

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DE GRAMÁTICA E DE VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS A PARTIR DO GÊNERO PARÓDIA*

Didactic Sequence: a proposal for the teaching of grammar and linguistic variations from parody genre

Lenir Maria de Farias RODRIGUES

(Mestrado Profissional em Letras, Universidade do Estado de Mato Grosso, Sinop, Mato Grosso, Brasil/ CAPES)

Karina Egias do NASCIMENTO

(Mestrado Profissional em Letras, Universidade do Estado de Mato Grosso, Sinop, Mato Grosso, Brasil/ CAPES)

RESUMO: *O estudo de gramática nas aulas de Língua Portuguesa é ainda considerado penoso para muitos alunos. Um ensino baseado na memorização de nomenclaturas, regras e exceções, completamente dissociado de situações reais da língua em uso, contribui para essa sensação do alunado. Diante dessas premissas, o presente artigo tem como objetivo apresentar uma Sequência Didática (SD), conforme os preceitos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), desenvolvida no 9º ano do Ensino Fundamental, da Escola Estadual Cleufa Hübner (Sinop-MT, Brasil), na qual foi trabalhado o gênero textual paródia. Tal gênero serviu de respaldo para fomentar reflexões sobre aspectos variacionais morfossintáticos e discursivos dos pronomes pessoais do caso reto. Para tanto, esta interlocução se respaldará nos postulados sociolinguísticos de Bortoni-Ricardo (2005; 2008), Bagno (2007; 2013); entre outros que defendem uma Pedagogia da variação linguística (ZILLES; FARACO, 2015).*

PALAVRAS-CHAVE: Sequência Didática; Gramática; Variações linguísticas.

ABSTRACT: *The study of grammar in Portuguese Language classes is still considered painful for many students. An education based on the memorization of nomenclatures, rules and exceptions, completely dissociated from real situations of the language in use, contributes to this feeling of the pupil. In view of these premises, this article aims to present a Didactic Sequence (SD), according to the precepts by Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), developed in the 9th grade of Elementary School, Cleufa Hübner State School (Sinop-MT, Brazil), with the parody textual genre. This genre served as support to foment reflections on the morphosyntactic and discursive variational aspects of the personal pronouns. To this end, this dialogue will be supported on the sociolinguistic postulates by Bortoni-Ricardo (2005; 2008), Bagno (2007; 2013); among others that defend a Pedagogy of linguistic variation (ZILLES, FARACO, 2015).*

KEYWORDS: *Didactic Sequence; Grammar; Linguistic variations.*

* Este artigo é fruto de estudos desenvolvidos na disciplina Gramática, Variação e Ensino, do Mestrado Profissional em Letras (UNEMAT/ Câmpus Sinop).

Introdução

Por anos o ensino de Língua Portuguesa esteve perpetrado pelo estudo intenso de regras e nomenclaturas gramaticais, baseadas na norma dita “padrão” muito distante da realidade vivenciada pelos seus falantes nativos. Esse fator contribui para que alunos desenvolvessem um sentimento de aversão à gramática, por a considerarem “difícil”. Essa sensação é mais exacerbada em discentes que apresentam uma variedade linguística que, notavelmente, desacosta-se daquela privilegiada, ensinada na escola. Essa situação também favoreceu para que falantes do Português Brasileiro (doravante, PB) desenvolvessem ao longo dos anos, inclusive séculos, uma ideia errônea de que não conseguem falar o próprio idioma, como se a língua e seu estudo se fundamentassem apenas no conhecimento dessas regras “normatizadoras”.

Dessa maneira, institui-se um ensino de língua cimentado na noção do “certo” e “errado”, como assevera Callou (2013, p. 22, ênfase da autora):

O estudo da língua portuguesa é quase sempre associado à noção do “certo” e do “errado”, como se só houvesse uma única possibilidade de utilização *normal* da língua. Os não-especialistas e os próprios alunos nas escolas, costumam dizer que não sabem “falar português”.

Tal postura equivocada fortaleceu o chamado preconceito linguístico, fortemente combatido pelos sociolinguistas, que compreendem a língua como um fenômeno social e heterogêneo (BAGNO, 2007; BORTONI-RICARDO, 2014; FARACO, 2008; GÖRSDKI; COELHO, 2009 entre outros), propondo debates e reflexões a favor de uma educação que contemple as variações linguísticas relacionando-as às diversidades sociais, despidas de qualquer forma de valoração de juízo.

Nas práticas educativas grande parte desse conhecimento sociolinguístico permanece em nível teórico e observa-se certa dificuldade em transformá-lo em práxis. De fato, o “como fazer” paira como uma incógnita nas ações docentes: como é possível fazer para tornar a aprendizagem da gramática menos árdua e mais significativa para os alunos? Como trabalhar questões gramaticais que contemplem as variações linguísticas em contextos concretos de interação, sem cair nas finas malhas dos estereótipos já disseminados socialmente? Como atrelar tais variações às finalidades discursivas imbuídas nos textos?

Indo ao encontro a esses quesitos e sem pretensões de fornecer soluções prontas, este trabalho tem como objetivo propor uma Sequência Didática, conforme os preceitos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que leve em consideração as variações linguísticas, dissociadas de conceitos depreciativos de língua, mediante o estudo de aspectos gramaticais (os usos dos pronomes pessoais do caso reto), a fim de ampliar a competência comunicativa de alunos do 9º ano “A” da Escola Estadual Cleufa Hübner

(Sinop-MT) em contextos concretos de interação discursiva a partir do gênero textual paródia.

Assim, este *constructo* articular-se-á em três seções: Variações linguísticas e ensino de gramática, Sequência Didática, Reflexões finais.

1 Variações linguísticas e ensino de gramática

Para início de conversa, é preciso desfazer alguns nós que obstaculizam o ensino de gramática na escola e que se baseiam, sobretudo, em crenças equivocadas que entendem a língua como um fenômeno homogêneo, estático e monolítico; que é preciso “dominar” a norma-padrão para se falar e escrever bem o português; que gramática e língua são a mesma coisa.

Esses equívocos são facilmente “abatidos” pelos sociolinguistas, que já demonstraram cientificamente que a língua é um fenômeno social, intrinsecamente heterogêneo e instável, sujeita a variações e mudanças. Como afirma Bagno (2007, p. 37, grifos do autor):

Com tudo isso, a gente está querendo dizer que, na contramão das crenças difundidas, a *variação e mudança linguísticas* é que são o estado natural das línguas, o seu jeito próprio de ser. Se a língua é falada por seres humanos que vivem em sociedades, se esses seres humanos e a sociedade são sempre, e qualquer lugar e qualquer época, *heterogêneos, diversificados, instáveis, sujeitos a conflitos e transformações*, o estranho, o paradoxal, o impensável seria justamente que as línguas permanecessem estáveis e homogêneas!

Sobre a indevida sinonímia entre gramática e língua, Antunes (2007) esclarece que tal concepção advém do fato de se acreditar que a língua é constituída por um único elemento: a gramática.

Ora, a língua por ser uma *atividade interativa, direcionada para a comunicação social*, supõe outros *componentes além da gramática*, todos relevantes, cada um constitutivo à sua maneira e em interação com outros. De maneira que uma língua é uma entidade complexa, um conjunto de subsistemas que se integram e interdependem irremediavelmente (ANTUNES, *ibid.*, p. 40, ênfase da autora).

Nessa conjectura, as variações ocorrem em todos os níveis linguísticos: lexical, fonético-fonológico, morfossintático, semântico, estilístico e discursivo, os quais são também condicionados por fatores extralinguísticos como: a origem geográfica, a classe social, o grau de escolaridade, faixa etária, gênero (BAGNO, 2007); (COELHO et al.,

2015). Estudar a língua implica, então, compreender esses fenômenos que estão interligados em contextos concretos de fala.

Essas questões também são contempladas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

A variação constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em "Língua Portuguesa" está se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades. Embora no Brasil haja relativa unidade linguística e apenas uma língua nacional, notam-se diferenças de pronúncia, de emprego de palavras, de morfologia e de construções sintáticas, as quais não somente identificam os falantes de comunidades linguísticas em diferentes regiões, como ainda se multiplicam em uma mesma comunidade de fala. Não existem, portanto, variedades fixas: em um mesmo espaço social convivem mescladas diferentes variedades linguísticas, geralmente associadas a diferentes valores sociais. [...] O uso de uma ou outra forma de expressão depende, sobretudo, de fatores geográficos, socioeconômicos, de faixa etária, de gênero (sexo), da relação estabelecida entre os falantes e do contexto de fala. (BRASIL; 1998, p.29)

Mas o que se entende por gramática? Segundo Antunes (2007), o termo pode se referir a coisas bem diferentes: regras que definem o funcionamento de determinada língua (gramática internalizada); regras que definem o funcionamento de determinada normativa (gramática normativa, por exemplo); um estudo específico; uma disciplina escolar; um livro.

Entender a gramática como um conjunto de regras que definem o funcionamento de determinada língua, pressupõe que todo sistema linguístico seja dotado de uma gramática internalizada pelos seus falantes nativos, que é adquirida de forma inconsciente pela interação do sujeito com outros membros de sua comunidade, uma faculdade inerente ao ser humano. Como pontua Silva (2009, p. 36), a gramática internalizada é “conjunto de princípios que o falante aprendeu na interação social independente da escolarização, através do amadurecimento natural e progressivo comum a todos os indivíduos da espécie humana”.

Nos aspectos concernentes a compreensão gramatical como regras que definem o funcionamento de determinada normativa, é preciso elucidar o que são normas, pois o ensino da gramática nas escolas está articulado nesse princípio.

Faraco (2009, p, 74) apresenta três tipos de normas: culta, padrão e curta (gramatical). A norma-padrão “é uma codificação relativamente abstrata, uma baliza extraída do uso real para servir de referência, em sociedades marcadas por acentuada dialeção, a projetos políticos de uniformização linguística” (FARACO, 2009, p. 73). Ou seja, uma variedade que não é falada por ninguém, inclusive pelas elites mais escolarizadas, como denuncia Bagno (2013, p.61, grifo do autor) “[...] a **norma-padrão não faz parte do espectro contínuo de variedades linguísticas reais, efetivamente faladas numa comunidade**”.

A norma-culta, por sua vez, é a variedade falada pela sociedade letrada com maior nível de escolaridade. Isto é:

[...] a expressão *norma culta* deve ser entendida como designando a norma linguística praticada, em determinadas situações (aquelas que envolvem certo grau de formalidade), por aqueles grupos sociais mais diretamente relacionados com a cultura escrita, em especial por aquela legitimada historicamente pelos grupos que controlam o poder social (BAGNO, 2007, p. 105 ênfase do autor).

Vale dizer, que ao contrário do que se pensa não existe uma única norma-culta, homogênea em todo o território brasileiro. Por se tratar de uma variedade linguística “real”, é perpassada pelas variações (já mencionadas anteriormente) seja na modalidade oral que na escrita. Faraco (2015, p 28) explica essa peculiaridade: “As variedades cultas são diversificadas e heterogêneas. Basta lembrar que a expressão culta falada e a expressão culta escrita diferem substancialmente no Brasil. Além disso, há também diversidade no interior de cada uma dessas modalidades”.

Bagno (2007, 2013) denuncia a indevida sinonímia na qual a norma-padrão e a norma culta são tratadas em muitos livros didáticos. Essa confusão conceptual acarreta falácias e prejuízos para o ensino de Língua Portuguesa, que acaba reforçando o estigma das variedades não prestigiadas socialmente.

Tal posicionamento é bem explícito no discurso do sociolinguista:

É uma lástima que essa confusão entre norma-padrão e norma culta continue a vigorar na literatura acadêmica e didática produzida no Brasil, deixando atrás de si um rastro de consequências negativas para o ensino e para o lúcido entendimento da realidade sociolinguística do país (BAGNO, 2013, p. 63).

Faraco (2009, 2015) cunha uma terceira norma, a qual denomina de norma-curta, que, na sua concepção, serve apenas para disseminar a cultura do “certo” e do “errado”, de forma arbitrária. Sendo assim,

Trata-se de um conjunto de preceitos dogmáticos que não encontram respaldo nem nos fatos, nem nos bons instrumentos normativos, mas que sustentam, contribuindo para sua reprodução.

A norma curta não passa de uma sùmula grosseira e rasteira de preceitos normativos saídos em geral, do exacerbado pseudopurismo que infelizmente para a nossa cultura e nossas práticas de ensino, se alastrou entre nós desde as últimas décadas do século XIX (FARACO, 2015, p. 24-25).

O que se assume neste estudo é o ensino de gramática pelo viés da variação associado às finalidades discursivas de determinado gênero textual, a fim de incrementar a competência comunicativa do alunado.

A competência comunicativa, de acordo com Bortoni (2008), permite que o sujeito saiba o que dizer e como dizer com quaisquer interlocutores em quaisquer circunstâncias.

Nesse sentido, Bortoni- Ricardo (*Ibid.*, p. 40) acrescenta a importância de se desenvolver essa habilidade na escola, ampliando o repertório linguístico do aluno:

A competência comunicativa de qualquer pessoa vai-se ampliando à medida que se ampliam também o rol de ambientes em que ela interage e as tarefas comunicativas que tem de desempenhar nesses ambientes. Mas é na escola que o indivíduo tem a oportunidade de desenvolvê-la de forma sistemática e de agregar novos recursos comunicativos que lhe permitirão construir sentenças bem formadas. Sentenças bem formadas são sentenças de acordo com o sistema de língua. Não devemos entender esse conceito como sentenças que seguirem todas as exigências da gramática normativa.

Seguindo esse raciocínio, talvez um dos maiores desafios dos professores de Língua Portuguesa seja “articular o conhecimento gramatical, cujo conteúdo se assenta em um consenso, com a necessidade de aprimorar a capacidade de ler e produzir textos que mostrem coerentes com a competência textual e discursiva do aluno [...]” (PAULIUKONIS, 2013, p. 239).

Nessa perspectiva, este estudo apresenta uma proposta de SD com o gênero textual paródia, que contempla o estudo dos pronomes pessoais do caso reto (Eu/Tu/Ele ou Ela/Nós/Vós/Eles ou Elas), prescritos nos compêndios gramaticais que privilegiam a norma-padrão (gramáticas tradicionais) na interface com os estudos sociolinguísticos sobre a variação dos usos efetivos desses pronomes no PB (Eu/Tu – Você/Ele (a)/Nós- A gente/Vocês/Eles (as)). Esses pronomes referem-se às pessoas do discurso quem, com

quem e de quem ou de que se está falando, importantes elementos para a construção textual oral e escrita em situações de comunicação reais.

2 Sequência Didática

A Sequência Didática (doravante, SD), que desenvolvemos neste estudo, se enquadra nos moldes estabelecidos pelos suíços Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), os quais a conceituam como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (p. 82).

Esse conjunto de atividades, de caráter modular, tem como escopo ajudar o aluno a se apropriar de um gênero de texto, permitindo-lhe escrever ou falar de forma mais adequada em uma determinada situação sociocomunicativa. Para tanto, são consideradas as situações concretas de produção textual: o contexto de produção, circulação e as relações dos atores sociais envolvidos, “produtores e receptores”, conforme o tratamento estabelecido por Marcuschi (2008, p. 213). Ademais, a SD serve para dar acesso aos alunos a práticas de linguagens novas ou mais complexas, como sugere Schneuwly (2004).

Os componentes da SD podem ser assim resumidos: **apresentação da situação** (exposição da proposta de produção de um gênero oral ou escrito); **produção inicial** (os alunos tentam elaborar uma primeira produção textual, partindo do conhecimento que já dispõem sobre o gênero, objeto de estudo); **os módulos** (desenvolvimentos de atividades que levem os alunos a se apoderarem de um gênero específico); **produção final** (permite que o professor consiga verificar os avanços efetivos dos alunos durante todo o processo realizado nos módulos). (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY; *ibid.*).

Destarte, nossa proposta de SD foi aplicada na turma do 9º ano A da Escola Estadual Cleufa Hübner (Sinop-MT) e se desenvolveu em torno do gênero paródia, na qual também trabalhamos alguns aspectos gramaticais e variacionais dos pronomes pessoais do caso reto a partir da canção do grupo Ultraje a Rigor: “Inútil” (reportada em anexo), composta pelo vocalista da banda- Roger Moreira.

Em outras palavras, a SD foi concebida para que os alunos pudessem se apropriar de conhecimentos sobre o gênero paródia, apreendendo-o como forma de expressão crítica e/ou satírica que abarca variedades linguísticas carregadas de intencionalidades discursivas, entendendo que:

A língua só expressa parte do que se quer transmitir; por isso, para saber interpretar textos não basta conhecer a gramática da língua, mas é preciso ter acesso ao contexto sócio-histórico em que aquilo foi dito. Por isso é importante informar-se a respeito das *condições de produção* em que se deu o contexto. (PAULIUKONIS, 2013, p. 246, grifos da autora).

Para tanto, a SD aplicada seguiu os passos relacionados a seguir:

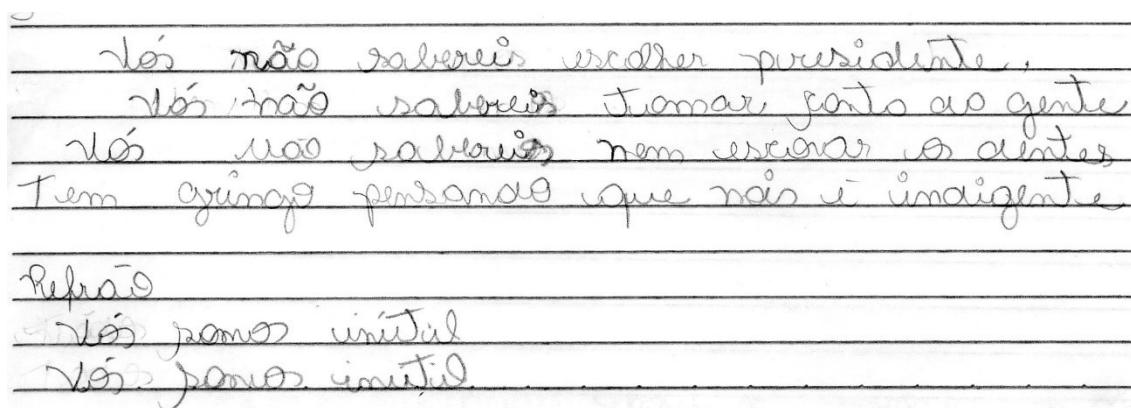
1- Apresentação da situação (01 h/a): Nesta etapa os alunos ouviram a música “Inútil”, do Ultraje a Rigor (letra em anexo) e foi-lhes detalhado a tarefa a ser realizada e delimitado o estudo e as ações que seriam desenvolvidas até a etapa da produção final.

2- Produção inicial (02 h/a): Neste momento, fez-se alguns questionamentos orais a respeito da letra da música. Essa investigação preliminar teve como objetivo conhecer melhor o público com o qual trabalharíamos e sondar quais os conhecimentos que os alunos tinham a respeito do gênero apresentado. Os dados possibilitaram alguns ajustes teóricos e práticos dos conteúdos, que não teriam sido realizados caso não tivéssemos captado determinadas informações.

Nessa perspectiva, a proposta inicial de produção incidiu na troca da expressão “a gente” por pronomes pessoais do caso reto e na realização das adaptações necessárias para que se assegurasse a manutenção do(s) sentido(s) no texto. As produções – realizadas em dupla - foram recolhidas, analisadas e discutidas em sala para que os educandos identificassem as novas situações e/ou intenções discursivas que surgiram após a substituição da expressão pelo pronome escolhido por eles.

Desta forma, selecionamos quatro textos – dos onze coletados– que serão aqui apresentados, pois serviram de norte para o desenvolvimento teórico/prático dos módulos presentes nesta SD. A fim de garantir o anonimato e a confidencialidade das produções, os alunos participantes foram identificados por letra seguida de número (D1, D2, D3 e D4), sem correspondência entre esta e as iniciais de seus nomes.

No primeiro texto, os alunos optaram pelo pronome VÓS e buscaram fazer as adaptações necessárias, conforme reprodução a seguir:



vós não sabeis escolher presidente,
vós não sabeis tomar conta do gente
vós não sabeis nem escovar os dentes
Tem alguém pensando que nós é imaturo
Refrão
vós somos inútil
vós somos inútil

www.cadersil.com.br



Imagem 01: Produção Inicial (D1)

Fonte: Arquivo das Pesquisadoras

Observa-se que, no início do texto, os alunos valeram-se da conjugação correta dos verbos para cumprir a atividade proposta e demonstraram conhecer as convenções ortográficas de sua língua, porém, no refrão, talvez por desatenção ou desconhecer a

conjugação do verbo irregular SER, não mantiveram a regularidade apresentada nos primeiros versos da canção.

No texto a seguir, os educandos escolheram o pronome de tratamento VOCÊS em substituição ao pronome VÓS:

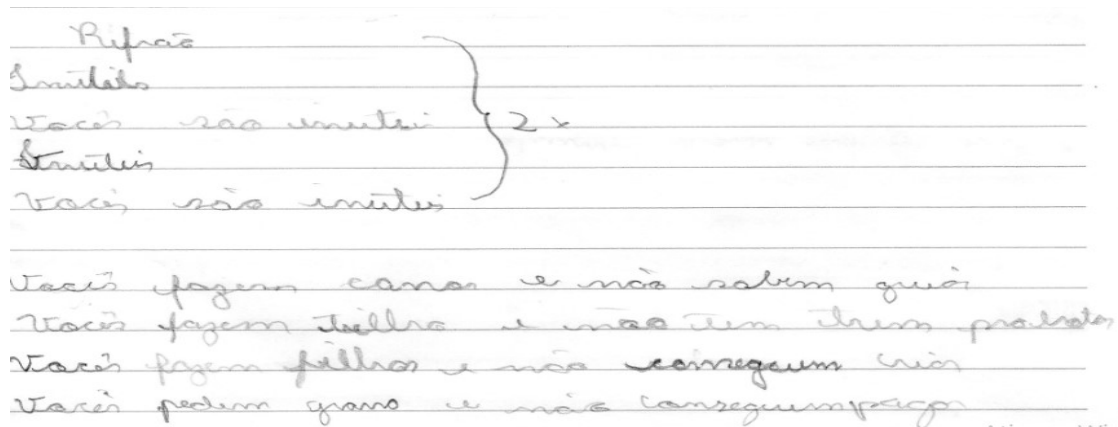


Imagem 02: Produção Inicial (D2)

Fonte: Arquivo das Pesquisadoras

Essa produção reafirma uma das assertivas de Lopes a respeito da utilização do pronome VOCÊ:

Mesmo correlacionada as formas tradicionalmente consideradas de 2ª (teu/teu/vos/vosso) [-eu] ou de 3ª pessoa (seu-s) [Øeu], o pronome *você* definido passou a fazer referência à segunda pessoa [-eu]. Aos poucos, tal interpretação semântico-discursiva passa a figurar formalmente, apesar de ainda ser condenada pelo ensino tradicional (LOPES, 2013, p. 109, ênfases da autora).

A terceira produção analisada, também foi escrita na 2ª pessoa do plural (pronome VÓS), porém, há mudança no tempo verbal escolhido.

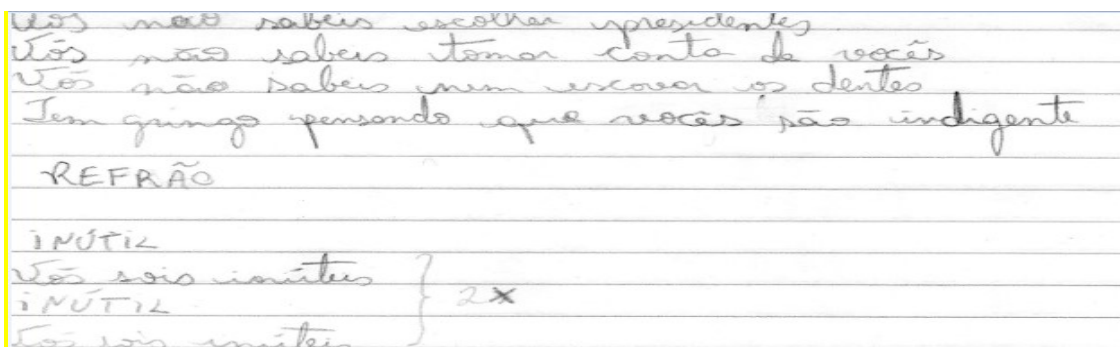


Imagem 03: Produção Inicial (D3)

Fonte: Arquivo das Pesquisadoras

Pode-se verificar que, ao escreverem o texto, os alunos atentaram para as conjugações verbais e as aplicaram adequadamente nos inícios de frases, mas ao redigirem a expressão “vocês são” no final de frase, ao invés de “vós sois”, percebeu-se que, talvez, por ser pouco usual em seus contextos de produção, não atentaram para a construção adequada desse verso da canção.

No último texto, os estudantes optaram pelo uso do pronome ELES, mas deixaram de fazer algumas adaptações, talvez, para ressaltar uma finalidade discursiva, assim como na letra original da canção trabalhada.

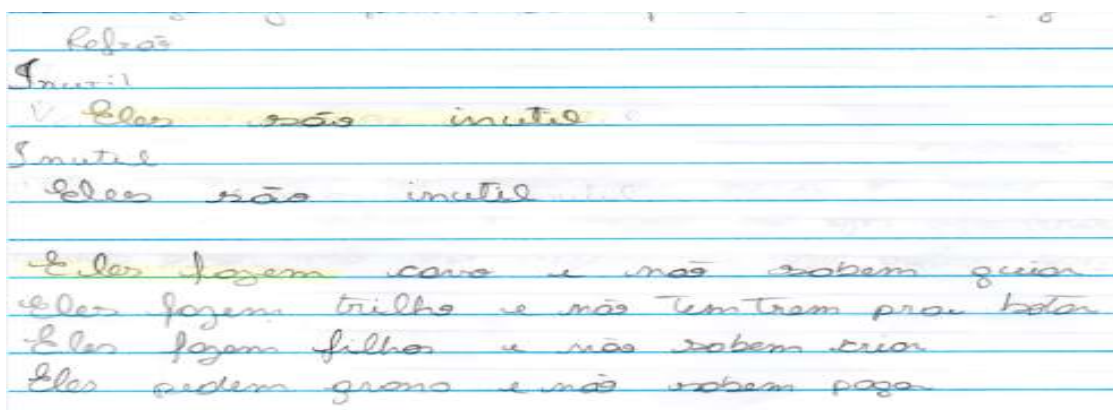


Imagem 04: Produção Inicial (D4)

Fonte: Arquivo das Pesquisadoras

Na atividade em questão, os alunos não realizaram algumas adaptações necessárias, visando uma determinada finalidade discursiva, pois foram orientados a respeito –igualmente aos demais alunos, antes de iniciarem as atividades –, e, portanto, elegeram uma “variedade mais estigmatizada” (BAGNO, 2007, p. 133) para escreverem o refrão, quem sabe influenciados pela letra original da canção.

Ao questionar as razões que os levaram a escolha dos pronomes pessoais do caso reto e a finalidade discursiva, muitos não souberam responder ou simplesmente limitaram-se a afirmar que não refletiram a respeito. Assim, após alguns apontamentos seguimos com a aplicação dos módulos propostos.

3- Módulos (06 h/a): Em cada módulo foi trabalhado os conteúdos e os “problemas” identificados na produção inicial, fornecendo aos alunos os instrumentos necessários para apreensão de novos conceitos e fornecendo subsídios para concretização da produção final. Nesse trabalho foram desenvolvidos 02 módulos (03 h/a cada), conforme segue:

MÓDULO 1:

TEMA: A música como instrumento de análise linguística.

CONTEÚDO: Estudos dos pronomes pessoais do caso reto em situações discursivas reais de uso.

OBJETIVO GERAL:

- Compreender alguns aspectos sociodiscursivos (intencionalidade discursiva), lexicais e morfossintáticos presentes no texto.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Situar o contexto de produção relacionando-o às escolhas linguísticas dos falantes daquela e desta época.
- Identificar os diferentes usos da expressão “a gente” no texto.
- Refletir sobre as diferentes possibilidades de usos dos pronomes pessoais do caso reto em situações discursivas concretas.
- Analisar os aspectos gramaticais a partir do gênero discursivo.

METODOLOGIA: Aula sociointerativa; pesquisa no laboratório de informática.

INSTRUMENTO PEDAGÓGICO: Material impresso; projetor multimídia e computador; arquivo mp4; quadro branco e pincel.

AVALIAÇÃO: Dar-se-á pela participação e análise crítica durante as atividades propostas, tendo como base os objetivos estipulados.

Este primeiro módulo foi aplicado em três horas/aula e teve como objetivo mostrar aos educandos a intencionalidade discursiva, lexical e morfossintática presentes na letra da canção. Para tanto, houve momentos de pesquisas focadas no contexto de produção, curiosidades sobre o autor e a música, discussões acerca do tema e importância da utilização/escolha dos pronomes na escrita de diferentes gêneros textuais, pois:

Se no trabalho com a gramática da frase ou com a do texto se ensina o aluno a reconhecer e a decodificar uma estratégia específica de produção de sentido, quando a encontrar em outros textos ou concretizá-la em seu próprio texto, terá possibilidade de ver que ela produzirá, por ser uma técnica, os mesmos efeitos de sentido, ressalvadas as especificidades do contexto. Assim, é possível ensinar a interpretar e a produzir textos com parâmetros ou instruções *como* decifrar ou utilizar as estratégias de produção de sentido que poderão estar presentes nos mais diversos gêneros textuais (PAULIUKONIS, 2013, p. 243, grifo da autora).

Nesta etapa, foi-lhes apresentado a tabela a seguir, engendrada por Bagno (2007), para explicar alguns fenômenos encontrados na canção e nas produções iniciais, visto que “as formas pronominalizadas *você* e *a gente* (formas nominais que passaram a ser pronome) apresentam, ainda hoje, especificidades que as distinguem dos demais pronomes pessoais e causam as assimetrias no quadro atual dos pronomes do português” (LOPES, 2013, p. 107-108, destaques da autora). Esta esquematização também auxiliou

os estudantes a substanciar possíveis reflexões teóricas a respeito do preconceito e variação linguística.

VARIEDADES + ESTIGMATIZADAS		VARIEDADES + PRESTIGIADAS		NORMA - PADRÃO	
Eu	FALO	Eu	FALO	Eu	FALO
Você [tu]		Você		Tu	FALAS
Ele		Ele	FALA	Ele	FALA
A gente [nós]	FALA	A gente		Nós	FALAMOS
Eles		Nós	FALAMOS	Vós	FALAI
		Vocês		Eles	FALAM
		Eles	FALAM		

Imagem 05: Gramática das Variedades

Fonte: BAGNO, 2007, p. 133

No segundo módulo o foco foi o gênero textual paródia, seus aspectos semântico/discursivos e estruturais com o intuito de fornecer subsídios para a produção final dos alunos e ampliar as habilidades e competências dos educandos acerca deste gênero, afinal:

Uma sequência didática tem, precisamente a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um texto, permitindo-lhe assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente. (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 97-98).

MÓDULO 2:

TEMA: Paródia: seus discursos e intencionalidades

CONTEÚDO: Leitura, escrita, oralidade e reflexão metalinguística (análise estrutural e fonológica das palavras), contexto atual dos alunos.

OBJETIVO GERAL:

- Compreender o gênero textual paródia como recurso de expressão criativa.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Fomentar o interesse dos educandos pelo produzir, expor e aplicar seus conhecimentos de uma forma diferente e divertida;
- Estimular o hábito de leitura e a produção textual;
- Produzir, em duplas, uma paródia da música “Inútil”, do Ultraje a Rigor;
- Identificar e analisar o atual contexto de produção no qual estão inseridos.

METODOLOGIA: Aula sociointerativa; estudo e análise de texto em dupla.

INSTRUMENTO PEDAGÓGICO: Material impresso; projetor multimídia e computador; arquivo mp4; quadro branco e pincel.

AVALIAÇÃO: Dar-se-á pela participação e análise crítica durante as atividades propostas, tendo como base os objetivos estipulados.

Dentro do módulo de reconhecimento do gênero – com duração de três horas aula – propiciou-se situações de leitura da canção e respectivas paródias em diferentes contextos de produção e fez-se questionamentos a respeito das intencionalidades discursivas e escolhas lexicais na construção destes textos. Os conteúdos expostos na música e paródias podem provocar reações e comportamentos compatíveis com a sua mensagem. Além disso, pode despertar emoções, educar e nos influenciar moralmente.

A música selecionada direcionou-se para atividades diversas, visando analisar público alvo (faixa etária), intencionalidade discursiva, objetividade, entre outros fatores que estimulasse reflexões a respeito da mensagem da canção. Após essas atividades, os discentes elaboraram perguntas sobre dúvidas e curiosidades não respondidas anteriormente e buscaram respostas em pesquisas com familiares, professores e colegas.

Para o estudo da estrutura/formato do gênero, desenvolveu-se atividades que demandavam atenção para a organização geral do texto, disposição comum em todas as letras de música, como: título, nome dos intérpretes, nome dos compositores, estrofes, estrofes-refrão e a repetição de versos para dar ênfase no assunto.

No momento de explorar a linguagem verbal da canção, isto é, suas terminações linguísticas, os alunos formaram duplas para estudar e entender sua estrutura, buscando respostas plausíveis para alguns questionamentos que foram feitos. Após essas análises, os estudantes fizeram um resumo dos fatos narrados em cada estrofe para que identificassem os efeitos de sentido e atitudes que as palavras empregadas provocavam.

Enfim, através das atividades desenvolvidas, foi possível explorar os recursos lexicais e morfosintáticos, as variedades linguísticas e estabelecer relação de causa/consequência entre partes e elementos no texto, bem como as relações lógico-discursivas presentes no texto musicalizado, compreendendo assim que “os estudos sociolinguísticos revelam que a concordância verbal constitui um fato variável, ou seja, a concordância pode ser concretizada ou não pelo usuário da língua em função de fatores de natureza linguística ou extralinguística” (VIEIRA, 2013, p. 87).

4- Produção final (02 h/a): Como proposta de produção escrita, os alunos foram desafiados a parodiar a música “Inútil”, do Ultraje a Rigor, na qual a letra da música trouxesse, em seu conteúdo, mensagens relacionadas ao contexto vivenciado por eles – dentre os temas que surgiram estão: escola, casa, esporte, curso. Depois de produzidos os textos foram feitas as refacções, em duplas, com o objetivo de adequar seus textos às situações de produção. Após a revisão dos textos, apresentaram à turma.

A maioria das paródias trouxe o contexto escolar como tema gerador, apontando ações/comportamentos praticados pelos próprios discentes, por colegas ou conhecidos, conforme trechos a seguir.

1. Confusão

A gente não sabemos ser inteligente
 A gente não sabemos conversar entre a gente
 A gente não sabemos quem foi presidente
 Tem professor achando que não é insuficiente

Confusão

A gente somos confusão

Confusão

A gente somos confusão

Imagem 06: Produção Final (D1)
Fonte: Arquivo das Pesquisadoras

Agente somos B

A gente faz trabalho e não sabe apresentar
 A gente faz grupo e não consegue se juntar
 A gente faz prova pra nota baixa tirar
 A gente não consegue nem se recuperar
 A gente pede nota e não merece ganhar.

Imagem 07: Produção Final (D2)
Fonte: Arquivo das Pesquisadoras

Nessas produções, os alunos optaram por manter as mesmas expressões iniciais da música (“A gente não sabemos...”, “A gente somos...” e “A gente faz...”) e adequar apenas os finais de cada verso segundo a intencionalidade discursiva escolhida pelas duplas. Já os estudantes que produziram o texto sucessivo, exposto na imagem 08, mantiveram apenas a expressão “A gente”.

A gente tem veredas e não sabe nadar
 A gente tem vida e não sabe cuidar
 A gente tem código de ética e não sabe usar
 A gente pede nota porque não conseguiu tirar

Imagem 08: Produção Final (D3)
Fonte: Arquivo das Pesquisadoras

O texto a seguir trouxe uma sequência verbal diferente da letra original e marcas da oralidade como: “pá” (para), “pensá” (pensar), “qué” (quer) e “esforça” (esforçar) para manter o ritmo / a sonoridade da canção. No refrão, a escolha do pronome ELES modifica a intencionalidade discursiva e traz ironia a produção.

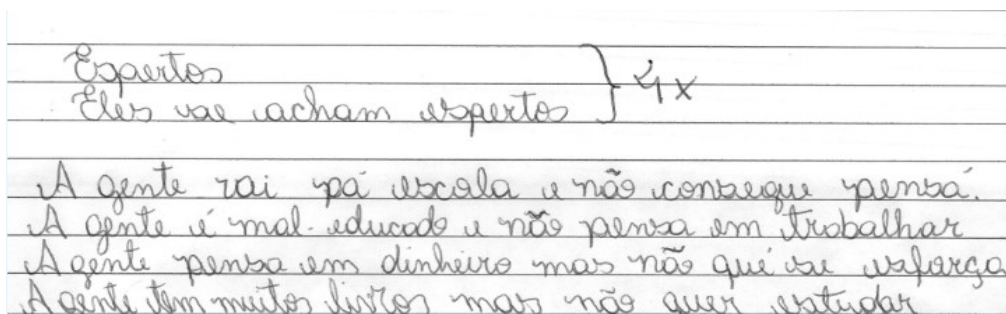


Imagem 09: Produção Final (D4)
Fonte: Arquivo das Pesquisadoras

Esta etapa oportunizou que os estudantes colocassem em prática as aprendizagens adquiridas nos módulos e, assim, podermos avaliar os avanços conquistados por eles. Desta forma, além da possibilidade de observar os conhecimentos aprendidos, pudemos coletar dados para o planejamento da continuidade do trabalho (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Reflexões finais

Como podemos inferir pelas explanações tecidas neste trabalho, é patente que o estudo da gramática pelo viés da variação linguística é importante para que o aluno perceba certas funções da língua em determinados contextos de produção e finalidades discursivas. Aquilo que aparentemente pode parecer inadequado é propositalmente intencional em determinados gêneros discursivos como a paródia, e devem ser analisados de forma que levem os alunos a refletirem sobre o uso da língua em situações concretas de comunicação, fornecendo subsídios para que possam incrementar suas habilidades de linguagem (competência comunicativa).

De fato, as atividades e discussões realizadas durante as etapas da SD exposta neste artigo, baseadas no gênero textual paródia, proporcionaram aos alunos maior desenvolvimento de suas habilidades e competências de ação frente à linguagem, desenvolvendo capacidades linguísticas e discursivas por meio da leitura e produção textual. Ademais, esse procedimento metodológico possibilitou diferentes atividades de assimilação do gênero e dos conteúdos propostos, ampliando efetivamente os repertórios teóricos e práticos do alunado.

Diante dos resultados apresentados e do envolvimento dos alunos durante todo o processo, compreendemos que os objetivos propostos foram alcançados, visto que conseguimos colocar em prática todos os pressupostos elaborados nos módulos sobre o gênero elegido, desenvolvendo também capacidades de linguagem para análise de outros gêneros textuais/discursivos.

Sendo assim, entendemos que, a SD, além de ser uma possibilidade de melhorar o ensino e a aprendizagem em torno de determinado gênero discursivo, possibilita a busca de alternativas para a aquisição de novos saberes, por meio de atividades reflexivas. Dessa forma, a escola pode trazer, para dentro da sala de aula, a reflexão e a ação linguístico-discursiva do dia a dia, abrindo caminhos para a formação de sujeitos capazes de exercer sua ampla cidadania, compreendendo o ensino da língua muito além de regras e normativas gramaticais.

Portanto, finalizamos com a declaração de Antunes (2007):

Para ser eficaz comunicativamente, não basta, portanto, saber **apenas** as regras específicas da gramática, das diferentes classes de palavras, suas flexões, suas combinações possíveis, a ordem de sua colocação nas frases, seus casos de concordância, entre outras. Tudo isso *é necessário*, mas *não suficiente*. [...] é preciso uma “gramática” para cada tipo de situação, para cada tipo de discurso. (*Ibid.* p. 41-42, destaques da autora).

Referências

ANTUNES, I. 2007. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial. (Estratégias de ensino 05).

BAGNO, M. 2007. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola Editorial.

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

BORTONI-RICARDO, S. M. 2005. *Nós chegemos na escola, e agora?: Sociolinguística e educação*. São Paulo: Parábola Editorial.

_____. 2008. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola.

_____. 2014. *Manual de Sociolinguística*. São Paulo: Contexto.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. 1998. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília:

MEC/SEF. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>
Acesso em: 06 dez 2016.

CALLOU, D. 2013. Gramática, variação e normas. In: S. R VIEIRA; S. F. BRANDÃO (Orgs), 2013, *Ensino de Gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2a ed., pp.13-29.

COELHO, I. L. et al. 2015. *Para conhecer sociolinguística*. São Paulo: Contexto (Coleção para conhecer linguística).

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M., SCHNEUWLY, B. 2004. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: B. SCHNEUWLY; J. DOLZ et al, 2004, *Gêneros orais e escritos na escolar*. R. ROJO e G. S. CORDEIRO (Trad. e Orgs.). Campinas: Mercado de Letras, pp.81-108 (Coleção As Faces da Linguística Aplicada).

FARACO, C. A. 2008. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial (Linguagem, 25).

_____.2015. Norma culta brasileira: construção e ensino. In: A. M. S. ZILLES; C. A. FARACO (Orgs.), 2015, *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, pp. 19-30.

GÖRSKI, E. M.; COELHO, I. L. 2009. Variação linguística e ensino de gramática. *Work. pap. linguíst.*, 1.10: 73-91. Florianópolis. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/viewFile/10749/12022>>
Acesso em: 06 dez. 2016.

LOPES, C. R. 2013. Pronomes pessoais. In: S. R. VIEIRA, S. F. BRANDÃO (Orgs.), 2013, *Ensino de Gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2a ed., pp. 103-119.

MARCUSCHI, L. A. 2008. *Produção textual, Análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial.

PAULIUKONIS, M. A. 2013. Texto e contexto. In: S. R. VIEIRA; S. F. BRANDÃO (Orgs.), 2013, *Ensino de Gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2a ed., pp. 239-258.

SCHNEUWLY, B. 2004. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: B. SCHNEUWLY; J. DOLZ et al., 2004, *Gêneros orais e escritos na escola*. R. ROJO e G. S. CORDEIRO (Trad. e Orgs.). Campinas: Mercado de Letras, pp. 19-34 (Coleção As Faces da Linguística Aplicada).

SILVA, N. I. 2009. *Ensino tradicional de gramática e prática de análise linguística na aula de português*. Dissertação. Recife: Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: <<http://www.pgletras.com.br/2009/dissertacoes/diss-noadia-iris.pdf>> Acesso em: 06 dez. 2016.

VIEIRA, S. R. 2013. Concordância verbal. In: S. R. VIEIRA; S. F. BRANDÃO (Orgs.), 2013, *Ensino de Gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2a ed., pp.85-102.

Anexos

Inútil

Ultraje A Rigor

Compositor: Roger Moreira

A gente não sabemos escolher presidente
A gente não sabemos tomar conta da gente
A gente não sabemos nem escovar os dente
Tem gringo pensando que nós é indigente

(Refrão)

Inútil

A gente somos inútil

Inútil

A gente somos inútil

Inútil

A gente somos inútil

Inútil

A gente somos inútil

A gente faz carro e não sabe guiar
A gente faz trilho e não tem trem prá botar
A gente faz filho e não consegue criar
A gente pede grana e não consegue pagar

(Refrão)

Inútil

A gente somos inútil

Inútil

A gente somos inútil

Inútil

A gente somos inútil

Inútil

A gente somos inútil

A gente faz música e não consegue gravar
A gente escreve livro e não consegue publicar
A gente escreve peça e não consegue encenar
A gente joga bola e não consegue ganhar

Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/ultraje-a-rigor/inutil.html>> Acesso em: 18 set. 2016.

ESTUDO E APLICAÇÃO DO GÊNERO TEXTUAL FOLDER TURÍSTICO POR ALUNOS BOLSISTAS DO PIBID-LETRAS EM MARAGOGI-AL

Study and application of the textual genre Turistic Folder by PIBID students in Maragogi- Al

Raphaella Peixoto de SOUZA (Universidade Federal de Alagoas)

Maria Inez Matoso SILVEIRA (Universidade Federal de Alagoas)

RESUMO: *A experiência didática a ser apresentada por este trabalho se deu no município de Maragogi -Alagoas por alunos bolsistas do Programa de Iniciação à Docência que são alunos do curso de Letras da Universidade à distância. A escolha do gênero Folder Turístico se deu por ser o folder um gênero de uso muito frequente nesta importante atividade do terceiro setor da economia – o turismo, a qual é a principal fonte de renda da cidade e por isso, muito conhecido pelos bolsistas e pelos alunos alvo da atuação da prática docente. Este estudo considerou as teorias de gênero já postuladas por Marcuschi (2003), Bakhtin (2007), Swales (1990) e Bathia (1993) procurando apoiar-se sempre na noção de funcionalidade do gênero em questão. Trata-se de um gênero complexo, em que se verifica, inclusive, o desdobramento dos seus propósitos, que podem variar entre divulgação turística, geralmente de cunho institucional, promoção cultural e vendas de destinos e pacotes turísticos. Primeiramente, coletamos exemplares originais para o estudo das recorrências linguísticas, bem como para o planejamento da unidade didática a ser trabalhada com alunos do Ifal - campus Maragogi. Em seguida, foram utilizadas seis aulas com os alunos do segundo ano do Ensino Médio para discussão acerca da infraestrutura da cidade, dos problemas e necessidades dos moradores da região, para só depois analisarem o gênero e sua funcionalidade, bem como sua relevância para a atividade turística local. Finalmente, os alunos produziram exemplares de folders, revelando uma compreensão satisfatória dos recursos de linguagem peculiares ao gênero em pauta, bem como da importância do mesmo para a efetivação da atividade econômica que sustenta a região. Os bolsistas puderam enriquecer seu conhecimento linguístico e didático mediante o trabalho que foi desde o estudo sistemático de um gênero, até sua aplicação e produção em uma sala de aula, oportunizando ainda, uma reflexão crítica por parte dos alunos a qual atribuiu sentido às produções.*

PALAVRAS-CHAVE: Folder Turístico; PIBID; Formação de Professores; Produção Escrita

ABSTRACT: *The didactic experience to be presented by this work was given in the city of Maragogi-Alagoas by students of the Initiation to Teaching Program who are students of the course of Arts of the University at distance. The textual genre Turistic Folder was chosen because it is a very frequent genre of use in this important activity of the third sector of the economy - tourism, which is the main source of income of the city and therefore well known by the scholars and the targeted students of this teaching practice. This study considered the theories of gender already postulated by Marcuschi (2003),*

Bakhtin (2007), Swales (1990) and Bathia (1993), always seeking to rely on the notion of functionality of the genre in question. It is a complex genre, in which there is even the unfolding of its purposes, which can vary between tourist publicity, usually of an institutional nature, cultural promotion and sales of destinations and tourist packages. First, we collected original samples for the study of linguistic recurrences, as well as for the planning of the didactic unit to be worked with the students from Ifal - Maragogi. After that, six classes were used with second-year high school students to discuss the city's infrastructure, the problems and needs of the residents of the region, and then analyze the gender and its functionality, as well as its relevance to the activity tourist site. Finally, the students produced samples of folders, revealing a satisfactory understanding of the language resources peculiar to the genre in question, as well as its importance for the effectiveness of the economic activity that sustains the region. The PIBID students were able to enrich their linguistic and didactic knowledge through the work that ran from the systematic study of a genre to its application and production in a classroom, providing a critical reflection from the students which gave an important meaning to the productions.

KEYWORDS: Turistic Folder; PIBID; Teacher training; Written production

Introdução

Este artigo se propõe a relatar a experiência vivenciada pelos alunos bolsistas do PIBID - Letras do Instituto Federal de Alagoas – Pólo Maragogi. Trata-se do estudo da funcionalidade, das recorrências e das características do gênero Folder Turístico, bem como da aplicação em sala de aula no IFAL Campus Maragogi pelos alunos envolvidos no programa.

A escolha de tal gênero se deve ao fato de o fôlder turístico ser um gênero de frequente circulação na cidade em que o estudo se realizou – Maragogi, Litoral Norte de Alagoas, que é conhecida como um dos principais destinos turísticos do Brasil. Tal atributo faz com que este gênero seja muito visto e usado na região. Sendo assim, nosso trabalho reveste-se de certa relevância porque procura revelar como ocorrem os usos sociais da língua nesse importante domínio discursivo que é o mundo do turismo.

A abordagem teórica deste estudo se baseia na visão sociorretórica para o estudo dos gêneros textuais, defendida de Swales (1990), Bathia (1993) e Miller (1994), que concebe o gênero como ação social tipificada, motivada por uma situação retórica. A análise abrange desde a função social do gênero textual em estudo, passando por sua estrutura textual/discursiva, chegando até aos recursos gramaticais que aparecem na superfície linguística. Há também preocupação com o aspecto socioinstitucional dos gêneros e uma nítida visão marcada pela perspectiva etnográfica com os conceitos de comunidade, propósito e de atores sociais (MARCUSCHI, 2008).

A natureza dos gêneros textuais

De acordo com a visão bakhtiniana, podemos afirmar que os gêneros textuais são condição *sine qua non* para a comunicação humana. Para esse filósofo da linguagem “a cada tipo de atividade humana que implica o uso da linguagem, correspondem enunciados particulares, os gêneros do discurso” (BAKHTIN, 1953). Segundo ele, os gêneros textuais Bakhtin são tipos “relativamente estáveis” de enunciados elaborados pelas mais diversas esferas da atividade humana que apresentam características sócio comunicativas sendo encontrados em nossa vida diária.

Em outros termos, parte-se da ideia de que a comunicação verbal só pode ser efetivada por meio da interação discursiva e esta, por sua vez, é sempre possibilitada por algum gênero textual. Sendo assim, entende-se que, historicamente, os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem e caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais.

Além disso, os gêneros permitem a maior integração entre os vários tipos de semioses: signos verbais, sons, imagens e formas em movimento. Todo esse leque de possibilidades se dá pelas constantes mudanças nas relações sociais e interpessoais, pelas mutantes concepções de cultura e pelo advento da tecnologia, que influenciou o surgimento de inúmeros gêneros, em especial as tecnologias ligadas à comunicação linguística, que deram origem aos gêneros midiáticos e multimodais. Todavia, não são as tecnologias que originam os gêneros, mas a intensidade com que os seus usuários as utilizam e suas interferências nas atividades comunicativas cotidianas.

Vale dizer que os gêneros sempre surgem a partir de outros pré-existentes, que se misturam, se inspiram uns aos outros e até deixam de existir para dar origem a outros gêneros similares. Um exemplo disso é a antiga epopéia, que hoje dá lugar ao romance (SILVEIRA, 2005). Tal fenômeno foi observado por Bakhtin (1997) que o chamou de *transmutação de gêneros* (quando um gênero deixa de existir por seu desuso e dá origem a outro). Outro fenômeno concernente ao gênero é a *assimilação* (quando um gênero inspira a criação de outro para ser usado em um outro ambiente). Devido a essa dinamicidade dos gêneros, estamos inevitavelmente suscetíveis ao erro quando procuramos definir um dado gênero.

Muitos estudiosos elencam critérios que possam identificar um gênero. Marcuschi (2002), por sua vez, resume os critérios de identificação de um gênero por sua função comunicativa, forma e suporte (ou ambiente) em que eles aparecem. Entretanto, se faz necessária uma cuidadosa análise antes de definir um dado gênero, pois um mesmo gênero pode variar de acordo com o propósito comunicativo ou até mesmo o suporte. Por exemplo, um mesmo texto pode ser um “artigo científico” se estiver no ambiente revista científica, ou um “artigo de divulgação científica” se estiver no ambiente jornal diário e ainda terá valores diferentes por causa desse ou daquele ambiente. Ademais, existem gêneros que são multimodais, pela riqueza na utilização de variadas formas de interação textual, como é o caso do fôlder, cuja multimodalidade é condição *sine qua non* à sua produção.

De acordo com Medeiros (2008), na busca de entender o que faz um gênero ser o que é, destacam-se alguns critérios definidores, como, por exemplo, a *complexidade*, a *multidimensionalidade*, a *multimodalidade*, o *ideológico*, a *organicidade*, o *tempo*, a *contextualidade*, a *dinamicidade* e a *multivocalidade*,

Swales (1990) e Bhatia, em seu livro *Analysing Genres* (1993) privilegiam o propósito comunicativo enquanto critério central na análise. Segundo Bhatia, deve-se levar em consideração que

[...] os gêneros se definem essencialmente em termos do uso da linguagem em contextos comunicativos convencionados, que dão origem a conjuntos específicos de propósitos comunicativos para grupos sociais e disciplinares especializados que, por sua vez, estabelecem formas estruturais relativamente estáveis e, até certo ponto,

impõem restrições quanto ao emprego de recursos léxico-gramaticais[...] (BHATIA, 1997. p.103).

O autor acredita que o propósito direciona também a estrutura do texto e, nesse sentido, afirma que

[...] a noção de propósito comunicativo parece ser [...] central à teoria de gêneros, por um lado, por estar inserida em contextos retóricos específicos e, por outro lado, por determinar, invariavelmente, escolhas específicas de formas estruturais e léxicogramaticais [...] (BHATIA, 1997. p. 103)

O domínio do Marketing e da Propaganda.

Sendo fruto da Revolução Industrial, o surgimento do Marketing é registrado durante a última metade do século XIX e primeiras décadas do século XX, tornando-se uma atividade necessária, dada a abertura do mercado para produtos que, agora produzidos em larga escala, precisavam ser conhecidos e consumidos, estimulando mais ainda sua industrialização. Nas palavras de Gomes,

Em sua origem, o Marketing nasceu, portanto, da necessidade de adaptar a atuação da nova empresa capitalista em economias baseadas no predomínio da oferta (economias de produção, onde se fabrica sem pedido prévio) a outras fundamentadas no predomínio da demanda (economia de distribuição, onde se fabrica em função dos gostos e preferências do consumidor) (GOMES, 2003. p. 49)

De acordo com Kotler (2000, p. 29), um dos autores mais conhecidos quando se trata do assunto, a essência do Marketing é a transação, definida como a troca de valores entre duas partes através do seguinte conceito: “Marketing é um processo social por meio do qual pessoas e grupos de pessoas obtêm aquilo de que necessitam e o que desejam com a criação e livre negociação de produtos de serviços de valor com os outros”.

Sendo assim, o Marketing visa identificar necessidades e desejos não satisfeitos, definir e medir sua magnitude, determinar a que mercados alvo a organização pode atender melhor, lançar produtos, serviços e programas apropriados para atender a esses mercados e pedir às pessoas da empresa que pensem e sirvam o cliente.

Ao longo dos anos, tanto o conceito de Marketing quanto a sua aplicação, evoluiu nos diversos setores da economia. Foi do setor industrial para o setor de serviços, e dessa aplicação, nos mais diversos setores, surgiram ramificações específicas, como: marketing social, cultural, industrial, turístico, entre outros. Em atenção aos objetivos deste trabalho, discorreremos sobre a definição e aplicação do marketing turístico para justificar as estratégias de ações comunicativas (publicitárias) para atingir seu alvo que é a venda do destino e dos serviços turísticos.

Definindo genericamente, Philip Kotler (2000) conceitua Marketing Turístico como sendo um “conjunto de atividades que facilitam a realização de trocas entre os diversos agentes que atuam, direta ou indiretamente, no mercado de produtos turísticos” (apud VAZ, 2001, p 18).

Para Brown (apud VESTERGAARD & SHRØDER, 1994), é papel da Propaganda influenciar os consumidores no sentido da aquisição de um produto, seja para atender/satisfazer tanto nossas necessidades materiais (comer, beber, vestir etc.) quanto

sociais (amor, amizade, reconhecimento, pertencimento a grupos sociais, lazer etc.). É dessa forma, portanto, que a propaganda trabalha: explora nossas necessidades, identifica nosso ego e, por meio de estratégias específicas, seduz-nos, despertando nossos desejos para levar-nos ao ato da compra. Ou seja, no jogo da sedução, tudo é importante: o fundamental é chamar a atenção do consumidor, convencê-lo, seduzi-lo e persuadi-lo a adquirir o produto anunciado.

É possível identificar alguns principais objetivos na Propaganda Turística: (1) popularização de uma localidade; 2) divulgação de qualidades especiais¹; 3) divulgação de eventos; 4) divulgação de portfólio, entre outros. Se a propaganda turística é voltada para uma localidade, as mensagens produzidas objetivam atrair o consumidor através da apresentação de pontos atrativos como uma bela paisagem, monumentos, cultura popular local, aspectos históricos, gastronomia típica etc. Outro exemplo de propaganda turística é o da rede hoteleira que, por sua vez, busca divulgar pacotes promocionais, informações sobre preço e localização, tipos de acomodações entre outras informações relevantes.

Na concepção de Acerenza (1991, pp. 21) a promoção turística “é um componente do Marketing turístico, tem por objetivo e função a comunicação persuasiva sobre um produto determinado. Daí a relação que contemporiza época-Turismo - vida humana e promoção turística” (p. 13).

A atividade turística e o Fôlder turístico

Como se pode constatar, o fenômeno turístico se arvora por toda parte, constituindo um campo efetivamente multidisciplinar. Portanto, ao percebermos a relação do Turismo com as diversas áreas do conhecimento, como as exemplificadas acima, há que se observar também sua intrínseca relação com a comunicação, principalmente quando partimos do pressuposto de que a atividade turística é capaz de utilizar os mais variados processos de mídia, através de estratégias de divulgação e promoção do produto turístico. Nesse sentido, advoga Wainberg (2003) que o Turismo é, antes de tudo, um fenômeno comunicacional e reivindica a necessidade de criação de uma teoria comunicacional do Turismo, buscando compreender outras dimensões do tema, ou seja, postulando a necessidade de estudá-lo sob esse prisma, como reivindica o citado autor na passagem abaixo.

Considerado um dos mais impressionantes fenômenos humanos do século XX, o Turismo tem sido estudado de várias formas, em especial na sua dimensão econômica. (...) Tais reflexões não têm contemplado, no entanto, com profundidade, o fundamento comunicacional da experiência turística (WAINBERG, 2003, p. 07).

A imagem turística de uma localidade possui um papel relevante como um dos fatores que influenciam na decisão de escolha de um destino, sendo uma das variáveis que aumenta o fluxo de turistas em direção a um determinado país. Os guias impressos de viagem, em especial os fôlderes, dentre todas as referências utilizadas pelo circuito de divulgação turística, são o maior foco de difusão dessas imagens, capazes de suscitar o desejo dos turistas em relação a um local.

¹ Exemplo da exploração dessas qualidades especiais podem ser atributos naturais de um lugar, tais como o clima, a vegetação, as águas (termas, cachoeiras etc.) e também atributos culturais, como a gastronomia, o artesanato e folclore.

Acredita-se que esse impresso atende às expectativas do usuário de informação sobre o serviço a ser contratado, o destino a ser alcançado e os demais anseios que são normais àqueles que pretendem obter o máximo do benefício adquirido no lazer. Neste trabalho, entende-se o Turismo enquanto atividade socioeconômica, cultural, educacional, a qual gera uma produção de textos, dentre os quais, se destacam os fôlderes, especificamente, o fôlder turístico.

Existe uma considerável variedade de fôlderes espalhados pelo mundo inteiro. Eles são elaborados para os mais diversos fins, e possuem muitas maneiras de apresentação. Porém, existe uma uniformidade textual exortativa e persuasiva, dentro dos fôlderes da publicidade, que apresentam semelhanças nos seus componentes visuais e linguísticos, os quais estabelecem uma ligação entre ideologias, e valores sociais (JORGE e HEBERLE, 2002).

O fôlder é um impresso gráfico semelhante a um folheto; mas diferencia-se do folheto por ser elaborado com ilustrações coloridas e com dobras. Algumas pessoas confundem o fôlder com o panfleto. Embora semelhantes, o fôlder é o impresso que possui no mínimo uma dobra ou ilustrações, enquanto que o folheto pode conter ilustrações mas não é dobrado. O fôlder é dobrado conforme a sequência dos argumentos; a capa contém o chamado principal, o qual deve despertar a curiosidade para a abertura do mesmo. Ao abrir a primeira dobra, observa-se o detalhamento do que a capa anuncia, mostram-se os detalhes da capa; normalmente coloca-se cada divisão de assunto numa dobra interna, concluindo-se a mensagem ainda na parte interna. A última dobra (externa) fica em geral reservada para dados como endereço, telefones, e-mails e outras informações como espaço para inclusão dos distribuidores, representantes, mapas de localização e outras informações de contato.

De acordo com Karwoski (2005), o fôlder, também conhecido como prospecto, surgiu nos meios de comunicação e publicidade como artifício para os profissionais de marketing e propaganda com o objetivo, dentre outros, de servir para a realização de campanhas publicitárias. Segundo o autor, esse gênero segue o estilo americano de panfleto e possui características como dobras, imagens, slogans e uma estética tipográfica que facilitam seu reconhecimento pelos leitores comuns. Todavia, é preciso lembrar que, dada a flexibilidade e a plasticidade peculiares da maioria dos gêneros, podemos encontrar fôlderes com alguma alteração em sua forma ou suporte, o que faz com que observemos a sua função comunicativa para caracterizá-lo, já que consideramos ser esta a característica mais importante para o processo de definição de um gênero. Segundo Marcuschi, os gêneros

surgem emparelhados a necessidades e atividades sócio-culturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita (MARCUSCHI, 2002. P 19).

A interação de signos verbais e imagens presente na estrutura composicional do fôlder colaboram para a fácil recepção e assimilação da mensagem por parte do receptor. Esta característica presente no fôlder o faz um dos gêneros precursores dos textos multisemióticos da atualidade.

Hoje em dia, existe um universo de fôlderes muito vasto circulando no mundo todo, e são tão diferentes entre si, com objetivos e modelos diferenciados, que se torna

impossível procurar a uniformidade e a imutabilidade. Todavia, existem regularidades textuais na forma e no conteúdo que nos permitem reconhecer o gênero fôlder turístico.

Segundo Karwoski (2005), o fôlder é um importante material de apoio às atividades turísticas, sendo a sua estrutura textual de natureza predominantemente informativa. Esse material, quando circula nas agências de turismo, representa o primeiro passo do contato entre a oferta (os agenciadores de viagens) e a demanda (os prováveis turistas) por viagens coletivas. Pode-se afirmar que esse gênero textual explora os recursos das linguagens para atrair clientes, constatando-se, assim, o forte componente retórico que permeia a produção e a recepção do fôlder turístico.

O PIBID

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID é uma proposta de formação complementar e incentivo para os futuros professores. Busca o aperfeiçoamento na formação de professores para a Educação Básica e a melhoria da qualidade da educação pública no Brasil.

O PIBID oferece bolsas de iniciação à docência para alunos dos cursos de licenciatura para que desenvolvam atividades pedagógicas em escolas da rede pública de educação básica. Essas atividades devem ser de diversas naturezas como, eventos esportivos, artístico culturais, organização e projetos na biblioteca escolar e apoio docente.

O Subprojeto Letras do PIBID Ifal pólo Maragogi é coordenado pelo professor Doutor Ricardo Jorge Cavalcanti e supervisionado pela professora Maria da Apresentação Vidal Pires e pelo professor Doutor Gutemberg Lima, que me substituiu por ocasião da minha remoção em outubro de 2017.

A aplicação do gênero em sala de aula

O subprojeto Letras do PIBID Ifal no pólo Maragogi conta com 20 alunos bolsistas que cursam a faculdade de Letras no mesmo pólo. Sou professora do Instituto Federal de Alagoas e fui supervisora deste grupo por três anos e oito meses, tendo minha participação encerrada em outubro de 2017 por remoção para outro campus. Nosso trabalho sempre se debruçou sobre o estudo dos gêneros textuais, bem como o intenso debate sobre as teorias de ensino- aprendizagem. Por ocasião deste artigo, relataremos uma experiência exitosa com o estudo do gênero Folder Turístico e sua aplicação didática na segunda série do Ensino Médio do campus Ifal- Maragogi.

Iniciamos por reunir diversos exemplares de folderes autênticos distribuídos na cidade pela secretaria de turismo e em estabelecimentos comerciais da cidade para serem analisados pelos bolsistas no nosso encontro semanal. Estudamos as teorias de gênero em Marcuschi (2003) e Bakhtin (1953) e buscamos recorrências que estabelecem o folder turístico como sendo um gênero textual e não um suporte de gêneros.

No próximo encontro, ainda com os bolsistas, elaboramos o plano de atividades a serem trabalhadas com os alunos do Ensino Médio. Procuramos contemplar desde o nível da enunciação até os aspectos linguístico textuais dos Folderes Turísticos.

A sala de aula escolhida foi a segunda série do Ensino Médio do curso de Hospedagem, pois julgamos ser o gênero a ser trabalhado, pertencente ao domínio

discursivo dos alunos deste curso. Sendo assim, iniciamos conversando com os alunos sobre suas impressões sobre a cidade em que viviam, sobre a realidade social em comparação com a imagem vendida pelas propagandas turísticas. Chamamos a atenção também para o discurso da publicidade e do marketing materializados no gênero. Preparamos atividade de gramática com foco nos adjetivos e verbos no imperativo e, no último encontro com a turma, pedimos uma exposição de Folders Turísticos produzidos pelos alunos, com fotos tiradas por eles mesmos e lugares e serviços escolhidos por eles também. A sequência didática se deu em seis aulas distribuídas em três semanas.

Considerações finais

Primeiramente, em se tratando de sua complexidade, o gênero fôlder turístico é afetado por diversos fatores sociais como classe, cultura, economia etc. e é influenciado pelo ambiente em que está inserido, o mundo do turismo, bem como pelas constantes transformações e evolução da tecnologia que o constitui. Constatamos, portanto, que o fôlder turístico é, enquanto gênero, um fenômeno sócio-histórico e cultural e, sendo assim, está em constante evolução histórica, econômica, política social e cultural, que são reveladas pela manifestação linguística.

O fôlder é multidimensional, pois inclui domínios vários e constitui uma relação de funcionalidade entre texto e contexto, ou seja, a situação retórica e uma materialidade linguística. Esse atributo permite ao usuário manipular gêneros textuais conforme seu propósito comunicativo. O fôlder turístico também possui diferentes dimensões tais como a semiótica, a retórica e a textual.

O trabalho com o gênero textual Folder Turístico foi uma experiência de sala de aula muito produtiva com a qual os bolsistas, futuros professores de português, puderam compreender como se dá um estudo feito contemplando vários aspectos de um gênero multimodal que vai desde a análise semiótica e enunciativa até o micronível linguístico, bem como ter a capacidade de eleger tópicos linguísticos que façam sentido para seus alunos e com isso, perceber a colaboração efetiva do aluno alvo e sua evolução no processo de letramento.

Queremos enfatizar também a satisfação constatada nos alunos colaboradores do curso de hospedagem do Ifal que produziram exemplares de folders apenas para fins didáticos, mas muito satisfatórios para o estudo da linguagem e seus usos sociais.

Ao finalizar esse trabalho, gostaríamos de enfatizar a importância da análise de gêneros para o desvelamento dos mecanismos discursivos, textuais e linguísticos desses produtos linguajeiros que promovem a interação humana. Esses procedimentos contribuem para elevar a percepção, o senso crítico e o nível de letramento dos usuários da língua.

Referências

ACERENZA, M.A. 1991. *Promoção turística: um enfoque metodológico*. Tradução de Ângela M. M. do Espírito Santo et al. São Paulo: Pioneira.

BHATIA, V. K. 1993. *Analysing genre: language use in professional settings*. New York: Longman.

- GOMES, N. D. 2003. *Publicidade: comunicação persuasiva*. Porto Alegre: Sulina.
- JORGE, S. & HEBERLE, V.M. 2002. O fôlder bancário. In: MEURER, J; ROTH, D. *Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem*. Bauru, SP: EDUSC.
- KARWOSKI, A. M. 2005. Estratégias de leitura de fôlderes. *Estudos Linguísticos XXXIV*, p. 698-701.
- KOTLER, P. 2000. *Administração de Marketing*. São Paulo: Prentice Hall.
- MARCUSCHI, L. A. 2002. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A R.; BEZERRA, M. A.(Orgs), 2002. *Gêneros textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2ª. Ed. pp. 19-36.
- MARCUSCHI, L. A. 2003. A questão do suporte dos gêneros textuais. *Língua, lingüística e literatura*, João Pessoa, v. 1, n.1, pp. 9-40,.
- MILLER, C. 1994. Genre as social action. In: Aviva Freedman and Peter Medway. (Eds) *Genre and the new rhetoric*. GB, Taylor & Francis..
- SILVEIRA, M. I. M. 2005. *Análise de gênero textual: concepção sociorretórica*. Maceió; EDUFAL.
- SWALES, J. M. 1990. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VAZ, G. N. 2001. *Marketing Turístico: receptivo e emissor: um roteiro estratégico para projetos mercadológicos públicos e privados*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- WAINBERG, J. A. 2003. *Turismo e comunicação: a indústria da diferença*. São Paulo: Contexto.

Anexos



SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE LEITURA DO GÊNERO TEXTUAL ARTIGO DE OPINIÃO NA UNIVERSIDADE

Didactic sequence for reading an opinion article at university

Erica Reviglio ILIOVITZ (Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, Brasil)

RESUMO: *o objetivo deste trabalho é apresentar uma sequência didática de leitura do gênero textual artigo de opinião na universidade. A fundamentação teórica adotou a concepção de leitura como interação (Koch e Elias, 2006), estratégias de leitura propostas por Solé (1998) e os seguintes conceitos teóricos: sequência didática (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004), gênero textual/discursivo (Marcuschi, 2002; Bakhtin, 2003; Dias et al, 2001), artigo de opinião (Bräkling, 2000; Goldstein, Louzada e Ivamoto, 2009) e tipo textual ou sequência textual argumentativo(a) (Bronckart, 1999; Cavalcante, 2012). Os resultados indicam que a elaboração de atividades didático-pedagógicas ancoradas em uma sequência didática de leitura podem efetivamente contribuir para uma compreensão mais aprofundada do gênero textual artigo de opinião e para um melhor entendimento do tipo textual (ou sequência textual) argumentativo(a).*

PALAVRAS-CHAVE: Sequência didática; Leitura; Gêneros textuais; Artigo de opinião

ABSTRACT: *the aim of this paper is to present a didactic sequence for reading an opinion article at university. Theoretical basis adopted the concept of reading as interaction (Koch & Elias, 2006), reading strategies proposed by Solé (1998) and the following theoretical concepts: didactic sequence (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004), text/discursive gender (Marcuschi, 2002; Bakhtin, 2003; Dias et al, 2001), opinion article (Bräkling, 2000; Goldstein, Louzada e Ivamoto, 2009) and textual type or argumentative textual sequence (Bronckart, 1999; Cavalcante, 2012). Results indicate that elaborating didactic activities based on a didactic sequence of reading can contribute to a deeper comprehension of an opinion article as text gender as well as to a better understanding of an argumentative text sequence.*

KEY-WORDS: Didactic sequence; Reading; Text genders; Opinion article

1. Introdução

Podemos afirmar que uma leitura eficaz envolve minimamente a compreensão e articulação tanto dos aspectos relativos à forma quanto aos elementos referentes ao conteúdo de um determinado gênero textual. O objetivo desse trabalho é apresentar uma sequência didática de leitura do gênero textual artigo de opinião que tem sido abordada em sala de aula com estudantes universitários de diversos cursos.

A abordagem aqui proposta está fundamentada nos seguintes pilares teóricos: a) a concepção de leitura como interação; b) determinadas estratégias de leitura; c) a organização do trabalho docente em sequência didática; d) o conceito de gênero textual/discursivo; e, finalmente e) o conceito de artigo de opinião como gênero que envolve um tipo textual (ou sequência textual) argumentativo(a).

O trabalho está organizado em quatro partes. Na primeira parte, será apresentada a concepção de leitura como interação e determinadas estratégias de leitura. A segunda parte vai expor o conceito de sequência didática e de gênero textual/discursivo. Na terceira parte, discutiremos o conceito do gênero textual artigo de opinião e do tipo textual argumentativo. Para concluir, na quarta e última parte, será exposta a sequência didática de leitura de um artigo de opinião referente a um tema especialmente polêmico: a pena de morte. Vejamos primeiramente a concepção de leitura como interação e algumas estratégias de leitura.

2. A concepção de leitura como interação e algumas estratégias de leitura

Teoria e prática podem ser definidas como dois lados de uma mesma moeda. Esses lados podem estar conscientemente articulados ou não. No caso do processo de ensino e aprendizagem da compreensão leitora, essa articulação também ocorre.

Dessa forma, no processo de ensino e aprendizagem, caso seja admitida uma concepção de leitura focalizada na interação autor-texto-leitor, o conceito de ler pode ser definido como “uma *atividade interativa* altamente complexa de produção de sentidos” (KOCH & ELIAS, 2006, p.11) ou como “um processo de interação entre o leitor e o texto [...]” (SOLÉ, 1998, p.22).

As consequências da adoção desse conceito de ler parecem indicar que

[...] ocorrem análises e reflexões entre o que diz o texto e os conhecimentos que o leitor dispõe no momento da leitura desse texto. Um educador que tiver essa concepção de leitura possivelmente vai mediar a compreensão leitora a partir de questões que comparem e contrastem os conhecimentos e informações que os estudantes já possuem antes da leitura com as novas informações que a leitura fornecer. (ILIOVITZ, 2016, p. 15).

Portanto, assumir, na prática docente, uma concepção teórica de leitura como interação envolve, na prática, interagir com os aprendizes elaborando perguntas que podem atuar como pontes entre informações novas e conhecidas ou ainda como chaves para destravar o potencial compreensivo.

Ainda no que diz respeito aos aspectos teóricos da leitura, Solé (1998) explica que uma pessoa pode ler com diferentes objetivos. Segundo essa autora, o leitor utilizaria determinadas *estratégias de leitura* para alcançar os objetivos propostos. As

estratégias de leitura propostas por Solé (1998) podem ser sintetizadas em três grandes momentos:

- 1- *Antes* da leitura;
- 2- *Durante* a leitura;
- 3- *Depois* da leitura.

Uma breve explicação para cada um desses momentos é a seguinte:

[...] *antes* de ler, é recomendável a ativação de conhecimento prévio e levantamento de hipóteses. *Durante* a leitura, é interessante elaborar perguntas a respeito do texto lido de modo a verificar a compreensão. Finalmente, *depois* da leitura, convém lembrar o que foi lido (ILIOVITZ 2016, p. 17).

Argumentaremos que a organização didática da abordagem desses três momentos de leitura pode efetivamente contribuir para o aprimoramento da compreensão leitora.

Nesse sentido, no tópico a seguir, discutiremos o conceito de sequência didática como forma de organização do processo de ensino da leitura a partir do enfoque em um determinado gênero textual/discursivo.

3. O conceito de sequência didática e de gênero textual/discursivo

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82) definem sequência didática como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

Marcuschi (2002, p. 22-23), por sua vez, define gêneros textuais como “[...] textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por *conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica*” (grifos meus).

Assim, um gênero textual ou discursivo¹ é definido como um tipo relativamente estável de enunciado, sendo caracterizado pelo *conteúdo temático, pelo estilo e pela estrutura composicional* (DIAS et al 2011, p.145).

O *conteúdo temático* é referente ao assunto, às informações nele contidas e à organização dessas informações. O *estilo* envolve “[...] seleção dos recursos lexicais,

¹ “Alguns autores consideram que o conceito de ‘gênero textual’ é sinônimo de ‘gênero discursivo’. Entretanto, conforme Dias et al (2011), enquanto o conceito de gênero textual é filiado à linha teórica da Linguística Textual e aos aspectos linguísticos mais formais do texto, o conceito de gênero discursivo remete à Análise do Discurso e aos postulados de Bakhtin” (ILIOVITZ, 2016, p. 18). Embora estejamos cientes dessa distinção teórica, para os propósitos desse artigo, gênero textual e gênero discursivo serão considerados sinônimos.

fraseológicos e gramaticais da língua [...]” (BAKHTIN 2003, p.261). Finalmente, a *estrutura composicional* pode envolver imagens e o meio de divulgação (suporte) do gênero em questão (internet, livro didático, panfleto, etc).

A organização didática do processo de ensino da compreensão leitora engloba a análise tanto de aspectos da forma quanto do conteúdo de um determinado gênero textual.

Conforme mencionado anteriormente, esse trabalho visa discutir o ensino da compreensão leitora do gênero textual artigo de opinião, que, em geral, é composto pelo tipo textual argumentativo. Dessa forma, a seguir, veremos o conceito de gênero textual artigo de opinião e do tipo textual argumentativo.

4. O conceito do gênero textual artigo de opinião e do tipo textual argumentativo

O gênero textual artigo de opinião pode ser definido da seguinte forma:

O artigo de opinião é um gênero de discurso onde 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.04)

Nesse sentido, o artigo de opinião visa promover uma mudança de ideia do outro em relação a determinado assunto através da seleção e organização de argumentos.

Nas palavras de Goldstein, Louzada e Ivamoto (2009, p.97):

O artigo de opinião é, portanto, um gênero que possibilita ao autor expor livremente o seu modo de pensar, o seu ponto de vista sobre uma questão controversa, e que se destina a convencer o leitor por meio de uma argumentação sustentada sobre essa posição. Em geral, os títulos desses textos opinativos já anunciam o ponto de vista do autor em relação ao tema ou à questão polêmica em pauta.

Diante do exposto, constatamos que o principal propósito comunicativo do gênero textual artigo de opinião é convencer o outro através da seleção e organização de argumentos. Mas é preciso lembrar que a composição dos gêneros textuais também envolve (além do conteúdo, do estilo e da estrutura composicional) um outro aspecto específico: um *tipo textual*, conforme explicam Koch & Elias (2006, p. 119):

os gêneros são formados por sequências diferenciadas denominadas *tipos textuais*. [...] Marcuschi (2002:23) afirma que ‘os tipos textuais constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados e não são textos empíricos’. Teoricamente, os tipos são designados como narrativos, descritivos, argumentativos, expositivos ou injuntivos. (grifo das autoras)

Um artigo de opinião é um gênero textual que apresenta o tipo textual (ou sequência textual) *argumentativo(a)*. Nas palavras de Cavalcante (2012, p. 67), esse tipo textual ou sequência textual “[...] visa defender um ponto de vista, uma tese, e os argumentos para sustentá-la vão sendo gradativamente apresentados”.

Bronckart (1999, p. 226-227) explica e esclarece ainda mais a sequência argumentativa, que parte de um raciocínio argumentativo composto de tese, argumentos, contra-argumentos e conclusão:

[...] o raciocínio argumentativo implica, em primeiro lugar, a existência de uma tese [...] a respeito de um dado tema [...]. Sobre o pano de fundo dessa tese [...] são [...] propostos dados [...] que são objeto de um processo de inferência [...] que orienta para uma conclusão [...]. O protótipo da sequência argumentativa apresenta-se como uma sucessão de quatro fases:

- _ a fase de *premissas* (ou dados) em que se propõe uma constatação de partida;
- _ a fase de apresentação de *argumentos*, isto é, de elementos que orientam para uma conclusão provável, podendo ser esses elementos apoiados por [...] exemplos, etc;
- _ a fase de apresentação de *contra-argumentos* [...]
- _ a fase de *conclusão* [...] que integra os efeitos dos argumentos e contra-argumentos (grifos meus)

Depois de termos apresentado e discutido brevemente alguns aspectos particularmente relevantes para a organização do processo de ensino da compreensão leitora – tais como a concepção de leitura como interação; estratégias de leitura que envolvem três grandes momentos (antes, durante e depois da leitura); o conceito de sequência didática, de gênero textual/discursivo, o gênero textual artigo de opinião e a sequência textual argumentativa --, apresentaremos a seguir uma sequência didática de leitura do gênero textual artigo de opinião que tem sido colocada em prática em diversos cursos do ensino superior.

5. Uma sequência didática de leitura de um artigo de opinião na universidade

A sequência didática de leitura de um artigo de opinião no ensino superior foi elaborada como aula inicial da terceira unidade de disciplinas de leitura e produção de

textos que ministro em diversos cursos do ensino superior. Essa sequência é composta de quatro etapas:

1ª etapa: seleção de um artigo de opinião sobre um tema especialmente polêmico;

2ª etapa (antes da leitura): ativação dos conhecimentos prévios dos estudantes a respeito do tema polêmico. Considerando que, em geral, o gênero textual artigo de opinião apresenta a sequência textual argumentativa, os conhecimentos prévios dos estudantes estariam relacionados a argumentos favoráveis e contrários ao tema polêmico;

3ª etapa (durante a leitura): apresentação e discussão de questões referentes ao conteúdo temático (pena de morte), à estrutura composicional do artigo de opinião (sequência argumentativa composta de tese, argumentos, contra-argumentos) e ao estilo (grau de formalidade da linguagem, vocabulário);

4ª etapa (depois da leitura): breve retomada e síntese dos aspectos discutidos.

Considerando a primeira etapa dessa sequência didática, selecionei para a aula um artigo de opinião sobre um tema especialmente polêmico: a pena de morte. No caso, escolhi um artigo de opinião contrário à pena de morte (Dias, 2006 – cf. anexo).

Na segunda etapa, *antes* da leitura, procurei ativar os conhecimentos prévios dos estudantes a respeito do tema pena de morte. Primeiramente, escrevi o tema no quadro e perguntei se eles sabiam o que era pena de morte: matar criminosos como punição pelos crimes cometidos.

Em seguida, admitindo que um tema polêmico apresenta argumentos favoráveis e contrários, dividi o quadro em duas colunas. Em uma delas, escrevi “argumentos favoráveis à pena de morte” e na outra escrevi “argumentos contrários à pena de morte”.

Feito isso, pedi aos estudantes que, a partir do conhecimento de mundo que eles tinham, mencionassem três argumentos favoráveis e três argumentos contrários ao tema. Esses argumentos, que serão chamados de “argumentos prévios” (por serem acessados antes da leitura) foram anotados no quadro e discutidos com a turma.

Os três argumentos prévios favoráveis à pena de morte foram os seguintes:

1- *Ato de justiça.* A pena de morte seria justa para promover a restauração do equilíbrio para os sujeitos prejudicados pelos criminosos;

2- *Inibição da criminalidade pelo medo.* A pena de morte contribuiria para inibir crimes pois, sabendo que correm o risco de morrer como forma de punição, os bandidos iriam pensar duas vezes antes de violar a lei;

3- *Mais econômica.* A pena de morte seria uma forma mais barata de punir bandidos em vez de sustentá-los na cadeia, considerada “escola do crime” por não promover a ressocialização dos delinquentes.

Por outro lado, três argumentos prévios contrários à pena de morte foram os seguintes:

1- *Ato de vingança*. A pena de morte seria um ato de vingança contra os criminosos, e matar bandidos é uma forma de castigo extrema;

2- *Não inibição da criminalidade pelo medo*. A pena de morte não serve para inibir crimes, pois bandidos são destemidos e não pensam nas consequências dos próprios atos;

3- *Matar inocentes*. A legalização da pena de morte envolve o risco de assassinar pessoas inocentes devido a erros judiciais.

Nesse sentido, *antes* da leitura, pudemos observar que os argumentos favoráveis à pena de morte envolveram aspectos *emocionais* (inibir crimes pelo medo de morrer como punição; justiça para os prejudicados pelos criminosos) e *financeiros* (seria mais barato matar um criminoso do que mantê-lo na cadeia, que não contribui para ressocialização). Já os argumentos contrários ao tema envolveram a *negação* da inibição da criminalidade pelo medo, a *contraposição* de um ato de justiça a um ato de vingança e uma possível *consequência* da adoção da pena de morte: o risco de execução de pessoas inocentes.

O objetivo desse levantamento prévio de argumentos antes da leitura do artigo de opinião era o de levantar hipóteses referentes ao conteúdo temático do artigo. Será que o artigo de opinião iria mencionar algum desses argumentos? Se mencionasse, qual argumento seria mencionado? E de que forma esse argumento seria incorporado na sequência argumentativa do texto?

Em seguida, fizemos uma primeira leitura do artigo de opinião parágrafo por parágrafo, do começo ao fim, sem interrupções.

Durante uma segunda leitura (3ª etapa da sequência didática), fiz perguntas especificamente relacionadas à sequência argumentativa do artigo: qual é a tese defendida pelo autor? Ele é contrário à legalização da pena de morte no Brasil. Como podemos concluir isso? Ao longo de todo o texto, veremos que a posição do autor é bem clara já a partir do título “uma pena sem sentido”.

Também fiz a seguinte pergunta: como o autor organizou as ideias em cada parágrafo do artigo?

Para responder essa pergunta, verificamos inicialmente que o artigo é composto de nove parágrafos. Em seguida, fomos discutindo e parafraseando cada um deles.

No primeiro parágrafo, o autor critica o argumento favorável à pena de morte dizendo o seguinte: “a pena de morte surge como panacéia a prometer um basta para a violência, a ‘justa vingança’, como se houvesse vingança justa”. Esclarecemos o significado da palavra “panacéia”: uma espécie de remédio que pode curar e resolver todos os problemas. Portanto, nesse parágrafo, analisamos a maneira pela qual o autor incorpora um argumento contrário ao que ele defende através da desqualificação desse

argumento (ao afirmar “como se houvesse vingança justa”, o autor critica essa contradição de termos).

No segundo parágrafo, por sua vez, ele afirma que a pena de morte é uma penalidade de máxima violência: “não há ato de violência mais exacerbado do que o crime de morte praticado sob a forma de execução de pena”. No terceiro parágrafo, o autor esclarece que, apesar de ser contrário à pena de morte, ele é favorável à punição dos criminosos: “os criminosos, todos eles, devem ser punidos”.

Já no quarto parágrafo, ele critica o argumento favorável à pena de morte que diz que essa punição poderia servir de exemplo para outros bandidos: “a pena de morte é inócua: matando não se obtém o efeito educativo - em vez de ser educado, foi morto”. No quinto parágrafo, o autor aprofunda a análise referente à adoção da pena de morte como punição exemplar para terceiros (já mencionada no parágrafo anterior) negando a eficácia dela: “mas se o efeito educativo tem o caráter exemplar para terceiros, a verdade é que a prática demonstra que os crimes graves não deixam de ocorrer pelo agravamento da sanção penal”. Ou seja, ele argumenta que não há redução da criminalidade quando se adota a pena de morte.

No sexto parágrafo, o autor afirma que bandidos são destemidos e não temem o corredor da morte: “o delinqüente não o teme, pois com a morte se confronta no cotidiano, enfrentando a polícia e as diversas facções do crime”. Portanto, ele reitera o argumento de que adotar a pena de morte como forma de inibir crimes não funciona.

No sétimo parágrafo, ele reafirma a importância de punir criminosos, mas não com a morte, reconhecendo que prender é menos grave do que matar, embora a prisão seja algo negativo: “a prisão é também das piores das soluções, ineficaz no sentido ressocializante, mas muitas vezes necessária para garantir a exclusão social temporária de um indivíduo”. No oitavo parágrafo, ele considera a pena de morte como algo ultrapassado: “pensar na pena de morte é optar por opção retrógrada, rejeitada hoje pela esmagadora maioria dos países”.

Finalmente, no nono e último parágrafo, ele informa que a pena de morte pode matar inocentes. Nas palavras dele, há “o risco de constituir um erro judiciário de irremediável solução, como tantos que já aconteceram, como registra a história”.

Em síntese, vimos que o autor organizou o artigo de opinião da seguinte maneira: primeiramente, criticou o argumento favorável à pena de morte (que defende que se trata de um ato de justiça) explicando que, na verdade, é vingança. Em seguida, afirmou que a pena de morte é mais um crime de violência extrema. Além disso, admitiu que criminosos devem ser punidos, mas não com a morte, que não serve para educar. Ele também argumentou que contraventores são destemidos, não têm medo da polícia nem medo de morrer; e conclui dizendo que a prisão é um mal necessário para isolar criminosos da sociedade, uma vez que pena de morte é ultrapassada e pode matar inocentes.

Na quarta e última etapa, *depois* da leitura, fiz uma breve retomada dos aspectos que foram discutidos através da seguinte questão: quais foram os argumentos que ele usou para defender a tese dele?

Ele afirmou que a pena de morte é um ato de vingança (menção ao argumento prévio 1, presente no 1º parágrafo); que não inibe criminalidade pelo medo (menção ao argumento 2, presente nos 5º e 6º parágrafos) e que pode matar inocentes (menção ao argumento 3, presente no 9º parágrafo). Ou seja: a leitura confirmou todos os três argumentos prévios contrários que foram discutidos antes da leitura.

Para concluir, finalizei a aula mais ou menos da seguinte maneira: “na aula de hoje, fizemos a leitura de um artigo de opinião contrário à legalização da pena de morte. *Antes* de iniciarmos a leitura, conversamos a respeito do nosso conhecimento prévio sobre o assunto, elencando três argumentos favoráveis e três argumentos contrários ao tema. Em seguida, fizemos a leitura do artigo de opinião. *Durante* essa leitura, conversamos a respeito do que era mencionado em cada parágrafo e analisamos os argumentos apresentados. Por fim, *depois* da leitura, constatamos que o autor usou todos os três argumentos contrários ao tema que elencamos previamente”.

A seguir, faremos algumas considerações finais.

6. Considerações finais

O presente trabalho abordou o processo de ensino da compreensão leitora a partir da concepção da leitura como interação entre autor-texto-leitor. Além disso, foi apresentado o conceito de sequência didática como uma forma de organizar e sistematizar conteúdos a serem trabalhados considerando determinadas estratégias de leitura adotadas em três momentos: antes, durante e depois da leitura.

Vimos também os conceitos de gênero textual/discursivo em geral e de gênero textual artigo de opinião em particular. Esse gênero envolve o tipo textual (também chamado de sequência textual) argumentativo(a), que é estruturado a partir de uma determinada tese e de argumentos para que ela seja defendida.

Na sequência didática de ensino da compreensão leitora de um artigo de opinião, organizamos nosso trabalho em quatro etapas, que envolveram a seleção de um artigo com tema polêmico e a utilização de estratégias de leitura nos três momentos já mencionados. Antes da leitura, ativamos os conhecimentos prévios dos estudantes em termos de argumentos favoráveis e contrários ao tema e discutimos cada um desses argumentos. Durante a leitura, elaboramos questões que procuraram viabilizar a compreensão leitora. Depois da leitura, retomamos e sintetizamos a discussão.

Esperamos que a sequência didática de ensino de leitura que foi aqui apresentada possa ser minimamente útil nos processos de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa não somente no ensino superior mas também em outros níveis de ensino.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p.261-306.
- BRÄKLING, K.L. *Trabalhando com artigo de opinião: revisitando o eu no exercício da (re) significação da palavra do outro*. Disponível em: http://www.academia.edu/18092648/TRABALHANDO_COM_ARTIGO_DE_OPINIÃO_O_REVISITANDO_O_EU_NO_EXERCÍCIO_DA_RE_SIGNIFICAÇÃO_DA_PALAVRA_DO_OUTRO Acesso em 16 dez 2016
- BRONCKART, J-P. *Atividades de linguagem, textos e discursos*. São Paulo: EDUC, 1999.
- CAVALCANTE, M.M. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2012.
- DIAS, E. ; MESQUITA, E. M. C.; FINOTTI, L.; LIMA, M. C.; ROCHA, M. A. F.; OTTONI, M. A. *Gêneros textuais e (ou) gêneros discursivos: uma questão de nomenclatura?*. *Interacções (Portugal)*, v. nº. 19, p. 142-155, 2011. Disponível em: <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/viewFile/475/429> Acesso em 19 fev 2015.
- DIAS, J.C. *Uma pena sem sentido*. 2006. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz2608200608.htm> Acesso em 16 dez 2016.
- 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.
- GOLDSTEIN, N.; LOUZADA, M. S.; IVAMOTO, R. *O texto sem mistério: leitura e escrita na universidade*. São Paulo: Ática, 2009.
- ILIOVITZ, E.R. Como ensinar a ler e compreender? Uma proposta de sequência didática de leitura no Pibid. IN: ILIOVITZ, E.R.(org) *Sequências didáticas de gêneros discursivos no processo de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa: relatos do Pibid*. Natal, RN: EDUFRN, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/21457> Acesso em 16 dez 2016.
- KOCH, I.V. & ELIAS, V.M. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. IN: DIONÍSIO, A. P. et al. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

ANEXO

Artigo de opinião utilizado na sequência didática de leitura na universidade

O Brasil deveria adotar a pena de morte? NÃO

Uma pena sem sentido – por JOSÉ CARLOS DIAS

O tema, mais que recorrente, é permanente. Aparece quando a violência parece sufocar de forma insuportável. A evidência do sufoco está no fato de que o crime se organiza melhor do que o Estado e nós somos tomados por um medo asfixiante. O Estado é ineficaz, ineficiente,

permeado pelo próprio crime. A pena de morte surge como panacéia a prometer um basta para a violência, a "justa vingança", como se houvesse vingança justa. A carga de ódio e de paixão presente no sentimento de revolta é incompatível com a racionalidade com que a lei deve se expressar e o Estado deve punir.

Não há ato de violência mais exacerbado do que o crime de morte praticado sob a forma de execução de pena, perpetrado pela consciência e participação de muitas vontades, premeditado e friamente engendrado, executado com sofisticação, numa seqüência de gestos da maior crueldade e de sadismo altamente criminoso.

Evito a discussão ética e moral a respeito do poder da vontade humana sobre a vida de um semelhante. Quero preservar o direito e o dever de considerar que os criminosos, todos eles, devem ser punidos com o rigor proporcional à intensidade de sua intenção, à sua periculosidade.

Reflitamos sobre a eficácia da pena como instrumento garantidor da ordem e da paz. Se a pena tem o efeito de castigar, no sentido etimológico de tornar puro ("castum agere"), a pena de morte é inócua: matando não se obtém o efeito educativo -em vez de ser educado, foi morto.

Mas se o efeito educativo tem o caráter exemplar para terceiros, a verdade é que a prática demonstra que os crimes graves não deixam de ocorrer pelo agravamento da sanção penal. Quando se criou a figura do crime hediondo na nossa legislação, absolutamente não se sentiram desalentados os criminosos em continuar a praticar tais condutas. Bem ao contrário, malefícios causou tal modificação legislativa na execução da pena, tirando dos réus o estímulo da progressão.

Se sua eficácia objetiva é inibir o impulso criminoso, é indiscutível que o perigo é o desafio para a violência. O criminoso há de temer mais a reação violenta do que a longínqua perspectiva do corredor da morte. O delinqüente não o teme pois com a morte se confronta no cotidiano, enfrentando a polícia e as diversas facções do crime. Por certo não irá deixar de praticar um ato só pela conjectura de que será conduzido ao corredor da morte.

A eficácia da pena se amarra na necessidade de defesa social, guardando parâmetros e reservas éticas e morais. Não se aceita, ao menos por aqui, a amputação da mão de quem rouba. É para reservar nossos direitos que se definem condutas contrárias ao bem comum e de gravidade tal que exigem punição se outras formas forem ineficientes para restabelecer a ordem. E vai daí que a prisão é também das piores das soluções, ineficaz no sentido ressocializante, mas muitas vezes necessária para garantir a exclusão social temporária de um indivíduo.

Pensar na pena de morte é optar por opção retrógrada, rejeitada hoje pela esmagadora maioria dos países. Por exemplo, todos os Estados-membros da União Européia rejeitam a pena de morte, e tal decisão é condição indispensável para o ingresso na UE. De todos os países do mundo, cerca de 122 são abolicionistas da pena de morte. No chamado Primeiro Mundo, somente os EUA e o Japão persistem em adotar a pena capital. Em nosso país, existe a previsão legal da pena de morte para crime em tempo de guerra. Durante a ditadura, vigorou a pena de morte de 69 a 79. Houve uma condenação que veio a ser reformada. Isso não quer dizer que não tem havido no correr de nossa história muitas execuções sumárias.

A execução de pena de morte praticada contra o fazendeiro Manoel Mota Coqueiro, em 1855, pelo assassinato de uma família de colonos foi tida, durante muito tempo, como a última execução de pena de morte no Brasil. A matéria é tratada e desvendada a verdade por Luís Francisco Carvalho Filho em resenha histórica publicada na revista nº 33 do Instituto Brasileiro de Ciências Criminais, "Mota Coqueiro - O Erro em torno do Erro". É desse belo opúsculo que reproduzo receita de um famoso advogado norte-americano, Clarence Darrow, para ajudar uma decisão sobre o que dizer e pensar a respeito da pena de morte: "É questão de saber como você se sente. Está tudo dentro de você. Se você gosta da idéia de alguém sendo morto, então você é a favor. Se você detesta a idéia de alguém sendo morto, então você é contra". Procurem-se horizontes para combater a violência, mas que não seja a violência do Estado contra um ser sem destino, com o risco de constituir um erro judiciário de irremediável solução, como tantos que já aconteceram, como registra a história.

¿ESO TE DIJERON?! ¿NOOO!: EL REGISTRO COLOQUIAL EN LAS CLASES DE ESPAÑOL

DID THEY TELL YOU THAT? NO! COLLOQUIAL REGISTER IN SPANISH CLASSES

Maria do Socorro de Almeida **FARIAS-MARQUES** (UNIPAMPA, Jaguarão, Brasil)

RESUMO

Entre nosotros, profesores de lengua española, ya es sabido que en las clases de lengua española los alumnos demuestran gran interés no solamente sobre la lengua sino usarla en diversas prácticas sociales. En ese sentido, el registro coloquial debería ocupar un lugar importante en las clases. Eso se explica, porque lo coloquial predomina en los intercambios lingüísticos diarios, pues se define por la cotidianidad; por la oralidad espontánea; por ser interactivo; por el tono informal y por los rasgos geográficos y sociales asociados al usuario (Briz, 2008). De ahí la importancia de trabajar esas marcas a partir de muestras de géneros del discurso (Bakhtin, 1992). Frente a eso, este trabajo se propone, a partir de un camino metodológico basado en el análisis dialógico del discurso, llegar a una propuesta inicial de análisis y funcionamiento de marcas/rasgos coloquiales en tiras de Maitena.

PALABRAS-CLAVE: *Géneros del discurso; Español coloquial; Formación docente*

ABSTRACT: It is well known, among us, Spanish teachers, that in Spanish language classes students show great interest not only in the language, but in perform it in various social practices. In that sense, the colloquial register should take over an important place in the classes. There are reasons for this: the colloquial prevails in daily linguistic exchanges, because it is defined by everyday life; by spontaneous orality; for being interactive; by the informal tone and by the geographic and social characteristics associated to the speakers (Briz, 2008). Hence the importance of to work these marks based on samples of discourse genres (Bakhtin, 1992). Thus, the purpose of this paper, from a methodological way based on the dialogical analysis of discourse, is to arrive at an initial proposal of analysis and operation of colloquial marks/features in strips of Maitena comics.

KEYWORDS: *Genres of discourse; Colloquial Spanish; Teacher training*

SE SUELE CONTEXTUALIZAR ¿VERDAD?

Antes que desarrollar el trabajo en cuestión, se piensa que es necesario recuperar algunas cuestiones sobre nuestro interés en relación al español coloquial. Para tanto, esta

sección sigue tres etapas: (1) primer contacto teórico; (2) lecturas posteriores; (3) orientación de trabajo final de curso (TCC).

En 2011, ocurrió el primer contacto teórico con el español coloquial al participar como alumna de la segunda edición del Diploma de Posgrado “Formación y Actualización de Profesores de Español como Lengua Extranjera” dictado por la Universidad de Valencia en el año 2011.

Hasta entonces no había hecho ninguna lectura sobre tal tema de estudio tampoco conocía autores y trabajos que se dedicaban a investigar el español coloquial. A partir del primer contacto, llegué a la página del grupo Val.Es.Co compuesto por profesores de la Universidad de Valencia y Alicante junto con sus becarios del Departamento de Filología Española, quienes se ocupan desde los años a desarrollar investigaciones sobre el español coloquial.

Las investigaciones de ese grupo tienen como foco central el español coloquial y la hipótesis que levantaron fue la siguiente “el funcionamiento de la conversación coloquial podía explicarse, no como transgresión de la gramática oracional, sino como conjunto de estructuras y estrategias de base pragmática, constituidas por el proceso de interacción” (Val.Es. Co, 2016, s/p). Para comprobarla, el grupo se vio desafiado a construir un corpus representativo de conversaciones de tal modo que se pudiera identificar hechos conversacionales fielmente. Desde entonces, ya han publicado dos volúmenes recopilatorios¹ que pueden ser encontrados en la página web del Grupo Val.Es.Co. En esa misma página, se tiene acceso a diversos trabajos de postgrado en las más diversas líneas de investigación, como: argot; atenuación y cortesía; conectores y marcadores discursivos; E/LE; entonación coloquial fonopragmática; español coloquial; fraseología; intensificación; ironía y humor.

A partir de ahí, empecé a adquirir libros, a leer trabajos del Grupo Val.Es. Co y a acompañar un grupo de investigadores españoles. De esos, destaco tres. “El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmagramática” (Briz, 1998) y El español coloquial. Situación y uso” (Briz, 2010).

En 2012, presenté mi primer trabajo en ocasión al “VIII Congresso Brasileiro de Hispanistas” que ocurrió en Salador Bahía. El trabajo trataba sobre “A fronteira entre o formal e o coloquial no gênero discursivo entrevista” cuyo resumen puede ser encontrado en <https://espanholdobrasil.files.wordpress.com/2012/08/caderno-de-resumos-vii-congresso-abh.pdf>.

Pasados un par de años, una alumna me sorprendió con su interés por la temática y me presentó una solicitud de orientación. Sin dudas, la acepté. Su trabajo de Final de Curso, más conocido como TCC, llevó como título “El registro coloquial en las clases de español” (Oliveira, 2016). En la primera conversación le pregunté de dónde había surgido su interés, ella

¹ <http://www.valesco.es/>

sin titubear me lo dijo “¿en qué momento trabajamos con lo cotidiano en clases de lengua? La verdad es que se trabaja muy poco porque estamos más preocupados con las reglas gramaticales, con la impecable orden sintáctica, con la perfección oral y en combatir la tal conocida fosilización. Poco se expone el alumno a observar, sea en la oralidad o en la escritura, las conductas lingüísticas en diversos contextos de uso del lenguaje. Sobre eso expone Briz (2010, p. 25),

el contexto de comunicación regula y marca de algún modo las conductas lingüísticas y extralingüísticas de los hablantes, lo cuales suelen esforzarse en acomodar en mayor o menor grado sus actos diarios de comunicación a la situación precisa en que tienen lugar [...] la falta de adecuación entre el uso y la situación provocará desajustes no tanto informativos como de conducta lingüística esperable.

Entonces nos propusimos a: (1) a investigar la presencia de una asignatura específica sobre el español coloquial en las universidades federales brasileñas; (2) a entrevistar los alumnos del último semestre de Letras de la UNIPAMPA-Jaguarão sobre la importancia de estudios del español coloquial. De acuerdo con la investigación, de 118 universidades federales brasileñas, 48 poseían, en ocasión, el curso de Letras y solamente la Universidad Federal de Uberlandia (UFU) – Campus Uberlandia ofrecía una asignatura que toca nuestra temática principal, nombrada “Língua Espanhola: Práticas Discursivas do Cotidiano. Lo que nos muestra otra vez la necesidad de difundir estudios sobre lo coloquial en la lengua española.

Sobre la segunda cuestión puesta, Oliveira (2016) se propuso a elaborar un cuestionario electrónico que fue enviado a alumnos que se recibían en Letras/2016. Les hizo las siguientes preguntas: (1ª) ¿Durante el curso, has estudiado el español coloquial o sus características en alguna asignatura específica o por actividades de manera escrita u oral, por medio de libros, con materiales auténticos? (2ª) ¿Tienes interés en estudiar el español coloquial? ¿Por qué? (3ª) ¿Crees que, incluir una asignatura de “Español coloquial”, como asignatura o como oferta de talleres en el curso de Letras Português-Español, es relevante para la formación del alumno? Justifica tu respuesta.

Para este trabajo nos detuvimos en la segunda pregunta. De los siete alumnos, representados por sujeto 1 (S1) y así por delante, que participaron de la investigación, seis la respondieron.

S1	“Acredito que o espanhol coloquial seja tão importante quanto o formal em região de fronteira”.
S2	“Es necesario estudiar la otra percepción de lenguaje, y además de eso precisamos saber utilizar la lengua en su diario , peculiaridad esta que no es enseñada a lo largo del curso.”
S3	“Tenho interesse pessoal em aprender espanhol coloquial, pois é a variante que,

	provavelmente, mais utilizaria em situações reais de uso do espanhol, em viagens, por exemplo (...)dependendo dos motivos que levam meu futuro aluno a procurar um curso de espanhol, o espanhol coloquial pode ser a variante específica que ele deseja/necessita aprender. ”
S4	“Sim, porque seria um contato real com a língua em uso, a usada diariamente. ”
S5	“Las particularidades coloquiales de las lenguas constituyen un objeto rico a ser explorado y estudiado; y que indudablemente, tienen mucho a aportar a los estudiantes de español, así como también a los nativos.”
S6	“SÍ, para tener conocimiento de todas las variantes del español.”

Al término del trabajo se concluyó que es notorio el interés de los alumnos por el estudio del registro coloquial, pues afirma que la variedad padrón es la que predomina en las clases de lengua española y, por lo tanto, sienten la necesidad de tener más contacto con la lengua en uso. Pero, a final, ¿cómo se puede definir el español coloquial?

ESPAÑOL COLOQUIAL

La literatura sobre español coloquial o registro coloquial ya viene de algunos años. Diversos son los autores, más españoles, que se dedican a estudiar rasgos/marcas coloquiales en los discursos del día a día. Para este trabajo, nos reducimos a Briz quién ya tiene una literatura de referencia ya conocida y bien firmada en esta línea de investigación.

Dice Briz que cuando somos tomados por la pregunta ¿lo qué es español coloquial? la primera reacción que se tiene es de una lengua mal hablada y escrita, que huye de todo prestigio. Para evitar algunas confusiones normales de quien por primera vez se ve frente a tal expresión, Briz (2010, p. 12) hizo un listado con siete “aclaraciones”. Son ellas:

- 1) Confundir lo coloquial con lo vulgar.
- 2) No diferenciar entre nivel de habla y nivel de lengua.
- 3) No distinguir, por tanto, entre registros y sociolectos.
- 4) Confundir el registro coloquial con un tipo de discurso, la conversación.
- 5) Identificar lo oral, es español hablado en general, con una de sus manifestaciones de uso en una situación: lo oral.
- 6) Reducir el español coloquial a lo peculiar y más en concreto al lexicalmente pintoresco.
- 7) Vincularlo exclusivamente a un hecho léxico o fraseológico, a lo idiomático. (BRIZ 2010, p. 12)

Otra confusión que ocurre al pensar que coloquial y conversación son sinónimos. Hay acá un engaño, pues una conversación puede desarrollarse en su integridad a partir del registro formal y no coloquial. Además, un término no puede sustituir otro porque rasgos coloquiales también están evidentes en “una carta a un familiar, el chat, correos electrónicos entre amigos, tertulias televisivas.” (ALBELDA, 2011, s/p), por ejemplo.

La elección entre uso formal o coloquial depende de la situación comunicativa. Sobre eso, dice Briz (1998, p. 31)

que un usuario utiliza al hablar, según la situación de comunicación, un registro coloquial (ej. una conversación informal con un amigo), un registro formal (ej. un debate en congreso) o imita uno u otro [...] para que se logre o no dicha acomodación, depende del dominio de tales registros por parte del que habla [...] (BRIZ, 1998, p.31)

El uso del español coloquial en la mayor parte de nuestras prácticas discursivas tiene su gran importancia porque pone en marcha diversos procesos lingüísticos que están involucrados a patrones culturales y, por consecuencia, a formas de vida (FONSECA y GARCIA (2010, p. 147).

Briz (1998, p. 39-40), en su libro “El español coloquial en la conversación”, nos brinda con seis puntos que definen a lo que llama de español coloquial. Son ellos:

- (1) Es un registro, nivel de habla, un uso determinado por la situación, por las circunstancias de la comunicación.
- (2) No es dominio de una clase social, sino que, tal y como aquí, lo entendemos, caracteriza las realizaciones de todos los hablantes de una lengua. Es cierto que es el único registro que dominan los hablantes de nivel sociocultural bajo, medio-bajo, pero en absoluto no les es exclusivo.
- (3) No es uniforme, ni homogéneo, ya que varía según las características dialectales y sociolectales de los usuarios.
- (4) Refleja un sistema de expresión que, más que simplificación del registro formal o del uso escrito, parece ser la continuación y desarrollo del modo pragmático de la comunicación humana.
- (5) Además de ser oral, puede reflejarse o manifestarse en el texto escrito.
- (6) Aparece en varios tipos de discursos, si bien es en la conversación, como uso más auténtico del lenguaje, donde también más auténticamente se manifiesta esta modalidad lingüística [...] y, por

tanto, el lugar más adecuado para comenzar su estudio. (BRIZ (1998, p. 39-40)



A partir de eso, podemos afirmar, sin dudas, que el registro coloquial está (a) presente en todas las clases sociales, (b) es determinado por la situación comunicativa y, en especial, por sus interlocutores, cuanto mayor el grado de proximidad entre los interlocutores, también será mayor la informalidad empleada en una situación comunicativa. (c) os rasgos coloquiales están presentes en diversos discursos sean ellos orales o escritos. Por lo tanto, no es de ninguna forma, un registro homogéneo.

Esta característica sobre el registro coloquial me desafió a pensar como trabajarlo en clase a partir de géneros del discurso. De ahí que surgió otro trabajo presentado en la 9ª edición de SIGET, en la UFMS-Campo Grande-MS. El eje principal del evento fue discutir Investigación y enseñanza de géneros textuales/discursivos para la participación social en una sociedad que tiene sed de estudios y debates investigativos que traigan la naturaleza inter/trans/indisciplinar en la cual se ocupa no solamente la lingüística aplicada pero también otros campos de la educación. Además, el evento agregaba trabajos que van más allá de lo escrito llegando a los diversos lenguajes y culturas en diferentes medios de comunicación que, de alguna forma, retraten, y hagan refractar y reflejar los más diversos discursos que configuran la producción de sentidos de y en

nuestro tiempo. Por lo tanto, este trabajo fue presentado en el eje temático “Gêneros discursivos e textuais na educação linguística e na formação docente em língua espanhola”.

¡¿ESO TE DIJERON?! ¡NOOO!

Este trabajo se propone, a partir de un camino metodológico basado en el análisis dialógico del discurso, llegar a una propuesta inicial de análisis y funcionamiento de marcas/rasgos coloquiales en algunas tiras de Maitena.

La elección de las tiras de Maitena tienen dos razones. La primera está relacionada por la aproximación que tengo con el español rioplatense y por eso ya he trabajado con las tiras de la artista argentina hace algunos años y la segunda está relacionada al grupo de investigación que participaba en mi postgrado (maestría) cuando una de las docentes trabajó con tales géneros en su tesis de doctorado.

Creo ser importante hacer referencia al trabajo de Maitena. Según Ferraz (2010), Maitena empezó su carrera en los años 80, en Argentina, haciendo comics para la revista cómica llamada Sex and humor. La cartonista afirma que sus obras no tienen carácter autobiográfico, pero declara que diversas experiencias cotidianas y vividas por ella y en su seno familiar la inspiran en las temáticas a las que se dedica. El humor en las tiras de Maitena pasan por todas las temáticas que desarrolla: relaciones familiares, relaciones amorosas, representaciones del hombre y de la mujer contemporáneos, opciones de vida, patrones tradicionales de exigencia para las mujeres. En fin, muestra en su mayoría los estereotipos que aún están presentes en la sociedad. Maitena no solamente escribe las historietas, pero también las dibuja. Sus dibujos se destacan por las expresiones corporales, faciales y por los colores que imprime a sus personajes. Lo verbal y lo no verbal forman ahí un casamiento indisociable.

Aun es necesario aclarar que las situaciones cotidianas de las tiras de Maitena dialogan con dos grandes temas cotidianos: manutención de los estereotipos marcando la diferencia entre tareas de mujeres y de hombres; y la gran preocupación de las mujeres con el cuerpo, ahí entran cuestiones sobre salud, sexualidad, sobrepeso, etc.

Me parece que, para no perder el tono cronológico y un poco historial de este trabajo, es importante mencionar que desde el segundo año de mi graduación estoy involucrada en las investigaciones sobre géneros del discurso. Esa inclinación justifica, en parte, la búsqueda en establecer un diálogo entre las dos teorías aquí puestas, o sea, el aporte sobre español coloquial y sobre géneros del discurso. Nuestro objetivo es a partir de un camino metodológico basado en el análisis dialógico del discurso, llegar a una propuesta inicial de análisis y funcionamiento de marcas/rasgos coloquiales en tiras de

Maitena. Por lo tanto, no se busca, en este momento, hacer un análisis que promueva una nueva manera de abordaje de géneros discursivos en clase. Se desea, eso sí, empezar una reflexión sobre marcas/rasgos presentes en el registro coloquial en el género tiras de Maitena.

LA PROPUESTA

Así como la lengua, los géneros del discurso también son afectados por las condiciones de producción, de circulación y para quiénes son direccionados. Y son ellas que constituyen y determinan los géneros. Entonces, “o querer dizer, o modo de organizar e compor esse querer dizer é a base para a escolha do gênero o qual tem como índice constitutivo o dirigir-se a alguém” (FARIAS-MARQUES, ALVAREZ, 2015).

Para Bakhtin, (1992, p. 321) el destinatario es determinado por la esfera y por la “vida cotidiana a que se reporta um dado enunciado”. Frente a eso, cuando uno se propone a trabajar con géneros sea en clase o en investigaciones teóricas, los tres aspectos iniciales que necesitan ser discutidos son: “A quem se dirige o enunciado? Como o locutor (ou escritor) percebe e imagina seu destinatário? Qual é a força da influência deste sobre o enunciado?” (BAKHTIN, 1992, p. 321).

Es sabido que cuando alguien escribe considera su destinatario principal, el conocimiento que este tiene sobre lo tratado, sobre la situación comunicativa sobre su actitud responsiva para elegir no solamente el género discursivo, pero, principalmente, la elección del registro involucrado en la elección del recurso lingüístico, de los procedimientos composicionales del género y del estilo del género y del productor/autor.

Sobral y Giacomelli (2015, p 215) dicen, de acuerdo con la concepción dialógica del discurso, que se puede apuntar 3 reglas metodológicas:

- (1) reconhecer que a comunicação e suas formas estão numa relação indissolúvel com as situações concretas de interação;
- (2) posição valorativa (todo ato humano é valorado, vem de, e revela, uma posição);
- (3) é não considerar as formas da língua como um dispositivo físico independente da interação. (SOBRAL Y GIACOMELLI 2015, p 215)

Esas reglas, según Sobral y Giacomelli (2015, p 216) nos llevan a algunas etapas de abordaje, son ellas:

- (1) partir das formas e tipos de interação verbal que ocorrem nas situações concretas de interação de onde veio nosso texto-objeto. Aqui estamos examinando o contexto de nosso texto-objeto;
- (2) identificar as formas repetíveis que enunciados/discursos particulares assumem. Aqui vemos de que maneira as formas da língua e as formas da comunicação se organizam em gêneros do discurso, com seus graus relativos de estabilidade;
- (3) A terceira integra as outras duas ao propor que, além de analisar um dado enunciado em seu contexto, as formas repetíveis e a especificidade desse enunciado, analisemos também as formas da língua e as significações cristalizadas de acordo com seu surgimento nas próprias ações verbais analisadas. (SOBRAL Y GIACOMELLI 2015, p 216)

Sobre las formas lingüísticas, Briz (2010) e García (2015) apuntan en sus estudios las constantes del registro coloquial y los aspectos que se pueden trabajar en algunos niveles de lengua: (1) **Fonético:** la entonación, los alargamientos fónicos, pronunciación marcada, vacilaciones fonéticas. (2) **Morfosintáctico:** conectores, orden de los constituyentes, oraciones inacabadas. (3) **Léxico-semántico:** tipo de léxico (juvenil, especializado), refranes, expresiones idiomáticas. (4) **Pragmático–discursivo:** turno de habla, entonación (interpretación), gesticulación, fórmulas de cortesía.

Fueron elegidas dos tiras. La primera muestra, sobre todo, una mujer que sigue los patrones de belleza establecidos por la sociedad indicando, de cierto modo, su posición social. La conversa ocurre por teléfono entre, supuestamente, dos amigas. Percibimos la proximidad entre las dos por el tono conversacional, por la elección del registro coloquial identificados no solamente por la situación comunicativa pero también por la elección de las formas lingüísticas.

Las marcas/rasgos coloquiales pueden ser observados en los puntos de exclamación e interrogación usados en un mismo enunciado; en el alargamiento fónico “nooo”; en los puntos suspensivos; en el uso de diminutivo. Además, en marcador conversacional “viste” nos muestra la marca de español rioplatense.

La ironía se establece en el propio dibujo y en su relación con el discurso ahí puesto entre las dos amigas.



La segunda muestra de género es una secuencia de seis tiras que giran en torno a la temática principal “las cosas que nos gusta escuchar a los resentidos que no pudimos salir de vacaciones”.

Las Cosas Que Nos Gusta Escuchar a Los Resentidos (que no Pudimos) Salir de Vacaciones

<p>QUE LA RUTA ES UN CALVARIO</p>	<p>QUE HAY MILLONES DE PERSONAS POR METRO CUADRADO</p>
<p>QUE ESTA' LLENO DE LADRONES Y PELIGROS</p>	<p>QUE TODO ES CARÍSIMO</p>
<p>QUE LA MOVIDA ESTABA EN OTRO LADO</p>	<p>QUE EL TIEMPO ESTA' HORRIBLE</p>

Se puede observar que tres son conversar que ocurren por teléfono y las otras son respuestas a informaciones transmitidas por la radio, por la tele y por los periódicos. Así como en la primera salta a los ojos el tono informal en que se establecen los enunciados. Los dibujos corresponden a lo dicho y agregan la ironía y el humor.

Las marcas/rasgos coloquiales pueden ser observados en la presencia de los puntos de exclamación e interrogación; en los marcadores conversacionales “¡ay, pobre!”, “¡huy, qué horror!”, “¡je”. Marcan el tono irónico juntamente con las expresiones faciales de los dibujos: “¡qué barbaridad!”, “¡qué pelotazo!”, “¡qué desastre!”, “¡ay, qué pena!”.

Este es un primer intento de análisis. El trabajo sigue con el objetivo de desarrollar de manera más detallada las marcas/rasgos coloquiales presentes en las más diversas situaciones cotidianas.

CONCLUSIÓN

A partir de lo dicho en las secciones anteriores y del aporte teórico elegido, se entiende que es posible trabajar en contextos de formación docente con el registro coloquial a partir de muestras auténticas de géneros del discurso en clase de lengua española.

Discusiones sobre rasgos coloquiales y géneros del discurso permiten que el alumno pueda trabajar con la materialidad textual y a su vez con el contexto enunciativo. Es sin duda un desafío para el docente y el estudiante en formación pues tales marcas no pueden ser interpretadas y analizadas independiente del contexto de producción para poder entender los efectos de sentido que provocan en determinado espacio y tiempo.

REFERENCIALES TEÓRICOS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 5ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRIZ, A. (1998): *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatogramática*. Barcelona: Ariel.

_____. (2010): *El español coloquial. Situación y uso*. Madrid: Arco Libros.

_____. (2010): *El registro como centro de la variedad situacional. Esbozo de la propuesta del grupo Val.Es.Co. sobre las variedades diafásicas*, en Fonte, I.; Rodríguez Alfano, L. (compiladoras): *Perspectivas dialógicas en estudios del lenguaje*, Universidad Autónoma de Nuevo León, México, pp. 21-56.

FARIAS-MARQUES, M.S. ALVAREZ, I. M. J. *Formação docente nos espaços sociodialógicos fronteiriços: contribuições da análise dialógica do discurso*. Trab. linguist. apl. [online]. 2015, vol.54, n.3, pp.519-543.

FONSECA, C. y GARCÍA, L. (2010) *Aprender español en USA: los medios de comunicación como motivación social*. En Comunicar. Revista científica de Educomunicación, 34, v. XVII, págs.145-153.

GARCÍA, J. (2015). *Teoría y práctica del español coloquial en el aula de ELE*. RedELE. v.27, págs. 2-27.

SOBRAL, A. *Do dialogismo ao gênero*. As bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. Série ideias sobre linguagem.

_____. **Elementos sobre a formação de gêneros discursivos: a fase “parasitária” de uma vertente do gênero de auto-ajuda**. 2006, 325f. (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade de São Paulo. LAEL, 2006

SOBRAL, A. GIACOMELLI, K. **A concepção dialógica e dos dois planos da linguagem e da constituição do sujeito**: algumas considerações. Revista Nonada, Identidades em Mutação. UniRitter, Porto Alegre, RS, nº24, 2015, p. 204-223. Disponível em: <http://seer.uniritter.edu.br/index.php/nonada/article/view/1174> Acesso em: nov. 2015.

PRÁTICAS DE LINGUAGEM TRANLÍNGUE EM RÓTULOS DE SUPLEMENTOS

Practices of translational language in supplements' labels

Ana Cristina LOBO-SOUSA (Universidade Federal de Mato Grosso,
Rondonópolis, Mato Grosso)

Helen Carina BARBOSA-THERÉZIO (Universidade Federal de Mato Grosso,
Rondonópolis, Mato Grosso)

RESUMO: *Em rótulos de suplementos, pode-se observar não apenas a presença de multissemiões distintas, mas também a presença de elementos linguísticos que ultrapassam o código linguístico da Língua Portuguesa. Por esses motivos, este trabalho tem como objetivo descrever as formas de translinguismo que podem ocorrer nesse gênero a partir das sequências textuais (BRONCKART, 1999) e também das multissemiões (ROJO, 2013) nele presentes, considerando-os como práticas de linguagem translíngue (ZOLIN-VESZ, 2015). Para o alcance de nosso objetivo, constituímos um corpus de 10 rótulos, os quais foram analisados a partir de uma abordagem qualitativa ancorada em pressupostos da Linguística Textual e da Linguística Aplicada. Os resultados apontam uma mescla de léxico inglês e português na sequência textual descritiva que compõe a estrutura textual desse gênero, com presença mais predominante de léxico português na sequência textual injuntiva. Diante disso, o ensino de língua materna em nossas escolas exige uma concepção de língua des/reterritorializada.*

PALAVRAS-CHAVE: Translinguismo; Ensino de Língua Portuguesa; Rótulos de suplementos.

ABSTRACT: *In the supplements' labels, it can observe not only the presence of distinct multissemy, but also the presence of linguistic elements that go beyond the linguistic code of the Portuguese Language. For these reasons, this work aims to describe the forms of translinguism in this genre, from the textual sequences (BRONCKART, 1999) and also from the multissemissions (ROJO, 2013) present in them, considering them as practices of translational language (ZOLIN-VESZ, 2015). To reach the research purpose, we created a corpus of 10 labels, which were analyzed from a qualitative approach anchored in the assumptions of Textual Linguistics and Applied Linguistics. The results point to an amalgam of English and Portuguese lexicon in the textual descriptive sequence that composes the textual structure, with a more predominant presence of Portuguese lexicon in the injunctive textual sequence. Therefore, the teaching of the mother tongue in the schools a conception of language (un)re-territorialized.*

KEYWORDS: Translingualism. Portuguese Teaching Language. Multiliteracies.

Introdução

Vários autores têm abandonado o paradigma monolíngue nos estudos linguísticos, o qual considera língua um sistema autônomo, e se dedicado ao estudo de práticas translíngues (PENNYCOOK, 2008; CANAGARAJAH, 2013; MAY, 2014, para citar alguns). Esses estudos encontram em Deleuze e Guattari (2014) uma concepção segundo a qual a língua seria um rizoma, sempre “trans”, por meio da qual se ultrapassam fronteiras e/ou estruturas linguísticas.

Essa nova orientação tem produzido pesquisas a ponto de o periódico *Domínios da Linguagem*, da Universidade Federal de Uberlândia, ter publicado uma edição intitulada “Interações plurilíngues: descrições, dinâmicas e aprendizagens”. Sá e Melo-Pfeifer (2016) apresentam o número temático que reuniu artigos cujo objeto de estudo multidisciplinar são as “interações plurilíngues” e destacam autores nacionais e internacionais que nos permitem ver um mosaico de interações translíngues, com línguas faladas tanto por comunidades indígenas quanto por povos na África, além das já comumente citadas em trabalhos da área, como o Português, o Espanhol e o Inglês.

Também Zolin-Vesz (2015) já nos havia chamado a atenção para o tema ao investigar a construção de práticas de translanguismo em telenovelas brasileiras exibidas pela Rede Globo de Televisão entre 2011 e 2013. O trabalho de Zolin-Vesz (2015) analisa formas de translanguismo realizadas por personagens falantes de português e espanhol e, por meio delas, discute a importância dessa prática translíngue na (re)construção do conceito de língua.

Não é preciso, porém, recorrer a interações com falantes de idiomas diferentes para se perceber o translanguismo. De acordo com Barton e Lee (2015, p. 86, *grifos do autor*), “as práticas translíngues podem ser entendidas como *as maneiras pelas quais os grupos e comunidades de pessoas experimentam e fazem coisas que envolvem mais de uma língua.*” Um exemplar disso ocorre com os rótulos de produtos suplementares, nos quais podemos observar não apenas a presença de “multissemioses” (ROJO, 2013, p. 19), mas também a presença de elementos linguísticos que ultrapassam o código linguístico da Língua Portuguesa.

Esse modo de compreender encontra aporte teórico em Bakhtin (2003), o qual defende que a unidade real da comunicação verbal é o enunciado e que enunciados são gêneros do discurso. Partimos do pressuposto de que um gênero do discurso pode ser considerado como uma prática de linguagem translíngue quando seu produtor, consoante as normas de sua esfera ou campo discursivo, vale-se de léxicos de diferentes línguas para consolidar seu projeto de dizer, a exemplo do acontece com os rótulos aqui citados.

Diante disso, este trabalho tem como objetivo descrever os aspectos sociocomunicativos e funcionais de rótulos de suplementos considerando as sequências textuais e também as multissemioses nele presentes. Para o alcance de nosso objetivo, constituímos um *corpus* de 10 rótulos de suplementos de produtos destinados a praticantes de atividade física, privilegiando marcas brasileiras. Foram escolhidos rótulos consumidos por alunos matriculados em academias da cidade de Rondonópolis, os quais cederam gentilmente os rótulos dos produtos mais consumidos por eles. Esses exemplares foram editados em programa de imagem e, alguns deles, são aqui ilustrados. O aporte para a análise é uma mescla de autores da Linguística Textual (BRONCKART, 1999) e da Linguística Aplicada (ROJO, 2013).

A organização retórica está dividida em três seções, além de introdução e conclusão. Na primeira seção, apresentamos os construtos teóricos que balizam a nossa análise, com as noções de práticas translíngues, tipologia textual e multiletramentos. Na segunda seção, descrevemos nosso percurso metodológico, apresentando os detalhes de coleta de nosso *corpus*. Finalmente, na terceira seção, procedemos à análise propriamente dita, mobilizando o nosso aporte teórico.

Translinguismo e o gênero textual/discursivo rótulo

De acordo com Barton e Lee (2015, p. 86), “a ideia de práticas translíngues concentra-se mais nas práticas comunicativas em diferentes grupos e comunidades de pessoas do que no interior de uma comunidade de fala específica”. Os autores enfatizam que essas práticas envolvem línguas, mas que isso não implica, necessariamente, mais de uma língua. Para demonstrar isso, os autores exemplificam o caso de alguém se comunicar apenas em língua inglesa, mas referir-se a significações de uso de uma palavra ou expressão em outras línguas. Por esse motivo, os autores deixam claro que importa o estudo do que as pessoas fazem com mais de uma língua.

Essa noção é importante porque enfatiza o que fazemos com a linguagem em determinado tempo e lugar, com determinados propósitos, para interlocutores específicos. A ênfase em prática, longe de se contrapor à teoria, antes enfatiza a ação de pessoas reais com a linguagem. Esse entendimento nega que, para a interação ser exitosa, seja suficiente o conhecimento compartilhado de uma língua. A esse respeito, Rocha e Maciel (2015, p. 427), fundamentando-se em Canagarajah (2013, p. 11), explicam que a orientação translíngue acata a hibridação de línguas (sociais), dando vazão a uma prática significativa em termos de “valores, vozes e identidades”. Assim,

Quando escolhemos uma palavra, durante o processo de elaboração de um enunciado, nem sempre a tiramos, pelo contrário, do sistema da língua, [...]. Costumamos tirá-la de *outros enunciados*, e, acima de tudo, de enunciados que são aparentados ao nosso pelo gênero, isto é, pelo tema, composição e estilo: selecionamos as palavras segundo as especificidades de um gênero. (BAKHTIN, 2003, p. 312)

Nesse sentido, se as palavras são escolhidas em função de um gênero que lhe seja familiar, é difícil imaginar rótulos de suplementos destinados a praticantes de atividade física que, em meio à cultura *fitness*, não estejam escritos em língua inglesa. Isso porque muitas das substâncias dos produtos são escritas nessa língua, além dos nomes comerciais que tendem a chamar mais a atenção quando grafados nesse idioma.

Não é de hoje que se estudam marcas da desterritorialização do inglês usado em contexto brasileiro. A pesquisa de Assis-Peterson (2008) investiga as razões aventadas por comerciantes para nomear seus estabelecimentos com expressões ou traços da língua inglesa. Para a autora, a mundialidade do inglês ocorre dentro de um universo translíngüístico e transcultural e essas noções ajudam a enxergar os signos como mestiços, uma vez que evidenciam processos lexicais e sintáticos que transitam entre o português e o inglês. Para ela, a marca translíngüística dos signos mestiços é marca transcultural em novas formas e sentidos.

É evidente que os rótulos de suplementos destinados a atletas e demais praticantes de atividades físicas se valem de várias possibilidades multissemióticas a fim de atingir seu público-alvo. Em geral, os consumidores desses produtos se identificam com o idioma

inglês e todo o léxico de uma cultura que os considera comprometidos com a saúde e o bem-estar.

Para compreender melhor como se dá essa interação entre os produtores de rótulos e seus consumidores, é preciso considerar o que significa a prática de rotulagem. Rótulos dizem respeito a qualquer inscrição, legenda, imagem ou matéria descritiva, gráfica, escrita, impressa, estampada, gravada, litografada ou mesmo colada sobre as embalagens de alimentos (BRASIL, 2002). Quando se tem, de um lado, o aumento do consumo de produtos voltados ao ganho de massa muscular, por exemplo, e de outro, a necessidade de maior clareza quanto às informações das propriedades fisiológicas e nutricionais por outro, a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) regula o que deve ser informado pelos fabricantes desses produtos em cada rótulo.

Enquanto as questões econômicas e de utilidade pública encontram formas de convivência, nas escolas os professores são convidados a trabalhar com gêneros textuais. Em razão disso, vale mencionar que a pesquisa com rótulos já conta com trabalhos bastante elucidativos do modo de constituição dos rótulos e de sua importância para o ensino de língua materna. Isso porque rótulos, em geral, constituem material de leitura bastante significativo, dado que é item cada vez mais considerado nas relações de consumo contemporâneas.

Sobre isso, Cavada et al. (2012) destaca os rótulos como instrumentos decisivos no ato da compra, uma vez que representam um elo de comunicação entre o consumidor e o produto e, se bem compreendidos, permitem escolhas alimentares mais criteriosas. Vale acrescentar que não basta ler o conteúdo linguístico dos rótulos, é preciso considerar também sua multimodalidade. Nesse sentido, Costa (2012) analisou a leitura de textos multimodais em rótulos de alimentos, verificando se sua composição ajuda para a construção desejada da compreensão dos conteúdos propostos. Após propor uma simulação em que alunos iriam fazer bolos e realizar protocolos verbais sobre a leitura de textos instrucionais necessários à execução da atividade, a autora observou que os recursos semióticos da multimodalidade foram percebidos e utilizados pelos leitores participantes. Ela constatou que elementos não-verbais representados nos rótulos podem se aliar à mensagem verbal na construção de uma compreensão do texto instrucional, mas além dessas habilidades de leitura, os rótulos exigem conhecimentos específicos não disponibilizados nas propostas instrucionais.

Estudos como esse reforçam nossa defesa de que é necessário adotar no ensino de língua materna uma perspectiva pedagógica que eleja os multiletramentos (ROJO; MOURA (2012) como parte de um processo que exige cada vez mais que dominemos os chamados textos multimodais ou multissemióticos. Esses textos são “compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (ROJO; MOURA, 2012, p.19).

Do ponto de vista da Linguística Textual, com Bronckart (1999), sabemos que todo texto é composto de sequências ou unidades estruturais que podem ser autônomas, dispostas em fases, as quais podem se apresentar em uma ou mais proposições. Cada sequência textual forma uma composição com uma função específica (narrar, argumentar, descrever, injuntiva, explicativa e dialogal). Nas palavras do autor, todo texto é constituído de sequências, que correspondem a

formas de *planificação convencional*, que podem ser observadas no interior de um tipo de discurso. Baseadas em operações de caráter dialógico, organizam uma parte ou uma totalidade de enunciados que pertencem a um tipo, de acordo com um plano linguisticamente

marcado, que se sobrepõe à linearidade de todo segmento textual (BRONCKART, 1999, p. 251-252).

Essa divisão não se mostra excludente nos textos, uma vez que a maioria se apresenta naturalmente de forma híbrida, razão pela qual temos que perceber a sequência dominante em cada gênero textual/discursivo. Nem sempre, porém, é fácil perceber a sequência textual que domina nos textos.

A esse respeito, Adam (1992) defende que todo texto tem uma sequência dominante em torno da qual giram as demais sequências dominadas ou inseridas. Com base nisso, os rótulos aqui analisados podem ser considerados um gênero textual que mescla as sequências textual descritiva e injuntiva.

A sequência descritiva se apresenta com a caracterização objetiva ou subjetiva de objetos ou pessoas, com a ausência de ações. Em sua constituição textual, destacam-se o predomínio de formas nominais e de adjetivos. Essa sequência, de acordo com Bronckart (1999), apresenta as seguintes fases:

- i) ancoragem** – tema-título em expressão nominal;
- ii) aspectualização** – enumeração dos diversos aspectos do tema;
- iii) relacionamento** – associação com outros elementos por comparações ou metáforas;
- iv) reformulação** – retomada do tema-título.

Consoante a terminologia de Travaglia (2007), o tipo textual injuntivo se constitui por verbos dinâmicos que indicam ordem, obrigação e prescrição. Trata-se de texto marcado por incitar a ação, ou seja, levar os indivíduos à execução de uma atividade específica, como ocorre na orientação de uma receita ou na advertência de uso de um produto.

Os rótulos de suplementos se apresentam bastante híbridos, por esse motivo julgamos pertinente acrescentar que o gênero é produzido na esfera comercial e que atende a propósitos variados como o esclarecimento a ser dado a seus consumidores por meio de um conjunto de informações, o atendimento às normas de regulamentação de órgãos fiscalizadores, como a ANVISA; e, ainda, mesmo que secundariamente, a venda do produto.

Na seção seguinte, trazemos nossos procedimentos metodológicos.

Aspectos metodológicos

A perspectiva deste trabalho nos insere em uma abordagem interpretativista, por meio da qual podemos discutir problemas linguísticos reais. Filiamo-nos com a Linguística Aplicada mestiça, de natureza interdisciplinar/transdisciplinar (MOITA LOPES, 2006) que entende a atividade de pesquisa como um fazer político. Segundo Moita Lopes (2006), trata-se de uma Linguística Aplicada ideológica, uma vez que a construção de teorias afeta o mundo social, implicando ações sociopolíticas.

Para o alcance de nosso objetivo, constituímos um *corpus* de 10 rótulos, os quais foram analisados em sua textualidade. Os textos foram digitalizados e editados no programa Corel Draw a fim de facilitar a visualização das informações pelo leitor. A coleta foi realizada no período compreendido entre março e junho de 2017, quando

solicitamos de amigos praticantes de atividade física alguns rótulos como exemplares, com quem obtivemos a seguinte amostra:

	Produto	Fabricante
Rótulo 01	Whey Protein	Athletica
Rótulo 02	100% Pure Whey	Probiotica
Rótulo 03	Cramp Block – Buffered hydro caps	Athletica
Rótulo 04	Vanilla Whey	Essential Nutrition
Rótulo 05	BCAA Recovery	Athletica
Rótulo 06	Glutamine Isolates	Integral Medica
Rótulo 07	Collagen Skin	Essential Nutrition
Rótulo 08	BCAAFIX	Integral Medica
Rótulo 09	Best Whey protein ball	Athletica
Rótulo 10	Cacao Whey	Essential Nutrition

Tabela 01: Rótulos analisados

Essa atitude teve que ser tomada após enviarmos e-mail a 10 empresas brasileiras e não obtermos nenhuma resposta positiva, ainda que tivéssemos colocado nosso objetivo de defender que os rótulos são exemplares que merecem ser estudados como práticas de linguagem translíngua, deixando claro a natureza da análise e nos colocando contra qualquer crítica em relação ao caráter informacional exigido por normas regulamentares.

Cogitamos a tentativa de buscar em bancos de imagens de algum *site* de buscas, mas os dados encontrados se apresentaram por vezes incompletos ou em categorias muito diferentes entre si, de modo que não tínhamos como restringir os dados a suplementos. Assim, em função do espaço, dos rótulos analisados, dois são ilustrados na seção a seguir.

Análise

Os títulos dos rótulos aqui analisados, apesar de alguns possuírem léxico equivalente em Língua Portuguesa, são denominados com palavras de Língua Inglesa. Isso demonstra que a necessidade de todos compreenderem o que está escrito nesses rótulos, tal como consta na regulamentação da ANVISA, pode não ser plenamente atendida, ao menos por aqueles que desconhecem a Língua Inglesa.

Por outro lado, consoante o paradigma de translinguagem, línguas já não são mais sistemas fechados em si. Assim, aventamos a possibilidade de tal construção híbrida ser pertinente aos consumidores, uma vez que, em geral, eles possuem grau de escolaridade que os permita ler em Língua Inglesa, ainda que algumas palavras. Ademais, nada garante que construções como “colágeno hidrolisado” ou “proteína hidrolisada” também sejam compreendidas pelo público leigo.

Entre os produtos mais consumidos por praticantes de atividades de musculação destaca-se o Whey, uma proteína obtida do soro do leite, como o que temos no rótulo a seguir:

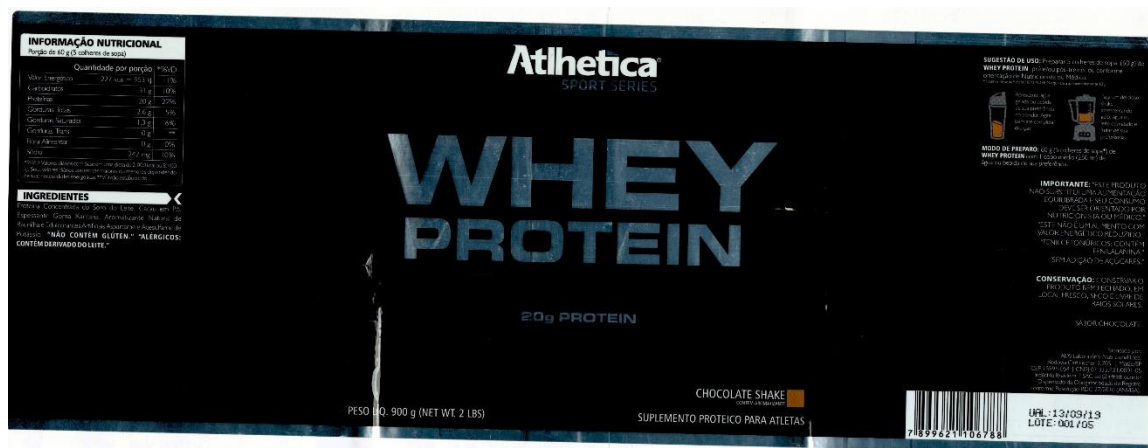


Imagem 01: Rótulo 02

Na imagem 01 acima, o fabricante apresenta um produto pertencente à *Sport Series*. O texto pode ser dividido em três partes. Na primeira, localizada à esquerda, temos “Informação Nutricional” do produto e “Ingredientes”, tudo em Língua Portuguesa. Quanto à sequência textual, essas informações pertencem à sequência textual descritiva, que tem por objetivo a caracterização de objetos ou pessoas, em nosso caso, um produto. Essa sequência apresenta de modo subjetivo ou objetivo essa descrição, sem ações, com predomínio de formas nominais.

Como vimos, para Bronckar (1999), a sequência textual descritiva apresenta quatro fases: *ancoragem*, o tema da descrição ou o título; *aspectualização*, a enumeração dos diversos aspectos do tema; o *relacionamento*, associação com outros elementos e a *reformulação*, a retomada do tema-título.

Com os títulos “Informação Nutricional” e “Ingredientes”, temos a fase denominada *ancoragem*, consoante a teoria do linguista. Na sequência, por apresentar um elenco de itens, temos a *aspectualização*. O *relacionamento* pode ser conferido na frase “Não contém glúten”, uma vez que estabelece uma relação com outros produtos e mesmo com os ingredientes da composição do produto.

O enunciado “Não contém glúten” encerra a lista de ingredientes e é bastante ilustrativo do dialogismo bakhtiniano. Por meio desse enunciado, e também de todo o gênero discursivo, podemos ilustrar o dialogismo da linguagem, uma vez que esse discurso é uma réplica em relação a enunciados que indagam se o produto “contém glúten”, se é indicado para atletas ou não, se contém determinado item em sua composição e tantas outras perguntas que possam ser feitas.

O centro da imagem 01 apresenta, além do título “Whey protein”, o percentual de proteína no produto, com a expressão “20 g protein” e o sabor do produto, com a expressão “Chocolate shake”. Essas construções sintáticas, explica Assis-Peterson (2008), combinam sintagmas nominais espelhando a gramática da língua inglesa, ocasião em que o adjetivo ou nome, funcionando como atributo, precede o substantivo, como, por exemplo, em *big car*.

A terceira parte da imagem contém os seguintes tópicos: “Sugestão de uso”, “Importante” e “Conservação”. Também aqui há o predomínio de Língua Portuguesa, o que a maioria dos dados também revelou. Quando há advertência de uso ou recomendação, há preferência pelo léxico de língua materna. Nenhum dos rótulos

analisados trouxe, nesses tópicos, léxico de Língua Inglesa, o que, de certa forma, é esperado, se consideramos a necessidade de clareza na indicação de uso do produto.

O curioso é perceber que, no tocante aos aspectos multimodais, as cores levantam a possibilidade de discutirmos a questão do gênero consoante os padrões heteronormativos contra os quais se insurgem autores como Butler (2013). Ao menos é o que podemos aventar se compararmos a imagem 01 com a imagem 02 que segue:

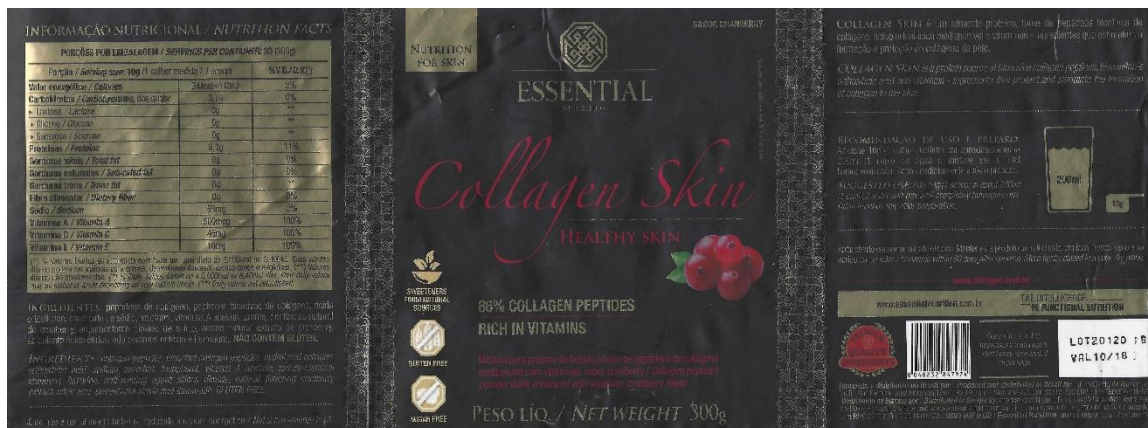


Imagem 02: Rótulo 07

Para Butler (2013), as pessoas repetem atos performativos de gênero “masculino” e “feminino” e sua eficácia performativa impede identificarmos o ponto de origem dessas identidades. Assim, atribuir as cores azul e rosa a gêneros distintos contribui para que não avancemos na discussão sobre gênero enquanto construtos sociais. A filósofa se refere a essa prática considerando-a a estilização repetida em uma estrutura reguladora altamente rígida. Em sua reflexão, essa estrutura é cristalizada no tempo e, assim, o que é uma performance passa a produzir uma aparência de substância.

Desse modo, os produtores desses rótulos teriam considerado o público-alvo de seus produtos em função de cores, já que a primeira imagem parece se associar a um público mais amplo, ao passo que a segunda, seria mais destinada a mulheres. Tal constatação nos faz pensar que a concepção de língua é “trans”, mas a questão do gênero ainda se encontra associada a um paradigma binário e dicotômico.

Não obstante isso, é relevante salientar que todos os rótulos analisados apresentam prototicamente a sequência textual descritiva mesclada à sequência injuntiva, porém com algum domínio da primeira em função do propósito comunicativo do gênero, qual seja, dar informações acerca do produto a ser consumido.

Enquanto a estratégia de usar léxico estrangeiro contribui para o marketing do produto, a indicação de uso do produto é sempre em língua materna. Conforme Bronckart (1999), a sequência textual injuntiva consiste em uma entidade com propósito autônomo, pois, por meio dela, os produtores do texto visam a alcançar um determinado efeito, ou simplesmente persuadir seu destinatário a realizar alguma ação, como a compra de algo.

Nos rótulos de suplementos aqui analisados, esse tipo de sequência, que apresenta uma sucessão de ações instrucionais com a presença de formas verbais no imperativo ou no infinitivo, se apresenta de forma bastante pontual nas “Recomendações de uso”, como na imagem 2, terceira parte do rótulo.

Vale ressaltar que os elementos multimodais, como a diagramação do papel, as cores, o estilo das fontes e, principalmente, léxicos de Língua Inglesa, contribuem para a

injunção, levando o consumidor a se interessar pela leitura do texto e, posteriormente, comprar o produto.

A maior presença de anglicismo se encontra na designação de componentes dos produtos, especialmente em sintagmas nominais, como “collagen peptides” e “rich in vitamins”, “best whey”, “hydrolyzed whey”, “protein isolate”, entre outros. Sem dúvida, essa prática constitui uma estratégia de *marketing*, mas também demonstra como os produtores desses textos se dirigem a seus pretensos consumidores, tendo em vista que o universo linguístico compartilhado está além de fronteiras linguísticas.

Considerações finais

Este trabalho teve o intuito de defender o rótulo de suplementos como uma prática de linguagem translíngua, uma vez que diferentes produtores desse texto se valem de léxico de Língua Inglesa e de Língua Portuguesa na constituição textual do gênero. Assim, objetivamos *descrever as formas de translinguismo que podem ocorrer em rótulos de suplementos a partir das sequências textuais (BRONCKART, 1999) e também das multissemoses (ROJO, 2013) nele presentes.*

No tocante ao predomínio de sequência textual que caracterize o gênero rótulo aqui analisado, sustentamos que a sequência injuntiva encontra na multissemosse seu melhor apelo à injunção, uma vez que se vale de cor, anglicismo e aspectos de diagramação que contribuem para levar o consumidor a comprar o produto. Se considerada apenas a materialidade linguística, temos um texto híbrido em que parece predominar a descrição, o que se evidencia desde o título do produto, passando por informações nutricionais, ingredientes, além dos itens que mais se destacam na composição do produto.

O translinguismo pode ser pontualmente localizado na mescla de léxico inglês e português na sequência textual descritiva que compõe a estrutura textual desse gênero, com presença mais predominante de léxico português na sequência textual injuntiva. Essa constatação inicial nos mostra a indicativa de que os rótulos de suplementos alimentares, ainda que não mesquem léxico diverso em um mesmo enunciado, a exemplo do que constatou Zolin-Vesz (2015), apresentam, em sua composição textual, uma mescla de códigos linguísticos em sua composição textual.

Além disso, a teoria bakhtiniana nos fornece o aporte teórico para considerarmos rótulos como práticas de linguagem translíngua ao definir gêneros como tipos de enunciados. Assim, considerando o rótulo um gênero discursivo, também é possível considerá-lo uma prática translíngua frente à mistura de línguas em sua textualidade.

Esperamos que novas práticas translínguas possam ser estudadas e que estudos dessa natureza possam ser ampliados na tentativa de levar às salas de aula práticas de linguagem como efetivamente se dão, em contexto real de uso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS-PETERSON, A. A. Como ser feliz no meio de anglicismos: processos translínguos e transculturais. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 47, n. 2, 2008, p. 323-340.

- ADAM, Jean-Michel. *Les textes: types et prototypes*. Paris: Naham, 1992.
- ARAÚJO, M. H.; MELO-PFEIFER, S. S. *Domínios da Linguagem*. Uberlândia, v. 10, n.4, out./dez. 2016.
- BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso, in: BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306. [Texto original publicado em edição póstuma de 1979].
- BARTON, David; LEE, Carmen. *Linguagem online: textos e práticas digitais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BRASIL. ANVISA. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. *Resolução RDC nº 259*, de 20 de setembro de 2002. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, de 23 de setembro de 2002.
- BRONCKART, J. P. *Atividades de linguagem, textos e discursos*. São Paulo: EDUC, 1999.
- BUTLER, J. P. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2003.
- CANAGARAJAH, S. *Translingual practice: global Englishes and cosmopolitan relations*. Londres: Routledge, 2013.
- CAVADA, G. S. et al. Rotulagem nutricional: você sabe o que está comendo? *Braz. J. Food Technol.*, IV SSA, dez. 2012, p. 84-88. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/bjft/v15nspe/aop_bjft_15e0115.pdf>. Acesso em: 20 de janeiro de 2018.
- COSTA, M. A. P. *Leia as instruções: uma análise de textos multimodais em rótulos de alimentos*. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012. 168 f.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. Introdução: rizoma. In: DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. 2. ed. Tradução de Aurélio Guerra Neto. São Paulo: Ed. 34, 2014. (vol. 1.), p. 17-49.
- ROJO, R. H. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, Roxane. *Escola conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 13-36.
- ROJO, R. H.; MOURA, E. (Org). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SOUZA, Elton Bicalho et al. Análise dos rótulos de suplementos proteicos para atletas, segundo as normas brasileiras em vigência. *Cadernos UniFOA*, Volta Redonda, n. 28, p. 69-74, ago. 2015.
- ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. Ensino de língua estrangeira como prática translíngua: articulações com teorizações bakhtinianas. *DELTA*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 411-445, dez. 2015.
- TRAVAGLIA, L. C. A caracterização de categorias de texto: tipos, gêneros e espécies. *Alfa*, São Paulo, 51 (1): 39-79, 2007. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/viewFile/1426/1127>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2018.
- ZOLIN-VESZ, F. “*Esse é o final de uma era triste e o começo de uma fase muy feliz*”: translanguismo em telenovelas brasileiras. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015. 132 f.

DECLARAÇÃO DE DIREITO AUTORAL

Os autores concedem todos os direitos autorais referentes aos trabalhos publicados. Os conceitos emitidos em artigos assinados são de absoluta e exclusiva responsabilidade de seus autores.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO GÊNERO TEXTUAL “COMERCIAL TELEVISIVO DE *JUNK FOOD*”: UMA ALTERNATIVA PARA O ENSINO CRÍTICO E REFLEXIVO DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS*

Didactic Sequence of the Text Genre “Junk Food Television Commercial”: An Alternative for Critical and Reflexive Teaching of English for Young Learners

Ticiane Rafaela de Andrade MORENO (Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, Brasil)

RESUMO: O propósito deste trabalho é apresentar uma alternativa didática baseada no gênero textual “comercial televisivo de *junk food*”, em língua inglesa, voltado para o público infantil e infanto-juvenil, devido ao papel desse gênero na vida social da criança. A presente proposta segue a metodologia proposta pela Escola de Genebra, a sequência didática (DOLZ, SCHNEUWLY, NOVERRAZ, 2004), bem como a sequência didática para o ensino de línguas estrangeiras (CRISTOVÃO, 2009; CRISTOVÃO, STUTZ, 2011) e a utilização de gêneros textuais como instrumentos para o ensino de língua inglesa para crianças (TONELLI, 2005; TONELLI, CORDEIRO, 2014). A partir do modelo didático do gênero e das etapas da sequência didática com produções textuais intercaladas, elaboramos uma proposta didática para o ensino de língua inglesa para crianças crítico, refutando os propósitos instrumentais do ensino de línguas, e pensando na criança como um agente reflexivo e transformador da sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Sequência Didática; Ensino de Língua Inglesa para Crianças; Gênero Textual.

ABSTRACT: *The purpose of this paper is to present a didactical critical alternative based in the text genre “junk food television commercial” in English which aims the youth audience, this proposal is justified due to the role of this genre in the child’s social life. This current work follows the methodology propounded by the Geneva group, the didactic sequence (DOLZ, SCHNEUWLY, NOVERRAZ, 2004), as well as the didactic sequence for foreign language teaching (CRISTOVÃO, 2009; CRISTOVÃO, STUTZ, 2011) and the use of text genres as instruments for the foreign language teaching for young learners (TONELLI, 2005; TONELLI, CORDEIRO, 2014). From the didactic model of the genre and from the didactic sequence steps with interleaved text productions, we elaborated a didactic proposal for the critical teaching of English for young learners, refusing the instrumental purposes of language teaching, and conceiving the child as a reflexive and transformative agent of society.*

KEYWORDS: Didactic Sequence; English for Young Learners; Text Genre.

* Este trabalho é fruto de reflexões advindas da disciplina *Gêneros textuais como instrumento para o ensino e a formação de professores de línguas estrangeiras para crianças*, do Programa de pós-graduação profissional em línguas estrangeiras modernas da Universidade Estadual de Londrina, ministrada pela prof^a. Dr^a. Juliana Reichert Assunção Tonelli, minha atual orientadora de mestrado.

Introdução

Afirmar hoje que a linguagem e aprendizagem não estão imersas no social seria uma discrepância e incongruência com suposições básicas e bem evidentes dessas duas áreas do saber. Porém, não foi sempre assim. Essa concepção teve início nos estudos no século XX e contrariaram os saberes vigentes sobre linguagem e aprendizagem como expressão individual, interna, biológica que provinha da estruturação das mesmas. Pensadores como Vygotsky no âmbito da aprendizagem e Bakhtin e seu círculo no âmbito da linguagem romperam esses paradigmas e reformularam as formas de pensar os conhecimentos até os dias atuais.

No entanto, há um descompasso entre as afirmações desses estudiosos e as práticas de ensino. No Brasil, esses estudiosos entram em voga na década de 1980, o que culmina na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997 e acaba lançando alguns postulados à luz da prática de professores. Sabemos, contudo, que mesmo com o avanço das pesquisas e as aproximações entre a prática da sala de aula e as teorias acadêmicas, ainda coexistem práticas de ensino de língua que correspondem a metodologias ligadas ao passado, aos métodos de gramática e tradução e ao estruturalismo/audiolingüismo.

Há diversos fatores que influenciam nas práticas dos professores como suas crenças, o contexto e as condições de ensino, o público-alvo e em especial a sua formação, que pode ou não lhe promover aprendizagem. Diferentes de outros contextos em outros países (DARLING-HAMMOND, 2006; FURLONG et al, 2008), no Brasil, o professor acaba saindo da formação inicial para enfrentar uma realidade prática à qual ele não está, e nem se considera, preparado. De acordo com Bronckart (2010, p. 166), “os próprios professores, em sua maioria, têm muita dificuldade para dominar as noções que têm de ensinar”. Por isso, advogo que é pungente que os cursos de formação inicial subsidiem o professor com metodologias, princípios teórico-metodológicos que propiciem a ele ter um arsenal em sala de aula para lidar com a adversidade, a heterogeneidade, os conflitos e promover a aprendizagem da língua como instrumento na sociedade.

Acredito, portanto, que o ensino de língua é concretizado sócio-historicamente por meio dos gêneros textuais. Uma das metodologias possíveis para trabalharmos com gêneros são as Sequências Didáticas (SD) (DOLZ, SCHNEUWLY, NOVERRAZ, 2004) que englobarão vários dos aspectos supracitados. As SD foram desenvolvidas pela escola de Genebra na Suíça francófona como uma forma de ensinar o Francês Língua Materna através dos elementos ensináveis dos gêneros e da transposição didática dos mesmos, principalmente dos elementos de textualização (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004a). Cristovão (2009), no Brasil, representando essa corrente teórica intitulada Interação Sociodiscursiva, adapta a SD para o ensino de línguas estrangeiras, em especial o inglês. Mesmo consciente da SD não constituir alternativa única para o ensino de língua calcado em propósitos sociodiscursivos (BRONCKART, 2010), compreendo a riqueza dessa proposta como alternativa à realidade brasileira e às

condições do professorado como forma de engajar o aluno discursivamente e prover letramentos críticos (CRISTOVÃO, 2009, CRISTOVÃO, STUTZ, 2011).

Os problemas mencionados agravam-se quando falamos de ensino de língua inglesa para crianças (LIC) em que as vozes dos documentos oficiais que prescrevem a língua como prática social, e metodologias do ensino de línguas mais contemporâneas inexistem (ROCHA, 2006; 2010). Os professores acabam recorrendo para práticas ligadas que provém da tradição da própria escola e do ensino de línguas ou do material didático, conforme demonstram dados da minha pesquisa de mestrado em construção. Por conseguinte, nessa proposta, levando em consideração minhas práticas didáticas como professora de LIC, refiz uma proposta muito comum para a faixa etária baseada no tema alimentação, buscando desloca-la da instrumentalidade do ensino de língua, construindo uma possível forma de desenvolver as capacidades de linguagem (CRISTOVÃO, STUTZ, 2011) da criança em língua estrangeira e ao mesmo tempo fazê-la refletir sobre sua realidade e transformá-la criticamente.

A Elaboração de Sequências Didáticas como Agir Praxiológico do Professor de Línguas Estrangeiras

Ao compreender a atividade humana como inter-relacionada com o uso da linguagem, Bakhtin (2003) concebe que o ser humano situado sócio-historicamente, produz enunciados dentro de esferas discursivas sedimentadas (PENNYCOOK, 2007) pelo uso da linguagem e que para isso dispõe de construtos sociais que ele nomeia de gêneros do discurso. Tipos de enunciados esses suscetíveis às modificações de linguagem e cultura, mas que suas estabilidades provocam um agir languageiro sujeito a certas determinações em um determinado contexto. As estabilidades estão refletidas em três características essenciais: o conteúdo temático, que aquilo capaz de ser dizível por meio do gênero, a organização composicional, o arquétipo ou infraestrutura do gênero e o estilo, os recursos linguísticos que o marcam. Os gêneros, como artefatos simbólicos e práticas de referência (CRISTOVÃO, 2009), não são apenas reflexos da linguagem verbal, mas também multissemióticos para a comunicação, chamados por Dolz e Schneuwly (2004) de “megainstrumentos”.

O ensino de gêneros textuais pelo Interacionismo Sociodiscursivo é fundamentado por várias questões teóricas que preveem a aprendizagem significativa e práticas de linguagem situadas: como o ensino por intermédio da linguagem discursiva e sócio-histórica, a linguagem como instrumento de mediação, o sujeito como agente da linguagem, a produção de textos como um processo de ativo de construção de sentido (CRISTOVÃO, 2009) e o desenvolvimento de funções psicológicas superiores (SCHNEUWLY, 1994 apud TONELLI, 2008; VYGOTSKY, 1998).

Aproximando a língua de como ela é na sociedade, na escola mediante ao agir geral/praxiológico e ao agir linguageiro, mesmo que transfigurados pelas didatizações nos contextos escolares, é possível compreender textos de forma aprofundada e complexa que manifestem caracteres ideológicos, desenvolvendo o pensamento crítico do aluno, de acordo com Cristovão (2009). Para a autora, interpretando e produzindo textos sociais em circulação, os alunos têm a possibilidade de apropriar-se e reconfigurar discursos, o que se constitui como um embrião da mudança social e faz com que o aluno possa alcançar camadas sociais de prestígio.

No momento em que somos partícipes das ações de linguagem, mobilizamos capacidades que nos caracterizam como usuários da língua mais ou menos habilitados. Diferentemente da noção de competência como algo que faz parte do sujeito como um produto acabado, a capacidade de linguagem é vista de uma perspectiva processual, relacionada à aprendizagem (BRONCKART, DOLZ, 1999 apud CRISTOVÃO, 2009) e permite por meio de interações, transformação de si mesma e dos objetos do conhecimento (CRISTOVÃO, STUTZ, 2011). Para problematizar as operações didáticas, elas foram divididas pela escola de Genebra em três categorias: capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas.

Com base em Cristovão (2009), Cristovão e Stutz (2011) e Tonelli e Cordeiro (2014), conceituarei brevemente tais capacidades. As capacidades de ação permitem ao usuário da língua situar-se em relação à situação comunicativa imediata, como os referentes do contexto de produção e recepção, tanto física quanto social em que entra o seu próprio repertório temático e conhecimento de mundo. As capacidades discursivas estão imbricadas com os conhecimentos referentes à organização composicional do gênero, como o usuário constrói o arquitexto, planifica a linguagem, elege sequências tipológicas etc.

As capacidades linguístico-discursivas correspondem às denominações do mundo linguístico do gênero, seu estilo, como fazê-lo inteligível por mecanismos de coesão e coerência, organização sintática e mobilização lexical, entre outros. Cristovão e Stutz (2011), ao ver uma lacuna na produção de sentidos nas capacidades supracitadas, propõem uma quarta categorização das capacidades, as capacidades de significação. As capacidades de significação vêm para ressaltar o aspecto mais crítico e mais dialógico nos usuários da língua, essa relacionada com fatores sócio-históricos, ideológicos, culturais, econômicos e como esses impactam nas redes semânticas dos gêneros textuais. E, por fim as capacidades multissemióticas propostas por Dolz em uma palestra que se referem à utilização de outras semioses que empreender os atos de comunicação e interação.

As SDs, logo, constituem-se instrumentos didáticos que reúnem todas as concepções e conhecimentos já mencionados. Estão embasadas em perspectivas construtivistas e sociointeracionais (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004a), já que preveem a construção de conhecimentos por meio de um processo espiralado, adapta-se a heterogeneidade das salas de aula (CRISTOVÃO, 2009), além de ser estruturada na

forma de projeto de classe (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004a; TONELLI, CORDEIRO, 2014).

“A ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (DOLZ, SCHNEUWLY, NOVERRAZ, 2004, p. 97). Seu objetivo é a compreensão e apropriação de determinado gênero textual para o agir linguageiro (BRONCKART, 2010), ou seja, introduzir os alunos em novas práticas sociais as quais eles não seriam capazes sozinhos, por isso a importância de uma riqueza e diversidade de textos de referência (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004a).

A SD foi estruturada de forma didática a fim de evidenciar o percurso do processo de ensino e aprendizagem de determinado gênero, sendo dividida em quatro etapas: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final (DOLZ, SCHNEUWLY, NOVERRAZ, 2004). A apresentação da situação é a etapa em que será apresentado o gênero a ser didatizado e é definido o problema de comunicação que delineará a produção final, situando nos mundos físicos e sociais os alunos como produtores desse gênero, bem como apresentando algumas características do gênero que os prepararão para a produção inicial. A produção inicial é um primeiro exemplar do gênero abordado produzido pelo aluno que dará pistas aos professores de quais capacidades de linguagem precisam ser aprimoradas nos módulos, constituindo assim uma avaliação formativa que possibilita a aprendizagem em processo.

Nos módulos serão trabalhadas as dificuldades encontradas na produção inicial e que poderão contemplar os diferentes graus de heterogeneidade cognitiva e linguística que existem em uma sala de aula. E, por fim, a produção final que caracteriza o produto do final do processo, em que será possível verificar se os alunos apropriaram-se dos conteúdos abordados nos módulos na forma de produzir o gênero em questão. Apresento na continuidade, a SD elaborada por mim para o ensino de língua inglesa para crianças com base nesses pressupostos.

Sequência Didática de Língua Inglesa Para Crianças

A Sequência Didática (SD) de Língua Inglesa para Crianças elaborada por mim gira em torno do Gênero Textual “Comercial televisivo para crianças” com o tema *Junk Food*, das esferas discursivas midiática e publicitária. A justificativa da escolha desse gênero, apesar de ser um gênero secundário (não muito comum no ensino de LIC), é o constante contato com a criança com ela e a necessidade de essa desenvolver letramentos críticos em relação a ele. O público-alvo seriam alunos do 4º ano da escola regular, de faixa etária entre 8 e 9 anos. A sequência duraria aproximadamente 20 aulas.

Apresentarei abaixo algumas características referentes ao modelo didático do gênero, resultantes de estudo apriorístico. O quadro abaixo é resultado dos aportes teóricos propostos por Cristovão (2012) para a construção de modelos didáticos dos

gêneros para a elaboração de SDs. Ela enumera alguns elementos ensináveis que deverão ser ressaltados no modelo: o contexto de produção e a arquitetura interna dos textos: a infraestrutura textual (plano geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos).

Quadro 1 – Modelo Didático do Gênero “Comercial Televisivo de *Junk Food* para Crianças

Gênero	Comercial Televisivo de <i>junk food</i> para crianças
CONTEXTO DE PRODUÇÃO	
Emissor	Agência de Publicidade (não nominativo) que Representa uma Empresa ou Marca Alimentícia (nominativo)
Receptor	Crianças e Adolescentes
Lugar de Produção	Agência de Publicidade
Momento de Produção	Antes da exibição na TV na agência, data da exibição do comercial
Tema	Produtos alimentícios de <i>junk food</i>
Veículo	Televisão
Esfera discursiva	Publicitária e midiática
Objetivo	Vender um produto alimentício
ARQUITETURA TEXTUAL	
Plano textual Global	Produto alimentício de <i>junk food</i> .
Coesão Nominal	Anáforas promominais e nominais
Coesão Verbal	Predominância do <i>present simple</i> , <i>imperative form</i> , <i>verb to be</i> , modais (<i>should</i> , <i>must</i> , <i>need</i> , <i>have to</i>) para convencer e mobilizar atitudes para a compra do produto.
Vozes	Vozes dos anunciantes, sociedade e mídia
Escolha lexical	Adjetivos subjetivos, Avaliativos e Axiológicos, Grupo de Semântico dos Alimentos
Tipos de discurso e de sequência	Narração, relato interativo, discurso teórico e discurso interativo com sequências narrativa, descritiva, dialogais, argumentativa e injuntiva (persuasiva)
Linguagens	Verbal, visual (cores fortes e impactantes), sonora (música empolgante), sensorial (apelo gustativo).

Fonte: Elaborada pela autora com base em Cristovão (2012)

É necessário ressaltar que, mediante, o modelo didático do gênero, podemos perceber que certos aspectos são cruciais para a produção do mesmo devido à esfera discursiva à qual pertence. A utilização de linguagem persuasiva, elementos atrativos e que promovem o consumo dentro das diversas semioses, a utilização de estratégias que têm ao mesmo tempo o objetivo de seduzir o consumidor e vender o produto são pontos passíveis de receberem atenção especial.

Quadro 2 – Sequência Didática do Gênero “Comercial Televisivo de *Junk Food*”

Etapas	Atividades	Capacidades de Linguagem
Apresentação da Situação	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Apresentação do Projeto de Classe ✓ Levantamento de Conhecimentos Prévios ✓ Análise do mundo físico e social ✓ Esfera discursiva publicitária ✓ Escrita coletiva do <i>script</i> (Professor como escriba). 	Capacidades de Ação. Capacidades Discursivas. Capacidades Multissemióticas.
Produção Inicial	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Produção do <i>Script</i> em grupos e apresentação da Propaganda em Português (Alimento livre) ✓ Feedback e Grade de Avaliação 	Capacidades Multissemióticas Capacidades de Significação. Capacidades Discursivas. Capacidades Linguístico-Discursivas. Capacidades de Ação.
Módulos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Estruturas (coesão verbal). ✓ Escolhas lexicais (coesão nominal). ✓ Linguagem própria da esfera publicitária. ✓ Organização composicional. ✓ Letramento crítico. ✓ <i>Healthy food</i>. 	Capacidades Multissemióticas Capacidades de Significação. Capacidades Discursivas. Capacidades Linguístico-Discursivas.
Produção Final	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Produzir um comercial televisivo de <i>healthy food</i> para crianças e adolescentes, filosofia da empresa. 	Capacidades Multissemióticas Capacidades de Significação. Capacidades Discursivas. Capacidades Linguístico-Discursivas. Capacidades de Ação.

Fonte: Elaborado pela autora.

A primeira etapa da Sequência Didática, a apresentação da situação contemplaria a apresentação do projeto de classe, mediante a sua necessidade social, e a apresentação do gênero propriamente dito, levantando os conhecimentos prévios dos alunos sobre ele. Na atividade 1, seria apresentado um exemplar do gênero, traçando o mundo social e o mundo físico sobre o contexto de produção: autor físico e social, destinatário, objetivos, tema, espaço social de produção, momento histórico, meio de veiculação (CRISTOVÃO, 2012) e seria feito em conjunto com os alunos uma análise breve sobre as características discursivas próprias desse gênero, como o tipo de linguagem utilizado e os recursos multissemióticos empregados como elementos de persuasão.

Na atividade 2, os alunos seriam divididos em grupos e cada grupo selecionaria uma propaganda do agrado deles. A partir dela, seria feita novamente uma reflexão sobre o contexto de produção e os elementos de persuasão para o público infantil. Ao fim dessa atividade, os alunos exporiam suas considerações junto com a propaganda para a turma para aprofundar os conhecimentos sobre o gênero. A atividade 3 constituiria uma atividade preparadora para a produção inicial, a produção do *script* do comercial, pois dentro da teia de gêneros da produção do comercial televisivo está o *script* de comercial televisivo, que não é o foco da nossa SD, mas perpassa o nosso gênero. Por isso, propomos que o professor e os alunos realizem a escrita coletiva do *script*, contemplando pontos como cliente, duração, título, produto, divisão da sequência de vídeo e áudio com as respectivas descrições. Nessa produção, apenas o áudio será descrito em língua estrangeira.

Para a produção inicial, os alunos dividirão-se em grupos para realizá-la e deverão organizar o *script* e fazer os *takes* da gravação até a versão finalizada. Não há obrigatoriedade dessa produção ser em língua estrangeira, pois o objetivo aqui é verificar a compreensão do gênero pelos alunos em relação aos próprios propósitos do gênero. A turma deverá assistir aos vídeos produzidos pelos colegas e dar o *feedback* dos comerciais produzidos em relação ao que pode melhorar. Nesse processo, professor e alunos produzirão uma grade de avaliação com os objetivos da produção a serem alcançados na produção final e permite aos alunos também o acompanhamento do processo avaliativo.

Os módulos selecionados poderão ser trabalhados com bastante flexibilidade e aprofundados de acordo com o desenvolvimento dos alunos. O primeiro módulo proposto é calcado nas capacidades de significação e ação e no letramento crítico em que a pretensão é fazer uma discussão sobre *junk food* e *healthy food*, a indústria comercial e cultural e o que elas influenciam no consumo dos alimentos e as relações de alimentação e saúde, alimentação e acesso, produção alimentícia e ecologia planetária. Sugerimos vídeos¹ que fomentem a discussão e a problematização, atividades práticas e

¹ Sugestões de vídeos: Epidemia da má alimentação em países desenvolvidos com produção alimentar industrial intensa: 1) Food Revolution. Direção: Jamie Oliver. Produção: Jamie Oliver e Ryane Secrest. Estados Unidos, ABC, 2010-2011, Série de TV, duas temporadas (doze episódios).; 2) Super Size Me. Direção: Morgan Spurlock. Produção: Morgan Spurlock. Estados Unidos, The Con, 2004, Documentário, 98 min.

Lógica comercial dentro das propagandas alimentícias e o ilusório e o real dentro disso: Junk Food Marketers Target Our Children. Direção: Anna Lappé e Food Mithbusters. Estados Unidos: Real Food Media Projetc, 2013. 06'24''. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=L2JSyBnDjVY>; 2) Food as Trick.. 2) Buy me that! A kids' surviving guide to TV advertising. Direção: Jim Jinkins e Michael Tollin. 1989, Série de TV. 28'20''.

A questão de alimentação e acesso e como a pobreza está relacionado à má alimentação. Muito Além do Peso. Direção: Estela Renner. Produção: Juliana Borges. Brasil: Instituto Alana, 2012, Documentário, 84 min.

Produção industrial capitalista exploratória que não só afeta o produto, mas como todos os seres envolvidos nos processos de produção: 1) A História das Coisas''. Direção: Louis Fox. Estados Unidos, 2007, documentário, 21 min.; 2) Man. Direção: Steve Cutts. Produção: Steve Cutts. Estados Unidos, 2012, 3'37''.

de campo como visitas a fazendas e indústrias alimentícias, atividades conjuntas com a merendeira da escola e na cantina, palestras com médicos e nutricionistas.

Outra atividade possível é uma atividade de análise de rótulos de alimentos, identificando os ingredientes e quais os efeitos deles no organismo. Pensamos em produções intermediárias do *script* e do comercial propriamente dito que comporiam a produção final. Nessa etapa, por conseguinte, os alunos criariam seu produto alimentício a ser vendido via comercial, o desafio seria criar um *healthy product* fabricado por uma empresa guiada por princípios de sustentabilidade.

O módulo 2 e o módulo 3 são centrados nas capacidades linguístico-discursivas. A sugestão é o módulo 2 versar sobre as estruturas utilizadas para realçar o produto, como: modais, forma imperativa, e/ou o *verb to be* para fazer descrições e dar qualidades aos produtos. E no módulo 3, abordar escolhas lexicais em que podem ser trabalhadas no comercial, como vocabulário de alimentos e bebidas, adjetivos que qualificam os produtos considerados por Cristovão (2012) como subjetivos e axiológicos, e/ou expressões, idiomas e blocos de linguagem que ajudem na construção do texto do comercial.

Os módulos 4 e 5 seriam mais voltados para as capacidades discursivas. O módulo 4 integraria essas capacidades com as linguístico-discursivas, pois fomentaria construções próprias ao gênero comercial, como *catching phrases*, *slogans* e a criação de marcas e logotipos. O módulo 5 seria a respeito da organização composicional do gênero com exercícios de colocar em ordem diferentes fases do comercial como apresentação do produto, *jingle*, momento de persuasão/realce do produto, a marca e o slogan, entre outros e de observação de elementos que talvez apresentassem algumas dificuldades a turma como a duração, a objetividade e a coerência. Após o módulo 3 e 5, haveriam produções intermediárias.

Contextualizando os papéis de atores sociais que os alunos assumiriam ao produzir esse gênero como publicitários e roteiristas, daria-se a produção final. Nesse momento, os alunos realizariam o *script* final, refletindo sobre todas as considerações dos módulos, fariam os *takes* necessários para a gravação do vídeo e a versão final do vídeo seria exibida numa mostra para pais e comunidade escolar e no final haveria uma escolha de produtos que os espectadores desejariam comprar.

Conclusão

Essa proposta leva a considerar como fundamental a instrumentalização do professor com procedimentos didáticos que partam do princípio da linguagem como construto sócio-histórico. Ao abordamos gêneros textuais como instrumentos e como objetos de ensino, o desenvolvimento das capacidades de linguagem e a SD como forma de prover o professor a trazer para a sala de aula esses extratos de linguagem e essas

possibilidades de aprendizagem e interação, enxergamos um caminho para o ensino de língua estrangeira como processo formador crítico e transformativo.

Para isso, é preciso imbuir o professor em cursos de formação dos dispositivos necessários para a elaboração das SD e torná-los agentes das situações didáticas. As implementações e metodologias do ensino de línguas têm chegado ao professor de forma descendente através de políticas públicas e documentos oficiais. É necessário dar voz e empoderar o professor se desejamos uma melhoria na qualidade da educação. Pois para colocar o aluno no centro do processo de ensino como produtor de textos, é preciso que o professor também saiba ser produtor dos seus próprios textos e dos próprios processos didáticos que conduzirão sua caminhada profissional.

Além disso, ao unirmos pressupostos do ensino crítico de LIC (RAJAGOPALAN, 2010; ROCHA, 2006, 2010), é possível dar um novo direcionamento ao trabalho com as SDs e um tratamento especial às capacidades de significação em que o aluno pode utilizar o seu papel de produtor de um gênero e construtor da própria linguagem como uma forma de agir no mundo, rompendo as barreiras de letramentos e práticas sociais hegemônicas nas quais se insere.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. 2003. Os gêneros do discurso. In: _____, 2003, *Estética da Criação Verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes.

BRONCKART, J-P. 2010. Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação do ensino da produção escrita. *Letras*, Santa Maria, 20.40: 163–176.

_____; DOLZ, J. 1999. La notion de compétence: quelle pertinence pour l'étude d'e l'apprendissage des actions langagières? *Raisons éducatives*. Paris: De Boeck Université, 1. 1-2: 27-44.

CRISTOVÃO, V. L. L. 2012. *Modelos Didáticos de Gênero: uma abordagem para o ensino de LE*. 1. ed. Curitiba: Secretaria de Educação do Paraná.

_____. 2009. Sequências didáticas para o ensino de línguas. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L (Orgs), 2009, *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. CAMPINAS, SP: Mercado de Letras, p. 305 – 344.

_____; STUTZ, L. 2011. Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, P. T. C.; ARAÚJO, J. C.; NICOLAIDES, C. S.; SILVA, K. A. da (Orgs.), 2011, *Linguística Aplicada e Sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro*. Campinas: Pontes Editores. p. 17-39.

DARLING-HAMMOND, L. 2006. Addressing the dilemmas of teacher education: evidence of success. In: _____, 2006, *Powerful Teacher Education: lessons from exemplary programs*. San Francisco: Jossey-Bass. p. 42-74.

FURLONG, J. et al. 2006. Partnership in English ITE: changing times, changing definitions - evidence from the Teacher Training Agency National Partnership Project. *Scottish Educational Review*, 37: 32-45. Disponível em: <http://www.scotedreview.org.uk/view_issue.php?id=37%5Bspecial%5D>. Acesso em: 28 jul. 2008.

PENNYCOOK, A. 2007. Performance and Performativity. In: _____, 2007, *Global Englishes and Transcultural Flows*. London: Routledge. p. 58-77

RAJAGOPALAN, K. A. 2010. A Língua Estrangeira para Crianças: um tema no mínimo ambíguo. In: ROCHA, C.H.; TONELLI, J.R.A.; SILVA, K.A. (orgs.), 2010, *Língua Estrangeira para Crianças: Ensino-aprendizagem e Formação Docente*. São Paulo: Pontes Editores. p. 9-12.

ROCHA, C. H. 2010. *Propostas para o inglês no ensino fundamental I público: plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos*. 2010. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

_____. 2006. *Provisões para Ensinar LE no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Séries: dos Parâmetros Oficiais e Objetivos dos Agentes*. 2006. 328 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas.

SCHNEUWLY, B. 1994. Genres et types de discours: considerations psychologiques et ontogénétiques. In: REUTER, Y. (Ed.), 1994, *Lês interections lecture-écriture*. Neuchatel: Peter Lang. p. 155-174.

_____. DOLZ, J. 2004. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça. In: _____; DOLZ, J. (Orgs.), 2004, *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras. p. 41-71.

_____. 2004. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: _____, 2004, *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, São Paulo; Mercado de Letras. p. 95-128

_____ ; NOVERRAZ, M. 2004. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: _____, 2004, *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, São Paulo; Mercado de Letras. p. 95- 128.

TONELLI, J. R. A.; CORDEIRO, G. S. 2004. Refletir sobre as línguas para aprendê-las: uma perspectiva de ensino-aprendizagem de inglês por meio de um gênero textual para (na) educação infantil. *Revista MOARA*, 42: 45-63.

_____. 2005. O uso de histórias infantis no ensino de inglês para crianças: analisando o gênero textual história infantil sob a perspectiva do interacionismo sócio-discursivo. *Acta Sci. Lang. Cult.*, 30,1: 19-27. Maringá.

VYGOSTKY, L. 1998. *Pensamento e linguagem*. 2. ed. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes. p. 65-101. (Psicologia e Pedagogia).

OS GÊNEROS TEXTUAIS COMO NOVAS ABORDAGENS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO FUNDAMENTAL II

Willamis de Santana ALVES (Faculdades Integradas de Sergipe, Tobias Barreto, Sergipe, Brasil).

RESUMO: *Este artigo tem como objetivo precípua mostrar a importância dos gêneros textuais como instrumento de trabalho nas aulas de língua portuguesa do ensino fundamental II, visando a um ensino que valorize a pluralidade cultural, trabalhe com as situações reais de uso da língua e desenvolva nos discentes diferentes tipos de linguagens para possuírem um bom desempenho no processo de interação social. Este trabalho é resultado duma pesquisa de caráter quali-quantitativo, baseado numa pesquisa de campo, a qual foi realizada numa escola municipal de Tobias Barreto - SE. Para desenvolvimento desta pesquisa, foi preciso se basear em ideias que defendem o ensino heterogêneo da língua portuguesa e a importância do trabalho com os gêneros discursivos para desenvolvimento da competência linguística dos alunos. Para isso, fundamentou-se em Bakhtin (2003), Marcuschi (2008) e (2010), Antunes (2007), Bagno (2009) e (2014), Oliveira (2010) etc. Através de dados coletados, percebeu-se a insistência do professor de língua vernácula muitas vezes em trabalhar com conteúdos isolados da gramática normativa, deixando em superfície o trabalho com textos. Contudo, comprovou-se que o ensino de língua materna deve ter como objetivo principal o trabalho com diferentes gêneros textuais, visto que estes estão ligados diretamente na vida social do homem.*

PALAVRAS-CHAVE: Ensino; Gêneros textuais; Língua portuguesa.

ABSTRACT: *The main objective of this article is to show the importance of textual genres as a working tool in the Portuguese language classes of elementary education II, aiming at a teaching that values cultural plurality, works with the real situations of language use and develops in the different types of languages to have a good performance in the process of social interaction. This work is the result of a qualitative-quantitative research, based on a field research, which was carried out in a municipal school in Tobias Barreto - SE. For the development of this research, it was necessary to be based on ideas that defend the heterogeneous teaching of the Portuguese language and the importance of the work with the discursive genres to develop the linguistic competence of the students. For this, it was based on Bakhtin (2003), Marcuschi (2008) and (2010), Antunes (2007), Bagno (2009) and (2014), Oliveira (2010) etc. Through data collected, the insistence of the vernacular teacher was often observed in working with isolated contents of normative grammar, leaving the work with texts on the surface. However, it has been proven that mother-tongue teaching should have as its main objective the work with different textual genres, since these are directly linked in the social life of the man.*

KEY WORDS: Teaching; Textual genres; Portuguese language.

INTRODUÇÃO

Partindo da pressuposição de que o ensino de língua materna deve ter como foco o desenvolvimento de competências linguísticas dos alunos, este artigo se dispõe a apresentar algumas abordagens de ensino para os professores de língua portuguesa do ensino fundamental II. Para isso, será discutida a insistência do professor em trabalhar as aulas de língua materna com a gramática normativa e a importância de implantar o ensino dos gêneros textuais como práticas sociais de uso da língua no ensino de português.

A fim de chegar aos resultados esperados, foi necessário analisar autores que buscam trabalhar os gêneros discursivos como ferramenta de trabalho nas aulas de língua portuguesa. Para que se possam visualizar os gêneros textuais como importantes estratégias de ensino, foi preciso instaurar abordagens que certifiquem que ensinar apenas gramática normativa nas aulas de língua materna não tem sido suficiente para desenvolver conhecimentos linguísticos e o senso crítico dos alunos.

Atualmente, no Brasil, o ensino de língua materna tem sido alvo de diversos olhares, uma vez que com o avanço das pesquisas sobre linguagem, língua, ensino/aprendizagem e letramento, estudos têm descoberto diversos fatores que mostram a maneira como a língua funciona. Essas pesquisas têm apresentado que o ensino de língua portuguesa deve passar por modificações, que desenvolvam nos alunos diversos conhecimentos linguísticos para que eles saibam usá-los em diferentes situações sociais.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais de língua portuguesa – PCNs (1998):

A nova realidade social, conseqüente da industrialização e da urbanização crescentes, da enorme ampliação da utilização da escrita, da expansão dos meios de comunicação eletrônicos e da incorporação de contingentes cada vez maiores de alunos pela escola regular colocou novas demandas e necessidades, tornando anacrônicos os métodos e conteúdos tradicionais. (BRASIL, 1998, p. 17).

Nota-se que o ensino tradicional não tem sido suficiente para desenvolver nos estudantes habilidades que os ajudem a crescer socialmente, ou seja, com o avanço da industrialização, da tecnologia, da urbanização e da linguagem, novas estratégias devem ser criadas para se ensinar língua portuguesa na escola. Dessa forma, percebe-se que o trabalho com gramática normativa não tem sido proveitoso para demanda social, causando diversos transtornos em sala de aula, tais como: A crença dos alunos que “não sabem” sua língua materna; o problema que os discentes enfrentam para produzirem diferentes tipos de textos orais e escritos, os quais lhes são necessários para desenvolver atividades de comunicação social etc. Isto tem tornando assim um ensino sem relevância. Tendo em vista esse empecilho encarado no ensino de língua portuguesa, Bezerra (2010) relata que:

[...] a linguística aplicada, preocupada com o ensino de língua materna, defende a ideia de que se deve favorecer o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos e, para isto, os textos escritos e orais sejam objeto de estudo. (BEZERRA, 2010, p.43).

À luz dessas informações, esta pesquisa tem como finalidade mostrar a importância dos gêneros discursivos como instrumento de trabalho nas aulas de língua portuguesa do ensino fundamental II, os quais poderão dar grande suporte para que os alunos desenvolvam

suas competências de comunicação e consigam se comportar adequadamente em diferentes situações sociais.

Este assunto foi escolhido para pesquisa por se perceber o desinteresse dos alunos nas aulas de língua portuguesa, já que por muitas vezes, seus professores abordam apenas conteúdo da gramática normativa como objetivo de suas aulas, pretendendo que eles aprendam aquilo que não lhes são suficientes para desenvolver seu conhecimento linguístico para situações sociais diversas, visto que, de acordo com Oliveira (2010), para os alunos serem capazes de usar sua língua materna oralmente ou por escrito em situações de seu cotidiano, o desenvolvimento de sua competência gramatical torna-se insuficiente. Por conseguinte, isto finda causando conflitos no contexto escolar.

Esta pesquisa torna-se relevante por proporcionar aos profissionais de língua portuguesa abordagens que visem a um trabalho que valorize a pluralidade cultural, de modo que os profissionais da área venham lidar com as situações reais do uso da língua e desenvolvam nos discentes diferentes tipos de linguagens para possuírem um bom desempenho no processo de interação social.

Para desenvolvimento deste trabalho, foi realizada uma pesquisa quantitativa e qualitativa através duma pesquisa de campo, a qual foi aplicada através de questionários fechados numa escola municipal de Tobias Barreto – SE a fim de que fossem percebidas algumas dificuldades enfrentadas pelos alunos no ensino de língua materna. Para isso, foram aplicados cento e cinquenta questionários em algumas turmas de todas as modalidades do ensino fundamental II da instituição.

Cada questionário trazia cinco perguntas, tendo como finalidade que os educandos demonstrassem como vem sendo trabalhadas as aulas de língua portuguesa, como também que eles mostrassem qual seu grau de aprendizagem em algumas questões, tais como: leitura, produção textual etc. Para a abordagem quantitativa, são mostradas, através de gráficos, as respostas dadas pelos alunos. Já para pesquisa qualitativa, as respostas dos discentes são comentadas e fundamentadas em autores que discutem sobre o assunto. Essas abordagens são apresentadas e discutidas na análise e discussões dos dados deste trabalho.

Para organização deste artigo, foi preciso dividi-lo em capítulos. Primeiro, fala-se sobre a língua e a linguagem, trazendo seus conceitos e suas funções sociais, baseado-se em autores contemporâneos que discutem esse assunto. Dentre eles cita-se Bagno (2014), que define a língua como um trabalho social mutável e heterogêneo; Fiorin (2004), o qual afirma que a língua é uma parte essencial da linguagem; Bakhtin (2003), que estabelece o uso da linguagem diretamente ligado à atividade humana; e Xavier e Cortez (2005), os quais certificam a linguagem como capacidade humana.

Em seguida, fala-se sobre “o ensino de língua portuguesa e a gramática normativa”. Nesta seção relata a excessiva valorização do professor em trabalhar com a gramática normativa nas aulas de língua portuguesa, abordando a realidade e discutindo sobre a causa desses fatos tendo Antunes (2007) como um dos autores mais citados. No capítulo subsequente, é mostrada a importância de implantar os gêneros textuais como ferramenta de trabalho nas aulas de língua portuguesa, trazendo a definição do gênero discursivo e sua relevância para a comunicação social. As ideias trazidas nesse capítulo foram baseadas em Oliveira (2010), Koch (2003), Marcuschi (2008), nos PCNs (1998) etc.

Para finalizar, foram feitas algumas considerações apresentando os resultados da pesquisa, em que se sugere, com base nos resultados obtidos, alguma forma de intervenção pedagógica a ser aplicada no ensino de língua vernácula quando se discute sobre a implicação encontrada e o que precisa ser trabalhado.

2. LÍNGUA E LINGUAGEM: DEFINIÇÃO E FUNÇÃO SOCIAL

De acordo com Bagno (2014), a língua é um trabalho social e um fato sociocognitivo, a qual precisa ser estudada em contexto. A língua é um sistema de signos, um fenômeno universal, adotado pela comunidade para exercer a comunicação, a qual é usada de maneira objetiva e não sofre modificações individuais. Língua e contexto são aspectos dissociáveis, visto que é através do local no qual o indivíduo estiver situado, que ele formará sua identidade linguística.

Segundo Xavier e Cortez (2005 p.41), “A linguagem seria a capacidade de comunicação humana oral, e as línguas seriam as formas particulares por meio das quais cada comunidade, cada sociedade ou grupo social realiza a linguagem”. Dessa forma, é através da língua que é executada a linguagem. Nota-se a linguagem como uma atividade humana, a qual será produzida através de signos linguísticos. Xavier e Cortez (2005) ainda afirmam que todo indivíduo tem a capacidade da linguagem, e essa capacitação é produzida através das relações sociais. Desse modo, o indivíduo, depois do nascimento, é capaz de compor a linguagem, a qual será formada dependendo do contexto que ele estará inserido.

Conforme Bakhtin (2003, p. 261), “Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”. É através da linguagem que o indivíduo expressa seu pensamento, como também realiza seus desejos, ou seja, a linguagem está envolvida em todas as atividades humanas, por isso precisa ser estudada em contexto. Fiorin (2004, p.14) divide o estudo da linguagem em duas partes: “uma que investiga a língua e outra que analisa a fala. As duas partes são inseparáveis, visto que são interdependentes: a língua é condição para se produzir a fala, mas não há língua sem o exercício da fala”.

A língua é uma característica do ser humano, pois uma pessoa possui capacidade para produzir a linguagem e isto será adquirido durante seu processo de socialização. Se um brasileiro nativo viajar para França e não conhecer os signos linguísticos franceses, provavelmente ele não conseguirá se comunicar através da língua, visto que os signos linguísticos franceses e brasileiros são extremamente distintos. Contudo, se um brasileiro nativo viajar para outra cidade do Brasil, ele conseguirá se comunicar facilmente. Tal indivíduo presenciará, apenas, variações da língua portuguesa, o que não o impede de exercer seu discurso.

É através da língua que o ser humano forma sua linguagem e produz a fala. Bagno (2014, p.23) define a língua como “um conjunto de representações simbólicas do mundo físico e do mundo mental”, em que a língua é um multissistema. Sabendo que a linguagem do indivíduo é formada através do contexto no qual ele está situado e que a língua possui suas variedades, como afirma Bagno (2014), é preciso que o profissional de língua materna se atente a isso, para que possa respeitar a pluralidade linguística na sala de aula. A par disto, o

ensino precisa ajustar-se à realidade sociolinguística do educando buscando alcançá-lo no nível em que está e refletindo sua linguagem, seu uso e seus fenômenos interacionais cotidianos.

Segundo Oliveira (2010), os brasileiros não falam da mesma maneira, sendo fruto duma diversidade cultural, a qual é acarretada de contextos sociais e geográficos variados. Antunes (2007, p.28) afirma que “Não existe língua complicada para os falantes de qualquer língua”. Desse modo, todo brasileiro nativo conhece a língua portuguesa, no entanto, muitos acreditam que a desconhece. Isto acontece, muitas das vezes, porque muitas pessoas acreditam no mito de que língua e gramática normativa são a mesma coisa. Entretanto, Antunes (2007) afirma que língua e gramática não são sinônimos, uma vez que, segundo o autor supracitado, a língua é uma atividade interativa direcionada para a comunicação social, já a gramática normativa é um fenômeno definidor da norma culta da língua.

Oliveira (2010, p.232) define a gramática normativa como “[...] um livro o qual contém regras prescritivas, definidoras do que é certo e do que é errado na língua”. Ou seja, são normas que determinam como a língua deveria ser. Dessa forma, através de conceitos supracitados sobre língua e gramática normativa, fica evidente que estas não se equivalem. Portanto, todo brasileiro nativo conhece e sabe o português brasileiro, muitos apenas não têm conhecimento da norma culta da língua

3. REFLEXÕES SOBRE O ATUAL ENSINO NORMATIVO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A DESVALORIZAÇÃO LINGUÍSTICA

No capítulo anterior, foi relatado que a sociedade brasileira vive numa comunidade de múltiplas identidades, ou seja, um povo diversificado, em que cada um possui sua cultura, linguagem, etc. De acordo com Bakhtin (2003, p.262), “[...] cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciado [...]”. Desse modo, dependendo da situação social na qual um indivíduo estiver inserido, ele precisará de novos elementos linguísticos para exercer o ato de comunicação. É percebido que a linguagem é heterogênea, visto que a sociedade dispõe de diferentes discursos, criando assim contextos sociais distintos.

É importante que essa diversificação seja trabalhada em sala de aula, uma vez que dependendo do contexto no qual um indivíduo estiver situado, ele precisará de diferentes formas de comunicação. Segundo Antunes (2007, p.80), um trabalho que deve ser feito nas aulas de língua portuguesa é “[...] a leitura de bons textos, cheios de interesse, de graça ou de poesia e de encantamento é o melhor caminho para levar a criança a descobrir um sentido para a linguagem, para a escrita e os meios em que ela circula [...]”. É preciso que os professores de língua materna elaborem um ensino que venha habilitar seus alunos a desenvolverem diversas competências de comunicações, ou seja, que eles sejam capazes de produzirem e compreenderem diferentes tipos de textos para que eles possam se comunicar em diversas situações sociais de seu dia a dia.

Contudo, infelizmente, isso não vem acontecendo, como afirma Oliveira (2010, p.33), “[...] muitos professores elegem as formas que constam nas gramáticas normativas para serem ensinadas em sala de aula, as quais são apresentadas como as únicas formas corretas de escrever e de falar português”. Os PCNs (1998) afirmam que os conteúdos que devem ser

apresentados nas aulas de língua portuguesa são aqueles considerados como relevantes para a constituição da proficiência discursiva e linguística dos alunos. Será que a excessiva valorização da gramática normativa nas aulas de língua portuguesa, apontada por Oliveira (2010), desenvolve a competência discursiva e linguística dos alunos? Neste capítulo, serão discutidas essas questões, e se mostra que a gramática normativa não deve ser o principal foco nas aulas de língua materna.

Antunes (2007) afirma que na hora de entender ou escrever um texto mais complexo, “o saber gramática” se mostra insuficiente. Nota-se que regras gramaticais não dão suporte para que os alunos criem e compreendam diferentes tipos de textos, os quais são necessários em seu cotidiano. O professor que adota o ensino normativo de gramática como centro de suas aulas e que deixa em segundo plano o trabalho da leitura e produção de textos, ajuda os estudantes a aumentarem não só sua convicção que não conhecem sua língua nativa, como também não os auxiliam a se tornarem indivíduos reflexivos e produtores de sentidos.

De acordo com Antunes (2007), saber gramática não é suficiente para uma atuação verbal eficaz. Outrossim, Oliveira (2010, p.35) afirma que “Aprender apenas a estrutura gramatical não é condição suficiente para uma pessoa ser capaz de usar a língua”. Percebe-se que o docente que apenas trabalha com regras gramaticais isoladas, as quais mostram como a língua deveria ser, faz com que seus alunos, falantes da língua nativa, acreditem que a língua portuguesa se resume em gramática normativa, por isso eles idealizam que desconhecem de sua língua materna.

Segundo os PCNs (1998, p.30), “[...] a aula deve ser o espaço privilegiado de desenvolvimento de capacidade intelectual e linguística dos alunos, oferecendo-lhes condições de desenvolvimento de sua competência discursiva”. Para que os alunos desenvolvam sua capacidade intelectual e linguística e sua competência discursiva, primeiramente é preciso que o profissional de língua portuguesa aceite a pluralidade cultural dos discentes, respeitando, assim, seu conhecimento extraescolar. Cabe ao professor trocar ideias com seus discípulos, trazendo, assim, seu conhecimento e suas experiências. Neste processo, contudo, respeitar o senso crítico de seus educandos faz com que a sala de aula se torne um ambiente de troca de informações. Assim, o professor trabalha simplesmente como mediador-cultural.

Por isso, é preciso que o educador trabalhe nas aulas de língua portuguesa com conteúdos que estejam entrançados ao meio social do aluno, a fim de que sua capacidade intelectual e linguística seja desenvolvida. Como foi mostrado que a língua não é homogênea, como determina a gramática normativa, é preciso que o profissional de língua portuguesa aceite o conhecimento linguístico de cada aluno, para que não exerça o preconceito linguístico em sala de aula.

Conforme os PCNs (1998):

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).

Nota-se que o professor não precisa se dispensar totalmente dos conteúdos gramaticais de suas aulas, mas ele precisa verificar quais são necessários para desenvolver nos alunos os aspectos de leitura, escrita e oralidade, como também verificar de qual forma esses conteúdos

poderão ser transmitidos. Um exemplo é o trabalho com as orações subordinadas. Necessita-se de que o professor saiba a forma de como passar esse conteúdo para o aluno, pois o docente não precisa impor que o discente decore isoladamente que tipo de oração é, mas sim ensiná-los qual a circunstância expressada pelo emprego do conectivo dentro do texto. Certamente isso o ajudará a compreender e produzir elementos textuais.

Um exemplo, muitas vezes, do professor trabalhar gramática normativa no ensino fundamental é afirmar que substantivo é a palavra que nomeia os seres e o adjetivo é usado para qualificá-los, e mostra-lhes isso isoladamente. Imagine que o discente presencie essa situação dentro de um texto: “O belo é amor”. Trabalhando essas palavras de forma isolada, o docente mostraria uma contradição ao aluno. Essas e outras situações implicam o aluno a desacreditarem de sua competência linguística.

O profissional de língua portuguesa não deve impor que o aluno aprenda isoladamente conteúdos gramaticais. Afinal, para que o aluno distinguir um substantivo concreto de um abstrato, isoladamente? Isto o habilitará a participar das práticas sociais mediadas pela linguagem? Claro que não! Por isso, o docente de língua materna precisa deixar de lado esse tradicionalismo gramatical e procurar novas metodologias de ensino, visto que conforme os PCNs (1998):

Um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p.19).

Percebe-se que o trabalho com textos nas aulas de língua portuguesa torna-se algo inevitável, uma vez que é através de enunciados que o indivíduo se comunica como também se torna um leitor e produtor reflexivo. Portanto, trabalhar com frases e palavras isoladas não dá o poder ao aluno de respeitar a diversidade cultural ou fazê-lo acreditar que conhece sua língua nativa; Tal foco se quer o ajudará a compreender e produzir diferentes tipos de textos ou entender a heterogeneidade da língua etc. Isto tem tornado o ensino irrelevante e sem sentido.

4. A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COM GÊNEROS TEXTUAIS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Sabendo que a língua portuguesa não é homogênea e possui suas variedades, é preciso que o profissional de língua materna respeite essa pluralidade linguística e não aceite a norma-padrão apenas como a única ferramenta que o aluno tenha para sua comunicação, pois o que precisa ser ensinado é que a língua tem suas variantes, e a norma-padrão é uma delas. O que o professor precisa deixar claro para os estudantes é que de acordo com o contexto em que são vivenciados por eles, os mesmos precisarão de diferentes conhecimentos linguísticos para atender às suas necessidades sociocomunicativas.

Segundo os PCNs (1998, p. 18), em uma das críticas mais frequentes que se faz ao ensino tradicional destaca-se “A excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão”. É claro que o discurso que um indivíduo usa num bar para se

comunicar com seus colegas não é o mesmo usado para uma entrevista de trabalho e nem para uma exposição acadêmica. Por isso, é preciso que ele tome conhecimento dessas diferentes situações de uso da língua, uma vez que o estudante precisa saber que sua linguagem precisa ser adequada dependendo do contexto no qual ele está inserido.

Oliveira (2010, p.40) afirma que “Saber português significa não apenas ter o domínio inconsciente das estruturas gramaticais, das regras que regem essas estruturas”. Dessa forma, o professor que apenas trabalha com conteúdos gramaticais em sala de aula não desenvolve nos alunos aspectos sociolinguísticos que os auxiliem em seu meio público. Constata-se, pois, que trabalhar nas aulas de língua portuguesa com conceitos isolados não é suficiente para o crescimento da competência discursiva dos alunos.

Sendo assim, o docente de língua materna precisa trabalhar com sua classe tendo como objetivo a formação de alunos reflexivos que sejam capazes de ler e produzir diferentes tipos de textos em situações sociais distintas. Marcuschi (2008) afirma que a comunicação verbal só existe através do gênero discursivo. Se o gênero do discurso está traçado à linguagem e o ser humano goza desta para se comunicar, tendo o ensino fundamental visando a desenvolver no aluno sua competência de comunicação, é notável que os professores precisem usar os gêneros textuais como instrumentos de trabalho nas aulas de língua materna.

Para Marcuschi (2008, p.155), “Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes”. Desse modo, pode-se definir gêneros textuais como textos empíricos que circulam em meio social, os quais podem ser difundidos de caráter escrito como oral. Marcuschi (2008) defende a ideia de que cada um desses textos que circulam socialmente realiza diferentes funções comunicativas. À vista disto, o trabalho com diferentes tipos de textos nas aulas de língua portuguesa desenvolverá nos alunos aspectos linguísticos para usufruir nessas funções comunicativas, formando-o, assim, um indivíduo reflexivo e produtor de sentidos. De acordo com Oliveira (2010):

Quando chega à escola, no ensino fundamental, o estudante possui um determinado nível de competência para se comunicar e para interagir na sociedade, fato que reforça a ideia de que ele sabe português. Entretanto, ele ainda não sabe como interagir em quaisquer situações sociais. (OLIVEIRA, 2010, p.43).

Cabe à escola oferecer aos seus educandos o trabalho com diferentes textos para que eles desenvolvam diferentes tipos de linguagens para se comunicar em seu dia a dia. Isto é, sabendo que a língua é dinâmica e possui suas variantes, é preciso que o aluno saiba lidar com essas diferenças e torne-se um indivíduo leitor e produtor de diferentes textos. É necessário que as aulas de língua materna tenham como objeto de ensino a língua, colocando os alunos em situações concretas do uso da linguagem. Por isso, o professor de português deve trabalhar com situações reais do uso da linguagem, e não ficar impondo ao aluno como a língua deveria ser. Koch (2003, p.57) relata que “A preocupação predominante é a de diversificar a escrita, de criar situações autênticas de comunicação, de levar o aluno ao domínio do gênero exatamente da forma como funciona nas práticas de linguagem de referência”.

Por essa razão, as aulas de língua portuguesa precisam ter como foco principal o desenvolvimento linguístico do aluno em diferentes situações de interação social e não no ensino de gramática normativa, ajudando-o, assim, a desenvolver sua competência de comunicação em seus diferentes contextos. Para que essa competência seja desenvolvida e o

aprendiz torne-se produtor e leitor reflexivo, é indispensável que o ensino de língua materna vise ao desenvolvimento cognitivo, social, linguístico e intelectual dos estudantes, como também que respeite a cultura do aluno e trabalhe conteúdos que estão voltados à sua realidade social.

Os PCNs (1998) indicam como objetivo do ensino fundamental a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos, em que sejam criadas situações em que os alunos se tornem críticos e formadores de opiniões, de maneira a respeitar também a diversidade cultural brasileira. Para isso, Oliveira (2010, p.84) defende a ideia de que “[...] apresentar gêneros textuais diversos aos estudantes é essencial para o desenvolvimento de sua competência comunicativa e de suas habilidades de ler e produzir textos”. Isto dará ao aluno a oportunidade dele aprender a usar sua língua em seus mais diversos usos do dia a dia.

Koch (2003, p.58) defende a ideia de que se deve “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”. É sabido que o professor de língua portuguesa que faz da gramática normativa seu objeto de ensino não coloca seus alunos em situações reais de uso da língua, uma vez que, muitas vezes, a norma-padrão não é vivenciada por eles. Isso dificulta no seu processo de aprendizagem e faz com que os estudantes não se tornem leitores e produtores críticos de diferentes textos.

É sabido que cada aluno ao chegar à escola já possui sua cultura traçada. Por isso é fundamental que o docente respeite essa diversidade cultural e trabalhe com conteúdos que estejam voltados ao seu meio social, despertando-lhe o desejo pela aprendizagem e o prepare para exercer uma boa cidadania. Um aluno que vive na zona rural não possui o mesmo conhecimento linguístico de um estudante que reside na zona urbana, pois se trata de contextos sociais distintos. Daí, necessita-se de que o profissional de língua materna aceite as duas situações como corretas e trabalhe com situações que lhes mostre que ninguém fala errado, pois são apenas variações encontradas na língua portuguesa.

Os PCNs (1998) abordam que a escola tem como compromisso respeitar as diferenças sociais dos educandos. Sendo assim, faz preciso aceitar que tais diferenças são constitutivas dos sujeitos, de modo que instaurar um espaço de reflexão possibilita o contato efetivo de opiniões divergentes. O professor de língua portuguesa não deve desconsiderar o conhecimento discursivo de seus alunos, ele apenas precisa ensinar-lhes diferentes modos de comunicação, tanto orais como escritos. Ambas as modalidades deverão ser usados em diferentes contextos. De acordo com Pinto (2010):

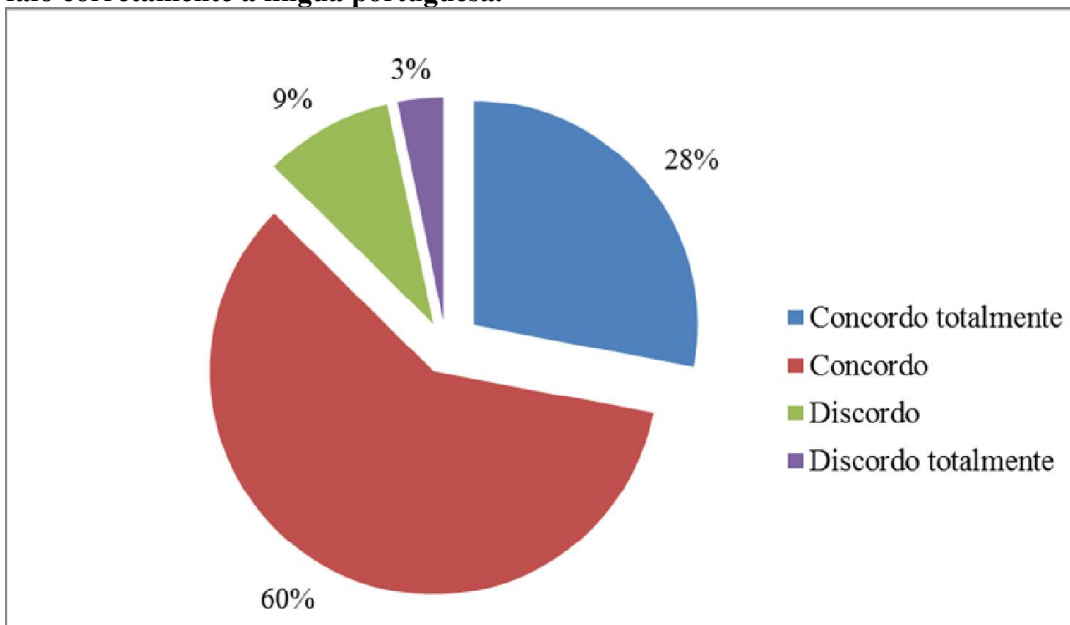
À medida que passam a conhecer e a fazer uso de vários gêneros discursivos, os alunos aprendem a controlar a linguagem, o propósito da escrita, o conteúdo e o contexto. É necessário também que se conscientizem de como a linguagem funciona para transmitir o conteúdo oralmente ou por escrito. Devem, portanto, aprender a organizar os diferentes tipos de conhecimentos e de informação de acordo com a situação comunicativa específica. (PINTO, 2010, p. 54).

O trabalho com gêneros textuais além de oferecer situações concretas de uso da linguagem para os alunos, também lhes auxiliará a atender às necessidades sociocomunicativas de seu dia a dia, as quais ajudarão em seu desenvolvimento sociocognitivo que formará bons discentes reprodutores de sentidos.

5. ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS RESULTADOS

Como visto anteriormente, esta é uma pesquisa de caráter qualitativo e quantitativo. Por isso, neste capítulo, serão abordadas algumas discussões sobre os cento e cinquenta questionários fechados aplicados na Escola Municipal Pedro Izidio de Oliveira, situada no interior de Tobias Barreto – SE. Esses questionários foram aplicados para alguns alunos de todas as séries do ensino regular do fundamental II da instituição supracitada. Para a abordagem quantitativa, trazem-se os resultados com dados estatísticos através de gráficos. Na abordagem qualitativa, os resultados são comentados baseados em autores que discutem sobre o assunto.

Gráfico 1: Eu consigo me comunicar com qualquer brasileiro, mas considero que não falo corretamente a língua portuguesa.



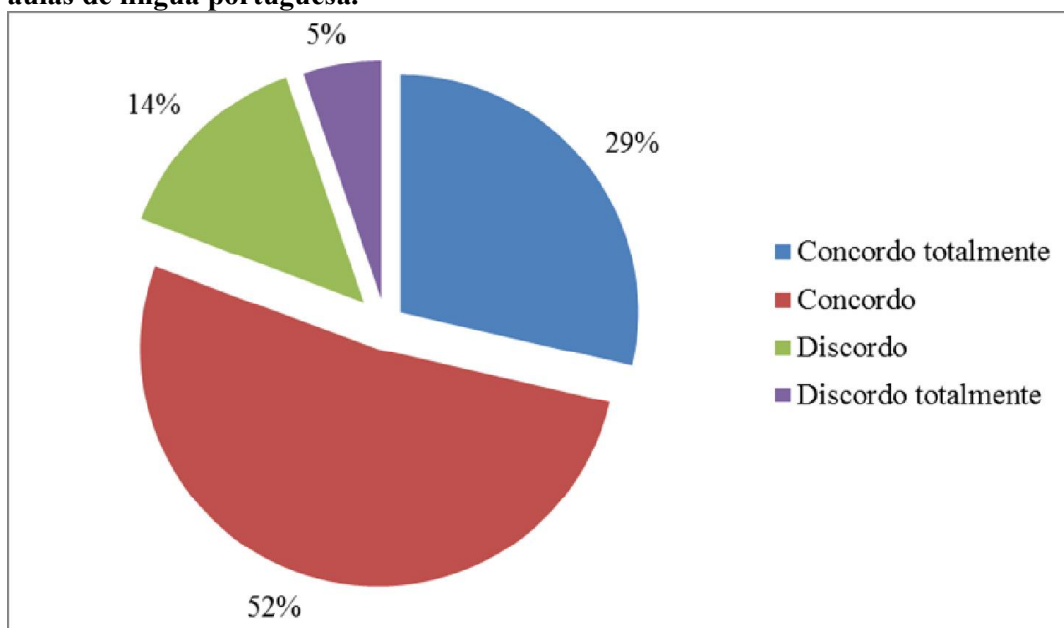
Fonte: Elaborado pelo próprio autor

No gráfico acima, é mostrado que 60% dos pesquisados acreditam que falam “errado”, ou seja, mais da metade dos entrevistados acreditam que não falam corretamente a língua portuguesa. Sendo que essa é a língua que eles usam diariamente para se comunicar com as pessoas. Apenas 3% discordaram totalmente que não “falam corretamente” sua língua materna, um percentual mínimo.

Percebe-se a insistência do alunado em acreditar que desconhece sua língua nativa, ou seja, acreditam que falam “errado”. De acordo com Bagno (2009), isso acontece porque a escola não reconhece a verdadeira pluralidade do português falado no Brasil. Sabe-se que ao longo dos anos, ela tenta impor sua norma linguística como se fosse a única forma correta da língua portuguesa. Não existe língua difícil para falante nativo. Bagno (2009) afirma que isso acontece pelo brasileiro, no ensino de língua vernácula, ter que decorar conceitos e fixar regras, as quais em nada lhes significam, visto que esses conteúdos não estão centrados ao uso real, vivo e verdadeiro da língua portuguesa.

Nota-se a falta de conhecimento dos alunos em saber a heterogeneidade da língua portuguesa. Segundo Antunes (2007, p. 104), “tem-se em mente, assim, o mito de uma língua uniforme, sem variação, sem adequação à situação em que é usada e, lá no fundo, o outro mito de que a norma culta é inerentemente melhor que as outras”. É preciso que o docente de língua vernácula acabe com essas convicções que o aluno tem sobre a língua portuguesa.

Gráfico 2: Meu professor costuma trabalhar com a gramática normativa durante as aulas de língua portuguesa.



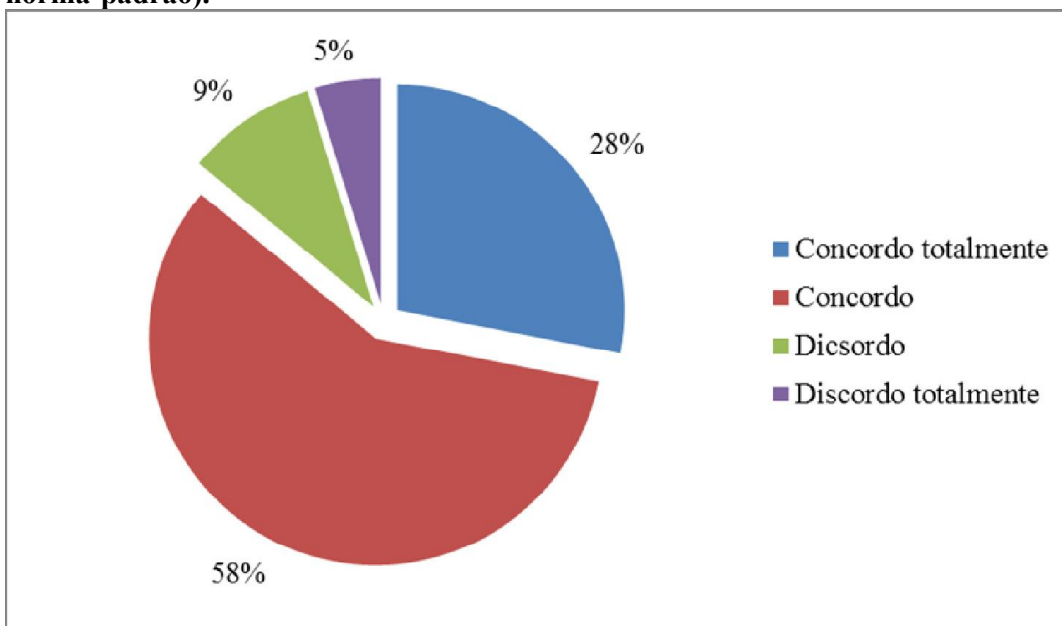
Fonte: Elaborado pelo próprio autor

Neste gráfico, mais da metade dos alunos concordam que seus professores costumam trabalhar com a gramática normativa durante as aulas de língua portuguesa. Desse modo, se os professores adotam o ensino normativo de gramática como objetivo de suas aulas, deixando o trabalho com textos em superfície, eles não desenvolvem nos discentes competências linguísticas para situações diversas de seu dia a dia, a qual Oliveira (2010) afirma que é necessária.

Esse ensino usado pelos professores, apontado pelos estudantes, um ensino homogêneo da língua, cria uma convicção nos alunos, a qual é apontada por Bagno (2009, p.52): “se tanta gente continua a repetir que português é difícil é porque o ensino tradicional da língua no Brasil não leva em conta o uso brasileiro do português”. Ou seja, o mito criado pelos brasileiros em desconhecer de sua língua nativa é por encarar na escola, nas aulas de língua materna, um ensino que não trabalha com a realidade da língua do Brasil.

De acordo com Antunes (2007, p. 23), “É preciso reprogramar a mente de professores, pais e alunos em geral, para enxergarmos na língua muito mais elementos do que simplesmente erros e acertos de gramática e de sua terminologia”. Precisa-se que o profissional de língua vernácula atente-se aos quais conteúdos estão levando para sala de aula, uma vez que, como já foi visto, o trabalho com sentenças descontextualizadas não é suficiente para um bom desempenho comunicativo do aluno em seu cotidiano.

Gráfico 3: Eu tenho dificuldades em aprender gramática normativa (regras de uso da norma-padrão).



Fonte: Elaborado pelo próprio autor

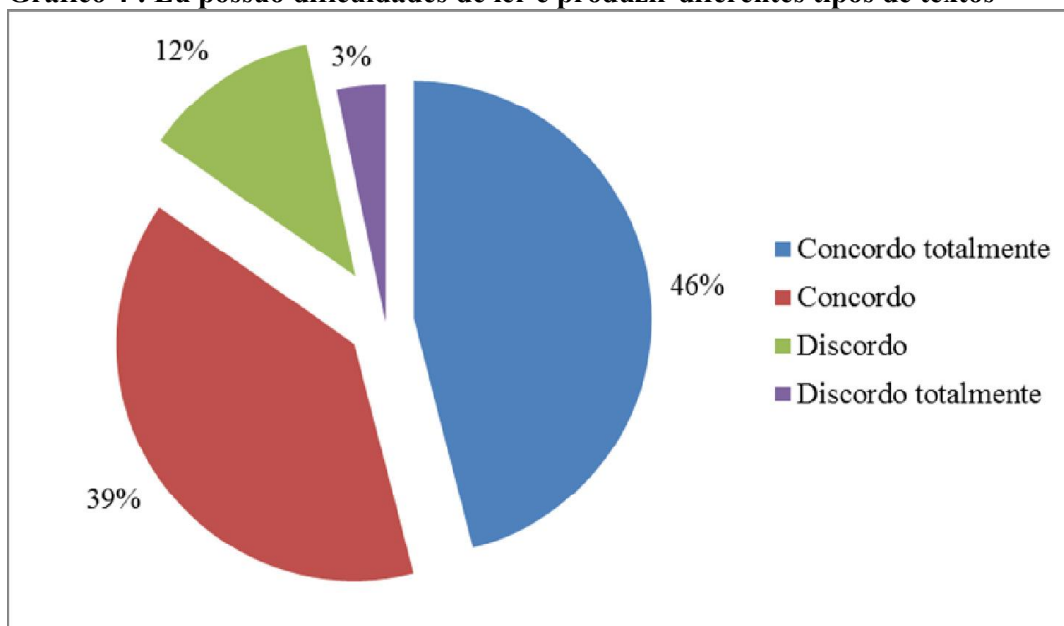
Na ilustração acima, apresenta-se uma imensa dificuldade apontada pelos alunos em aprender gramática normativa, em que 58% concordam e 28% concordaram totalmente que o ensino prescritivo de normas gramaticais é dificultoso em seu processo de aprendizagem. Um mínimo de entrevistados afirma que não possuem dificuldades em assimilar aspectos normativos gramaticais. Conforme Oliveira (2010):

Enquanto os professores não adotarem a perspectiva pragmática de língua, o ensino de português se manterá, em muitas escolas brasileiras, no nível das sentenças isoladas, descontextualizadas, sem que levem em conta os usos que os brasileiros fazem da língua. (OLIVEIRA, 2010, p. 37).

Isto significa que é preciso que os professores de língua materna adotem práticas pedagógicas para um ensino que seja voltado à realidade do aluno. Essa dificuldade apontada pelos discentes em aprender gramática normativa acontece porque os docentes trabalham isoladamente com normas que determinam como a língua deveria ser, impondo regras prescritivas que não mostram o uso real da língua.

De acordo com Oliveira (2010), geralmente o ensino normativo de gramática aplicado nas escolas é aquele que os estudantes devem memorizar mesmo com todas as inconsistências que a permeiam. Por isso, os alunos apontaram essa imensa dificuldade em aprender gramática normativa, seus professores devem sem dúvida alguma focar o ensino da língua com enunciados isolados que não mostram a maneira como a língua funciona. Isto vem a ser vital no processo de formar sua identidade linguística.

Gráfico 4 : Eu possuo dificuldades de ler e produzir diferentes tipos de textos



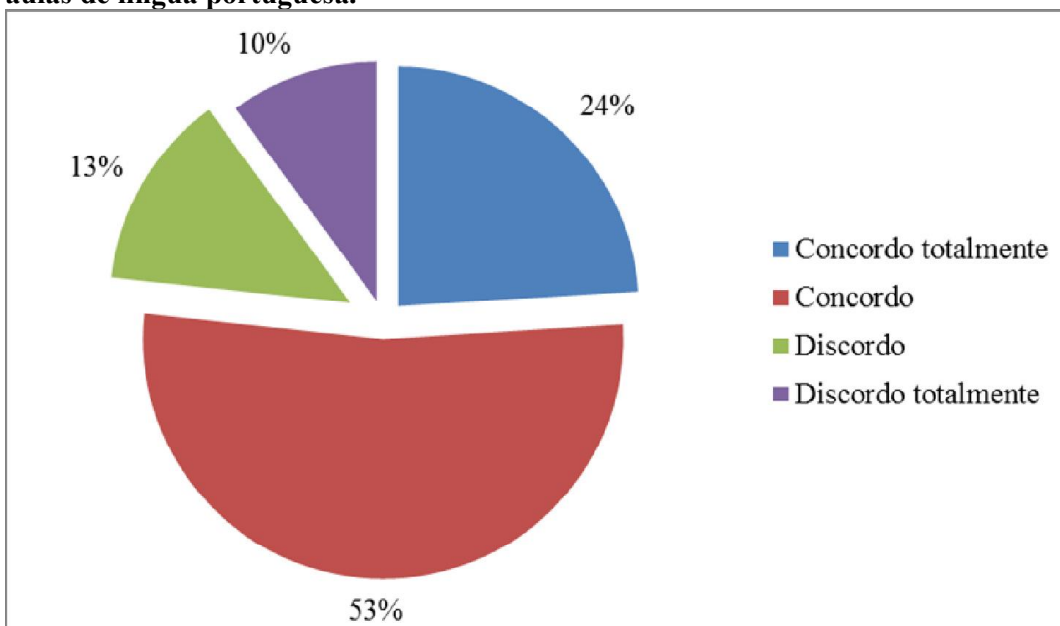
Fonte: Elaborado pelo próprio autor

Percebe-se, acima, uma extrema dificuldade encarada pelos discentes em produzir e ler diferentes tipos de textos, em que quase a metade concorda totalmente com esse empecilho. Essa deficiência é acarretada pelo fato das aulas de língua portuguesa estarem centradas a regras gramaticais, que segundo Oliveira (2010):

Ajudar o estudante a aprender a se comportar linguisticamente em diversas situações de interação social é o objetivo principal das aulas de língua portuguesa, que não deveriam ter como foco principal o ensino da gramática normativa. (OLIVEIRA, 2010, p. 43).

Nota-se também que enquanto os professores adotarem o ensino de gramática normativa como centro de suas aulas, deixando como segundo plano o trabalho de leitura e produção de gêneros diversos, essa dificuldade trazida pelos alunos não será modificada, uma vez que, de acordo com Barbosa e Rovai (2012, p.29), “Alunos submetidos a um trabalho equivocado com os gêneros produzirão, no máximo, textos adequados a várias situações sociais [...]”. Por isso, precisa-se que o profissional de língua materna atente-se aos quais conteúdos deverão ser abordados em sala de aula, para ajudar os alunos a submeterem à sua competência comunicativa, isto é, para ajudá-los a desenvolver sua competência discursiva, é preciso que o docente trabalhe com diferentes textos nas aulas de língua portuguesa.

Gráfico 5: Meu professor não costuma trabalhar com diversos tipos de textos durante as aulas de língua portuguesa.



Fonte: Elaborado pelo próprio autor

Neste último gráfico, percebe-se a deficiência da inserção dos gêneros textuais em sala de aula, visto que mais da metade do alunado pesquisado afirma que seus professores de língua portuguesa não trabalham com diferentes textos. Conforme Bechara (2006, p. 40), “o objetivo precípua da escola consiste na formação aperfeiçoamento e controle das diversas competências linguísticas do aluno”. Dessa forma, é preciso que o docente de língua portuguesa procure atender às necessidades dos discentes com atividades que desenvolvam sua competência linguística, para que eles possam desfrutar dos diferentes recursos da língua.

De acordo com Oliveira (2010, p. 86), “Na prática docente, o professor precisa apresentar aos alunos gêneros diversos para eles se familiarizarem com formas distintas que os textos tomam para circular na sociedade”. Como foi visto na pesquisa, que o docente não está trabalhando com textos, necessita-se de que ele use os gêneros discursivos como estratégia de ensino para que seu alunado consiga se familiarizar com textos circulados em seu cotidiano.

5.1 Reflexões sobre os resultados

Depois da pesquisa de campo apresentada acima, percebeu-se a insistência do professor de língua portuguesa em trabalhar com elementos gramaticais isolados em sala de aula, como também a imensa dificuldade encarada pelos alunos para produzirem diferentes tipos de textos. A maioria dos discentes pesquisados acredita que não falam corretamente sua língua nativa. Isto é fruto de seu professor de língua materna ficar impondo que o alunado decore descontextualizadamente regras da norma culta, as quais não fazem parte do uso real da língua portuguesa do Brasil.

Através dos dados coletados, verificou-se a deficiência dos profissionais de língua materna da instituição de ensino em trabalhar como mediador-cultural em sala de aula, visto que o ensino homogêneo da língua não respeita a pluralidade cultural/linguística da sociedade brasileira. Precisa-se de que os professores de língua materna da escola adotem práticas de ensino que mostrem aos alunos a heterogeneidade da língua portuguesa, para que eles destruam essa ideia que “não sabem falar português”, formando-os assim sujeitos reflexivos e participantes ativos de diferentes contextos comunicativos.

Com base nos resultados obtidos, fica-se instalada a convicção de que os profissionais de língua portuguesa devem adquirir os gêneros discursivos como abordagens de ensino, uma vez que os alunos precisam estar preparados para produzirem diferentes textos, tantos orais como escritos, para que possam desfrutar de diferentes situações comunicativas de seu cotidiano.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante desta pesquisa, fica ainda mais evidente que trabalhar com gêneros textuais em sala de aula é benéfico para resolução de alguns empecilhos encontrados no ensino de língua materna, tais como: o não respeito pela pluralidade cultural dos alunos, a desvalorização da diversidade linguística brasileira, a dificuldade impostas pelos discentes em produzir diferentes tipos de textos etc.

Necessita-se de que os educandos estudem assuntos que estejam entrançados em seu meio social para que possam desfrutar dos recursos da língua e tomem prazer pelas aulas de língua portuguesa de modo a expandir-se linguisticamente. É preciso acabar com a ideia de que o ensino de língua portuguesa deve estar centrado em regras gramaticais, visto que gramática e língua possuem conceitos distintos e não se equivalem.

O trabalho com diversos gêneros textuais na escola é uma oportunidade para que os discentes venham aumentar seu conhecimento linguístico, desenvolvendo, assim, diferentes linguagens para se comunicarem socialmente, como também o educador estará trabalhando algo voltado para a realidade de seus educandos e, assim, estes poderão criar grandes expectativas para as aulas de português.

Percebe-se a importância de que as aulas de língua portuguesa sejam trabalhadas visando ao desenvolvimento sociocognitivo do aluno, respeitando a pluralidade cultural e ampliando sua capacidade de se comportar adequadamente em situações sociocomunicativas diversas, aumentando, assim, seu conhecimento linguístico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedra no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAGNO, Marcos. Preconceito linguístico: O que é, como se faz. 59 ed. São Paulo: Loyola, 2009.

_____. Língua, linguagem, linguística: pondo os pingos nos ii. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, Jacqueline Peixoto; ROVAI, Célia Fagundes. Gêneros do discurso na escola: discutindo princípios e práticas. São Paulo: FTD, 2012.

BECHARA, Evanildo. Ensino da gramática: Opressão? Liberdade? 12 ed. São Paulo: Ática, 2006.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs). Gêneros textuais & ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

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.

FIORIN, José Luiz (org) et all. Introdução à Linguística: objetos teóricos. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. Desvendando os segredos do texto. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Produção Textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs). *Gêneros textuais & ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática. São Paulo: Parábola, 2010.

PINTO, Abuêndia Padilha. Gêneros discursivos e ensino de língua inglesa. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs). Gêneros textuais & ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

XAVIER, Antônio Carlos; CORTEZ, Suzana (orgs). Conversas com Linguistas: Virtudes e controvérsias da linguística. Rio de Janeiro: Parábola Editorial, 2005.

APÊNDICE A



FACULDADES INTEGRADAS DE SERGIPE- FISE COORDENAÇÃO DE LETRAS PORTUGUÊS

Ofício nº. 0001/2016

Tobias Barreto, 08 de novembro de 2016.

Senhor Diretor (a):

Com nossos cumprimentos, vimos através deste solicitar a vossa senhoria a autorização para a aplicação de um questionário fechado destinado aos alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental da sua instituição, com o intuito de realizar uma pesquisa com o seguinte tema: “OS GÊNEROS TEXTUAIS COMO NOVAS ABORDAGENS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO FUNDAMENTAL II”. Essa pesquisa tem por objetivo estabelecer um comparativo referente ao ensino de língua portuguesa. Vale ressaltar que será necessária no mínimo 1 (um) dia para serem aplicados esses questionários. E que para isso, tenhamos o aval da Direção desse estabelecimento de ensino.

Nada mais havendo para o momento, subscrevemo-nos.

Atenciosamente,

Willamis de Santana Alves
Graduando em Letras português – Faculdades Integradas de Sergipe – FISE.

À senhora Rosicleuma Soares de Figueiredo Alves
DD. Diretora da Escola Municipal Pedro Izídio de Oliveira.

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, membros da equipe pedagógica da Escola Municipal Pedro Izídio de Oliveira, sob CNPJ nº 02560.382/0001-33, concordamos que nossos alunos participem como sujeitos na amostragem do estudo intitulado: “OS GÊNEROS TEXTUAIS COMO NOVAS ABORDAGENS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO FUNDAMENTAL II”. Esta pesquisa está sendo desenvolvida pelo graduando Willamis de Santana Alves, do Curso de Licenciatura em Letras Português das Faculdades Integradas de Sergipe – FISE, que será apresentada como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Fomos informados que este estudo visa a descobrir a real situação do ensino de língua portuguesa no ensino fundamental II, não oferecendo riscos ou danos à nossa identidade. Estamos cientes que a participação de nossos alunos será através de respostas num questionário fechado, que a nossa identidade será mantida em sigilo, mesmo os resultados sendo apresentados a uma Banca examinadora e divulgados em meios acadêmicos. Sabemos ainda que não há nenhuma forma de pagamento ou ressarcimento na participação desta pesquisa.

Tobias Barreto, 08 de novembro de 2016.

Assinatura do diretor (a)

APÊNDICE C

QUESTIONÁRIO PARA ANÁLISE E COLETA DE DADOS

1- Eu consigo me comunicar com qualquer brasileiro, mas considero que não falo corretamente a língua portuguesa:

Concordo totalmente Concordo Discordo Discordo totalmente

2- Eu tenho dificuldades em aprender gramática normativa (regras de uso da norma-padrão):

Concordo totalmente Concordo Discordo Discordo totalmente

3- Eu possuo dificuldades de ler e produzir diferentes tipos de textos:

Concordo totalmente Concordo Discordo Discordo totalmente

4- Meu professor costuma trabalhar com a gramática normativa durante as aulas de língua portuguesa:

Concordo totalmente Concordo Discordo Discordo totalmente

5- Meu professor não costuma trabalhar com diversos tipos de textos durante as aulas de língua portuguesa (leitura e produção):

Concordo totalmente Concordo Discordo Discordo totalmente

UPTAKE E EMERGÊNCIA DE GÊNEROS ACADÊMICOS: O “TRABALHO DE CONCLUSÃO FINAL” DO PROFLETRAS

Uptake and emerging genres in academy: the PROFLETRAS’s term paper

Benedito Gomes BEZERRA (Universidade de Pernambuco, Nazaré da Mata/PE, Brasil)

Maria Ladjane dos Santos PEREIRA (Autarquia de Ensino Superior de Arcoverde, Arcoverde/PE, Brasil)

RESUMO: *A relação entre os gêneros dentro de sistemas de atividades é uma premissa das teorias de gênero contemporâneas. O conceito de uptake oferece uma das formas de se investigar tais inter-relações. Este estudo explora o processo de uptake envolvido na construção dos trabalhos finais do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) em sua relação com as dissertações de mestrado acadêmico. No PROFLETRAS, o mestrando deve apresentar um trabalho final que se diferencie da dissertação de mestrado acadêmico por seu caráter aplicado ao ensino fundamental. O artefato resultante do processo sugere a emergência de um novo gênero acadêmico intimamente associado à dissertação de mestrado tradicional. O estudo aborda o Trabalho de Conclusão Final em sua constituição como uptake de gêneros inter-relacionados, entre os quais se incluem não só as dissertações de mestrado acadêmico, mas também documentos institucionais e orientações que o mestrando precisa levar em conta ao realizar seu trabalho.*

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros acadêmicos; uptake; Trabalho de Conclusão Final

ABSTRACT: *The relationship between genres within activity systems is a premise of contemporary genre theory. Uptake’s concept is a way to investigate such interrelationships. This study explores the uptake’s process involved in the construction of the term paper in the Professional Master’s Degree in Letters (PROFLETRAS) in its relationship with the academic master’s thesis. In PROFLETRAS, students must present a term paper that differs from the academic master’s thesis due to its applied character towards elementary education. The artifact resulting from the process suggests the emergence of a new academic genre closely associated with the traditional master’s thesis. The study addresses the term paper in its constitution as the incorporation of interrelated genres, among which are not only the academic master’s thesis, but also institutional documents and guidelines that must be observed by students.*

KEYWORDS: Academic genres; uptake; term paper

Introdução

A relação entre os gêneros dentro de sistemas de atividades tem sido tratada como uma premissa por teorias de gênero contemporâneas, destacando-se entre elas os Estudos Retóricos de Gênero (ERG), o Inglês para Fins Específicos (ESP, do inglês *English for Specific Purposes*) e a Análise Crítica de Gêneros (ACG). A partir dessas abordagens, a referida inter-relação tem sido categorizada de diferentes formas por diferentes autores, sob diferentes perspectivas, como mostram Spinuzzi (2004) e Bezerra (2017). Nesse

sentido, a forma como os gêneros se relacionam mutuamente ao coordenar atividades sociais foi descrita por Devitt (1991) em termos de “conjuntos de gêneros”, enquanto Bhatia (2004) falou de “colônias de gêneros”, Swales (2004) de “cadeias de gêneros” e Bazerman (2005) de “sistemas de gênero”, apenas para mencionar alguns exemplos.

Entretanto, apesar de tudo que sabemos sobre as relações entre gêneros em diversas situações sociais e comunicativas, Bawarshi (2015), referindo-se especificamente aos Estudos Retóricos de Gêneros, identifica uma lacuna no que tange ao estudo e à compreensão do que “acontece *entre* os gêneros” (p. 187, *itálicos nossos*). Um levantamento abrangente da literatura sobre gêneros mostraria que tal lacuna se verifica de forma ainda mais intensa noutras abordagens teóricas e, particularmente, nos estudos e pesquisas desenvolvidos no contexto brasileiro. Neste trabalho, o que “acontece entre os gêneros” é focado a partir do conceito de *uptake* ou “apreensão”¹, termo oriundo da Teoria dos Atos de Fala.

O objetivo deste estudo foi explorar o processo de *uptake* envolvido na construção dos trabalhos de conclusão de curso do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), especialmente do ponto de vista de sua relação ainda que implícita com as já bem estabelecidas dissertações de mestrado acadêmico, frequentemente tomadas como referencial, quer em termos de “afirmações de semelhança” ou de “afirmações negativas” (FREADMAN, 1994). Do mestrando do PROFLETRAS se espera que apresente um trabalho final na maioria das vezes talhado nos moldes de uma dissertação de mestrado acadêmico, mas que ao mesmo tempo dela se diferencie por seu caráter necessariamente aplicado e intervencionista, voltado para o ensino fundamental.

Considerando-se a ausência de uma tradição de mestrado profissional na área de Letras, e sabendo-se que o PROFLETRAS é um curso recente, cujas atividades iniciaram-se no segundo semestre de 2013, a questão central do estudo é: como o mestrando do PROFLETRAS vem atendendo ao desafio de construir seu trabalho de conclusão de curso em um gênero que, por um lado, parece não ter antecedente exato na área, mas, por outro lado, inevitavelmente se baseia no seu semelhante acadêmico, a dissertação, da qual deve tanto aproximar-se como afastar-se? Diante da situação posta, nos parece que o “artefato” (DRYER, 2016) resultante desse processo de *uptake* sugere a emergência de um gênero acadêmico relativamente novo, porém intimamente associado à dissertação de mestrado tradicional.

Na busca por atingir o objetivo deste estudo, o trabalho está organizado em cinco tópicos além desta introdução e das considerações finais: no primeiro tópico, procuramos situar a noção de *uptake*/apreensão no campo dos estudos de gênero; em seguida, argumentamos sobre a relevância do conceito de apreensão para uma concepção sociológica e retórica de gênero; no terceiro tópico, nos dedicamos a apresentar as várias acepções em que o termo apreensão tem sido utilizado no campo dos estudos de gênero,

¹ Na versão em português do livro *How to do things with words*, de John L. Austin, intitulada *Quando dizer é fazer*, o tradutor Danilo Marcondes de Souza Filho verte o termo *uptake* como “apreensão”. Otoni (2002) prefere manter o termo na língua original, por considerá-lo mais abrangente do que sua tradução em português. Neste trabalho, utilizamos indistintamente as duas formas, associadas ou isoladamente.

constituindo o que chamamos de uma tipologia de *uptake*; no quarto tópico, descrevemos brevemente o PROFLETRAS, ressaltando os diversos “metagêneros” (GILTROW, 2002) que constituem as exigências e as condições criadas para a produção do trabalho de conclusão do curso; finalmente, no quinto tópico, nos voltamos para a análise de um pequeno *corpus* de trabalhos finais do PROFLETRAS, discutindo-os do ponto de vista do conceito de apreensão/*uptake*, vale dizer, do ponto de vista de sua emergência na relação com a dissertação de mestrado acadêmico e em resposta aos metagêneros das orientações e exigências do curso.

1. Teoria de gêneros e *uptake*/apreensão

Pontos de contato entre a teoria pragmática dos atos de fala e teorias de gêneros são apontados já há algum tempo. Para Freedman e Medway (1994, p. 4), a Teoria dos Atos de Fala é uma das “correntes intelectuais distintas e independentes” cuja convergência possibilitou o surgimento de uma perspectiva contemporânea sobre gênero, particularmente a ideia da linguagem como forma de ação. Nesse sentido, embora ressalte, de modo bastante coerente, as dificuldades de se apoiar apenas na Teoria dos Atos de Fala para analisar as complexidades do gênero, Bazerman (1994) aplica a noção de atos de fala a textos longos na análise de sistemas de gêneros exemplificados por aqueles relacionados ao registro de patentes.

O conceito de *uptake* constitui mais um exemplo da influência da Teoria dos Atos de Fala sobre os estudos de gênero, particularmente os de base retórica e sociológica. No âmbito dessa teoria, *uptake* designa a apreensão do ato ilocucionário (relacionado com a intenção do falante) na forma de um ato perlocucionário (pressupondo um efeito sobre as ações do ouvinte). Essa relação entre os dois aspectos do ato de fala é de fundamental importância para Austin.² Conforme o filósofo afirma em sua IX Conferência, “a realização de um ato ilocucionário envolve assegurar sua *apreensão*” (1990, p. 100 – itálicos no original). Segundo Otoni (2002, p. 134), *uptake* diz respeito à “relação entre interlocutores por meio da linguagem”, mas uma relação que não pode ser definida por “regras nem critérios formais definitivos”.

O conceito de apreensão foi utilizado nos estudos de gênero primeiramente por Freedman (1994), que a partir da noção de jogo de linguagem de Wittgenstein (1994) e do pensamento de Austin (1990), elaborou uma detalhada metáfora baseada no jogo de tênis. Nessa metáfora, a apreensão corresponderia às batidas de bola trocadas pelos jogadores, cuja validade depende de acontecerem necessariamente dentro das regras do tênis, em partidas efetivas e em situações específicas, por exemplo, em Wimbledon e não na quadra do clube local. De acordo com a metáfora, na teoria de gêneros, *uptake* diz respeito às trocas de textos efetuadas em situações e condições específicas, em que os gêneros funcionam como as “regras do jogo”. Portanto, segundo Bezerra (2017, p. 49),

² Otoni (2002) ressalta, a propósito, o caráter de “subversão” operado pelo conceito de *uptake* no próprio conjunto do pensamento de Austin.

na metáfora de Freadman (1994), “as trocas de bola equivalem a trocas de texto, as partidas equivalem aos gêneros e os cerimoniais se referem ao conjunto de condições específicas em que a troca de texto acontece”.

Em um exemplo bastante simples e comum, a apreensão acontece quando alguém profere uma conferência em resposta a um convite para proferi-la. Deve-se notar, por suposto, que entre os gêneros convite e conferência, outras trocas de bolas/textos, em geral menos visíveis, acontecem. Por exemplo, antes de proferir a conferência em si, é provável que o conferencista deva responder ao convite com uma declaração de aceite (talvez por e-mail) e/ou com o envio de um resumo da conferência. Esses *uptakes* intermediários se dão por meio de textos representativos dos gêneros “ocultos” mencionados por Swales (2004).

Considerando, por conseguinte, que a noção de gênero se aplica muito mais à “interação entre minimamente um par de textos do que às propriedades de um texto isolado”, Freadman (2002, p. 40) utiliza o termo *uptake* “para nomear a relação bidirecional que se constitui entre esse par”. Na visão de Bastian (2015, p. 2), trata-se de um conceito relacional, pelo qual “o texto necessita de uma apreensão tipificada para se tornar um gênero e o gênero precisa de uma apreensão para se tornar uma ação”.

Nas palavras de Bawarshi e Reiff (2013, p. 112), *uptake* seria a “habilidade de saber como negociar os gêneros e como aplicar e transformar estratégias de gênero (regras do jogo) em práticas textuais (*performance* real)”. Adicionalmente, Bawarshi (2015, p. 189) afirma que *uptake* é o resultado da ação do gênero, mas também é a “transação cognitiva e social situada” que possibilita essa ação: *uptake* é “a apreensão ou a *performance* contextualizada de gêneros em momentos de interação”. A citada habilidade de negociar gêneros implica reconhecer que as apreensões possuem “memórias extensas, ramificadas, intertextuais e intergenéricas” direcionadas para gêneros, pelos quais essas apreensões são pelo menos parcialmente condicionadas (FREADMAN, 2002, p. 40).

É necessário atentar ainda para a observação de Freadman (2015), de que a apreensão não se dá numa relação causal. Não se trata simplesmente de que uma chamada para publicação resulta em um artigo proposto para avaliação. De conformidade com a autora, apreensão não significa “causar uma resposta através de uma intenção. Esta é a dimensão oculta da extensa, ramificada e intertextual memória da apreensão: o objeto é apreendido dentre um conjunto de [objetos] possíveis” (p. 48). Trata-se, pois, de seleção e não de causalidade. Entretanto, como ressalta Bastian (2015), em decorrência das memórias de apreensões anteriores, embora pudéssemos teoricamente apreender textos de modo ilimitado, essa apreensão é influenciada e até limitada pela maneira como textos similares foram apreendidos anteriormente em contextos similares. Segundo a autora, “essa força da memória contribui para tornar nossas apreensões automáticas e, desse modo, dissimular o papel da seleção, definição e representação que Freadman (2002) chama de “dimensão oculta” da apreensão.

Enfim, o conceito de *uptake*/apreensão confere à teoria de gêneros não apenas a possibilidade de agrupar os gêneros inter-relacionados em um determinado sistema de atividades, mas também a possibilidade de investigar em que consiste essa inter-relação,

o que acontece quando de fato um gênero provoca a mobilização de outro gênero em condições específicas. Apreensão é, na visão de Emmons (2009, p. 135), uma “heurística necessária para a compreensão de como textos e gêneros se encontram dentro de sistemas de atividade social” numa “relação textual/temporal bidirecional”.

2. “Por que *uptake* é importante”

Demonstrar a importância da noção de *uptake* para os estudos de gênero é a questão central para Bawarshi (2015) em sua contribuição para a coletânea *Genre studies around the globe: beyond the three traditions*, composta por uma seleção de trabalhos apresentados no evento *Genre 2012: Rethinking Genre 20 Years Later*, realizado na Carleton University, em Ottawa, Canadá. A relevância do conceito evidencia-se ainda pela publicação de outra coletânea, desta vez inteiramente dedicada a estudos voltados para a performance de gêneros em contextos públicos, toda ela relacionada com o conceito de *uptake* (REIFF; BAWARSHI, 2016).

Freadman (2015) se pergunta pelas implicações da apreensão em seus efeitos e consequências para o conjunto da teoria de gêneros. Segundo a autora, *uptakes* acontecem a cada instante: na aplicação ao ensino, nas trocas comunicativas que constituem uma entrevista, nas consequências de longo prazo de um evento discursivo qualquer. Ampliando e talvez até afastando-se significativamente da Teoria dos Atos de Fala, especialmente em sua versão “lógica” delineada por Searle (1969), Freadman argumenta que não se pode exatamente assegurar determinado tipo de apreensão em função do gênero como entidade estática, dada. Essa possibilidade escapa ao falante ou escritor, visto que o gênero se realiza sempre em condições históricas bastante complexas. Consequentemente, afirma a autora: “Penso que não podemos refletir produtivamente sobre a apreensão à parte das discussões sobre gênero, nem é produtivo teorizar sobre a ação dos gêneros à parte da apreensão” (FREADMAN, 2015, p. 446).

Nesse sentido, Bawarshi (2015) lembra que o conhecimento do gênero, embora importante, não é suficiente para assegurar a apreensão, que também se baseia em fatores extratextuais relacionados com a agentividade dos interlocutores. Entre os fatores atinentes à apreensão, o autor lista história, materialidade, corporificação, improvisação e emoção. A apreensão é, portanto, importante por ser tanto o resultado quanto a “dimensão oculta” do conhecimento de gênero, chamando a atenção para a natureza dinâmica, complexa, contingente e multidirecional das realizações efetivas dos gêneros.

Para dar conta dos complexos fatores em jogo na “cena de agentividade” da apreensão, Bawarshi (2015) propõe dois movimentos teóricos: o primeiro consiste em adotar o conceito de ecologia de gêneros proposto por Spinuzzi (2004), que implica levar em consideração não somente os gêneros “oficiais”, mas também os gêneros mais informais e “ocultos”, considerando suas inter-relações contingentes e não sequenciais. Nesse sentido, a noção de ecologia de gêneros se afasta de conceitos homogeneizantes como o “sistema de gêneros” de Bazerman (2005).

O segundo movimento teórico adotado por Bawarshi (2015) consiste em aplicar o pensamento rizomático de Deleuze e Guattari (1987) como metáfora para a descrição das “teias dinâmicas e interconectadas e [d]os movimentos multidirecionais das apreensões de gênero”. O modelo do rizoma, em que a planta se espalha em diversas direções, não tendo algo como um tronco ou raiz principal, rejeita a figura da árvore como representação hierárquica das apreensões de gênero, dando preferência a uma visão não linear, com múltiplos pontos de entrada e em que um ponto pode se conectar a qualquer outro ponto.

Assim, conforme argumenta Bawarshi (2015), pensar a apreensão em termos rizomáticos abre as seguintes possibilidades para a teoria de gêneros: entender a causalidade de modo mais complexo e menos previsível; reconhecer os sistemas e forças interligados na realização dos gêneros; olhar para os espaços performativos entre os gêneros e não somente para os gêneros como artefatos; prestar atenção nas apreensões improvisadas, que não seguem caminhos preestabelecidos; focar nas memórias recentes, nômades e materialmente determinadas que, ao lado das memórias “extensas, ramificadas e intertextuais” (FREADMAN, 2002, p. 40), também afetam a apreensão de gêneros.

A apreensão, portanto, sendo tanto o resultado como a dimensão oculta do conhecimento de gêneros, importa porque “embora os gêneros condicionem e assegurem apreensões, estas também podem pré-condicionar ou sobredeterminar nossos encontros com gêneros, conduzindo-nos em direções rizomáticas” (BAWARSHI, 2015, p. 199). A atenção à apreensão é necessária, conclui o autor, ainda que não seja fácil, uma vez que se trata de processos nem sempre textualmente visíveis, o que caracteriza as apreensões não só como “hábitos de recordação”, mas também como “hábitos de esquecimento” (p. 201).

3. Uma tipologia de apreensões?

Na avaliação de Dryer (2016), ao incorporar o conceito de *uptake* à teoria de gêneros, Freadman (1994, 2002) dotou os estudos da área de um construto de gênero como movimento, no sentido de que as inter-relações conduzem “configurações de convenções” à recorrência em tempos e lugares específicos. Os gêneros adquirem e mantêm seu valor apenas nessas inter-relações. Nas palavras do autor,

Os conjuntos, sistemas, colônias e ecologias de gênero encontram (o que apreciamos chamar de) suas vidas, suas “ramificações” (FREADMAN, 2002), suas modificações e hibridizações, sua dissolução e, de outra forma, sua inexplicável persistência somente em suas apreensões (DRYER, 2016, p. 61).

Entretanto, para o autor, *uptake* é um conceito extremamente difícil de definir dada a sua relação com processos cognitivos largamente habituais e, conseqüentemente, pouco visíveis. Esse caráter de pouca visibilidade é expresso por Dryer (2016, p. 61) nos seguintes termos: “A apreensão pode ser comparada a um elemento especulativo na parte

mais baixa da tabela periódica (o ununóctio, por exemplo, que existe apenas por milissegundos sob condições altamente controladas)”. Da mesma forma, raciocina o autor, a apreensão se revela apenas em momentos fugazes de alinhamento ou ruptura com os complexos e por vezes conflituosos modelos dos escritores sobre linguagem, língua, discurso, percepção de si, visões da vida e noções de relação com o outro.

Em consequência dessa complexidade, Dryer (2016) considera que a noção de *uptake* se mostra inflacionada nos Estudos Retóricos de Gênero, servindo para designar processos e realidades bastante divergentes. Diante disso, o autor propõe “desambiguar” os usos do termo, não com a intenção de fornecer algo como uma definição autorizada do conceito, mas procurando evidenciar que “a variação no seu uso aponta para diferentes aspectos do fenômeno” (DRYER, 2016, p. 61). Neste trabalho, alinhamo-nos ao autor na convicção de que a precisão terminológica contribui para que se levantem questões mais específicas e, conseqüentemente, para que a pesquisa em torno da noção de apreensão adquira um foco bem definido.

Na concepção de Dryer (2016), diferentes autores, com diferentes interesses de pesquisa, utilizam a noção de *uptake* em cinco diferentes acepções, que ele denomina, respectivamente, de *affordances*³ de apreensão, artefatos de apreensão, realizações de apreensão, capturas de apreensão e resíduos de apreensão.

Dryer (2016) considera como focados em “*affordances* de apreensão” os estudos que se referem ao uso ou adoção de algo que é oferecido, por exemplo, um determinado conteúdo no contexto pedagógico (tarefas de escritas que resultam na apreensão de vocabulário acadêmico). Inversamente, podem se referir a determinadas atividades que se procura evitar ou dissuadir. Portanto, *affordances* de apreensão dizem respeito a possibilidades e restrições que se mostram pertinentes na interação por meio de textos em diferentes gêneros.

Já no sentido originalmente destacado por Freedman (1994, 2002, 2015), apreensão se refere a textos produzidos em resposta a outros textos, envolvendo diferentes gêneros, inclusive gêneros intermediários que “facilitam a apreensão de um gênero por outro” (DRYER, 2016, p. 65). Sempre que o conceito é utilizado nessa acepção, o autor considera que se trata de um “artefato de apreensão”. O foco, nesse caso, se coloca nos textos/gêneros que são produzidos em decorrência de ou em resposta a outros gêneros. São artefatos de alguma forma resultantes do processo de apreensão.

Nos dois próximos sentidos em que o termo *uptake* é utilizado, a atenção se desloca dos textos para os escritores ou falantes, os produtores desses textos. Assim, primeiramente, ocorrem “realizações de apreensão” quando, em uma determinada situação, a resposta às *affordances* de apreensão se dá de uma maneira inovadora ou até subversiva. As possibilidades de apreensão se atualizam (se tornam atos) na forma de

³ O termo *affordance*, sem tradução consensual para o português, foi originalmente utilizado pelo psicólogo James Gibson para se referir à interação entre animal e ambiente, e posteriormente aplicado aos seres humanos em situações como a interação humano-computador. Para Miller (2009, p. 115), *affordances* são um conceito útil para pensar sobre “potencialidades e restrições”. Traduções de *affordance* como “propiciação”, nos parece, contemplam explicitamente as potencialidades, mas não as restrições.

textos que são efetivamente produzidos. De acordo com Bastian (2015, p. 3), uma vez que a apreensão depende de seleção e não de causalidade, as pessoas sempre podem “contribuir com suas próprias intenções e projetos, podendo assim operar contra *uptakes* habituais”.

Em segundo lugar, ocorre uma “captura de apreensão” quando estão envolvidas consequências cognitivas ou afetivas sobre os interlocutores. Para Emmons (2009, p. 137), a apreensão se corporifica, afeta os corpos, de modo que deve ser definida “não como a relação entre dois (ou mais) gêneros, mas como a disposição dos sujeitos que resulta dessa relação”. Na concepção de Dryer (2016), a noção de capturas de apreensão enfatiza ainda as dimensões temporais de *uptake* nas suas consequências sobre as pessoas envolvidas.

Finalmente, o conceito de “resíduos de apreensão” faz referência às “memórias” que Freedman (1994, 2002, 2015) atribui aos processos de *uptake*. Trata-se de uma espécie de memória coletiva de apreensões passadas, pela qual, segundo Dryer (2016), todas as demais dimensões de *uptake*, quer sejam as *affordances*, os artefatos, as realizações ou as capturas, contribuem para manter, modificar ou desestabilizar as instituições culturais. Nos termos do autor,

Quanto mais normalizadas as *affordances de apreensão*, mais instantâneo e “natural” o momento da *captura de apreensão*, mais poderoso o *artefato de apreensão*, mais habitual a *realização de apreensão* e mais profundamente sedimentados os *resíduos de apreensão* (DRYER, 2016, p. 66).

No caso do PROFLETRAS, o foco do curso parece se concentrar prioritariamente nos trabalhos finais de curso entendidos como artefatos de apreensão. No entanto, visto que o trabalho final surge ao final de um processo relativamente longo e exigente para o mestrando, é possível se perguntar pelo papel das demais dimensões de *uptake*, como as *affordances* (que possibilidades e restrições se colocam diante do mestrando na tarefa de realizar sua pesquisa e produzir o documento intitulado “Trabalho de Conclusão Final”?) ou os resíduos de apreensão (de que modo o conhecimento, ainda que indireto, de gêneros antecedentes (DEVITT, 2004, 2009) como a dissertação de mestrado acadêmico afeta a produção do trabalho final do PROFLETRAS?).

4. O PROFLETRAS e o Trabalho de Conclusão Final (TCF): metagêneros em busca de uma apreensão

O PROFLETRAS é um programa de pós-graduação na modalidade de mestrado profissional criado oficialmente pela Portaria MEC 1009, de 11 de outubro de 2013, a partir de proposta coletivamente construída por representantes de diversas universidades e submetida pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), que detém a coordenação do Programa. Oferecido em rede nacional por um conjunto de 42 Instituições de Ensino Superior associadas e totalizando 49 unidades (algumas IES constituíram duas

e até três unidades funcionando em *campi* distintos) distribuídas pelas cinco regiões do país, o PROFLETRAS oferece a cada processo seletivo cerca de 800 vagas destinadas exclusivamente a professores de língua portuguesa, com a exigência de que sejam docentes efetivos da rede pública, formados em Letras e que estejam atuando em sala de aula no Ensino Fundamental. Trata-se de um dos maiores programas de pós-graduação em funcionamento no país, criado com o objetivo explícito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no nível fundamental.⁴

Em conformidade com a Portaria Normativa nº. 17, de 28 de dezembro de 2009, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o PROFLETRAS exige dos mestrandos a apresentação de um “trabalho de conclusão final do curso”, mencionando, além da dissertação, uma variedade de outros formatos possíveis. De fato, a citada portaria, no seu Artigo 7º, inciso VIII, § 3, denomina como “formatos” possíveis do TCF uma diversidade de gêneros, metodologias de pesquisa e uma série de produtos técnicos ou artísticos.

A Portaria Normativa CAPES 17/2009 se configura, para os estudantes do PROFLETRAS (assim como para os respectivos orientadores e coordenadores), como o primeiro e mais geral metagênero destinado a guiar a produção do TCF. Em conformidade com Giltrow (2002), metagêneros são gêneros que orientam ou até determinam a produção de outros gêneros em contextos sociais específicos. No dizer de Bawarshi e Reiff (2013, p. 122), o metagênero “ensina e estabiliza as apreensões”, ao determinar, em uma situação acadêmica, por exemplo, que gênero deve ser produzido pelo estudante. Para Giltrow (2002, p. 203), o conceito de metagênero é relevante a ponto de poder ajudar a “organizar a própria prática de pesquisa”. A relação que se estabelece, conseqüentemente, entre apreensão e metagênero, é de grande interesse para nosso olhar sobre a produção do TCF no âmbito do PROFLETRAS.

Em seu próprio *uptake* da Portaria 17/2009, o conselho gestor do PROFLETRAS, formado por representantes das diversas regiões do país e pela coordenação nacional (UFRN), emitiu em 23 de abril de 2014 um conjunto de diretrizes a serem seguidas por todas as unidades associadas, a fim de orientar a configuração da pesquisa e a produção do TCF no âmbito do curso. Internamente, portanto, espera-se que o trabalho final se apresente como uma apreensão/*uptake* dessas diretrizes, um metagênero específico para uso do mestrando do PROFLETRAS.

As referidas diretrizes afirmam manter a possibilidade dos diversos “formatos” estabelecidos pela Portaria Normativa 17/2009, da CAPES, porém acrescentam-lhes certas especificações que direcionam e reduzem significativamente as opções do mestrando. Antes de qualquer coisa, a exigência básica é a de que a pesquisa seja “de natureza interpretativa e interventiva” e tenha como foco um problema da realidade escolar referente à disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. A

⁴ Encerrado o primeiro quadriênio de funcionamento e efetivada a primeira avaliação do PROFLETRAS pela Área de Linguística e Literatura (antiga Letras e Linguística), discussões internas vêm sugerindo uma possível extensão do Programa ao público do Ensino Médio.

intervenção na realidade escolar se estabelece, portanto, como uma marca necessária dos trabalhos de conclusão do PROFLETRAS.

Quanto aos “formatos”/gêneros, efetivamente são mencionados dois: um relatório de pesquisa associado a um “produto principal” (vídeo, *software*, caderno pedagógico etc.) ou uma dissertação com a exigência de análise de dados e uma proposta para enfrentar o problema detectado na realidade escolar. Estas são as orientações objetivamente colocadas para serem trabalhadas por coordenações locais e orientadores com seus respectivos orientandos. Como esses gêneros têm sido efetivamente apreendidos na construção do TCF é o que veremos adiante.

5. O Trabalho de Conclusão Final (TCF) como artefato de apreensão: uma análise

5.1. Considerações metodológicas

No intuito de compreender como vem se dando o processo de apreensão do TCF como gênero, dois procedimentos complementares foram adotados. Primeiramente, selecionamos 05 exemplares de Trabalhos de Conclusão Final do PROFLETRAS e os analisamos do ponto de vista de sua constituição como “artefato” textual resultante da apreensão dos gêneros inter-relacionados, entre os quais incluímos não só as dissertações de mestrado acadêmico como referenciais estabelecidos, mas também os documentos institucionais e as diretrizes mencionados no tópico anterior (portarias do MEC, resoluções do Conselho Gestor do PROFLETRAS, entre outros), que o mestrando precisa levar em conta ao realizar seu trabalho. Os 05 trabalhos que constituem o *corpus* para este estudo foram selecionados dentre os primeiros a serem defendidos pelos mestrandos da primeira turma do PROFLETRAS da Universidade de Pernambuco (UPE), unidade de Garanhuns, no interior do estado, no período entre junho e agosto de 2015. Para fins de comparação, objetivando identificar “afirmações de semelhança” ou “afirmações negativas” em relação às dissertações de mestrado acadêmico, traçamos um rápido paralelo entre os trabalhos do PROFLETRAS e duas dissertações de mestrado acadêmico, na área de Letras, defendidas no mesmo ano.

Em um segundo momento, buscamos explorar, por meio de um questionário disponibilizado *online* através da ferramenta *Google Formulários*, o percurso do estudante egresso do PROFLETRAS, considerando desde os gêneros com os quais tinha contato enquanto professor da educação básica, continuando com os gêneros explorados no cumprimento das disciplinas do mestrado e, finalmente, até as orientações e recomendações concernentes ao trabalho final do curso. O questionário foi disponibilizado para egressos da primeira e segunda turmas (defesas em 2015 e 2016), contendo 08 questões abertas e 02 fechadas. As respostas a essas questões, totalizando 11 questionários respondidos, nos permitiram observar quais gêneros são reportados como mais recorrentes na atividade profissional dos professores, assim como nos permitiram saber como e com quais gêneros acadêmicos os professores/mestrandos passaram a lidar em termos de leitura e produção após ingressarem no PROFLETRAS. Com isso,

buscávamos perceber que gêneros antecedentes possivelmente interfeririam, para o bem ou para o mal, no processo de produção do TCF.

5.2. O TCF do PROFLETRAS: diferentes formas de apreensão

Iniciando a análise pelo contato direto com os dados textuais, procuramos identificar marcas de possíveis aproximações e distanciamentos entre os trabalhos de conclusão de curso nas duas modalidades de mestrado. Para uma visão dessa relação no plano estrutural, colocamos lado a lado os 05 TCF selecionados para o estudo, dispondo ainda como contraponto as estruturas de 02 dissertações de mestrado acadêmico (DMA). Foram considerados como componentes mais significativos da estrutura dos trabalhos, para os propósitos deste estudo, o elemento pré-textual resumo, os elementos textuais introdução, desenvolvimento e conclusão e os elementos pós-textuais referências, apêndices e anexos, conforme terminologia adotada pela norma NBR 14724:2011 da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Observe-se, entretanto, que o item “desenvolvimento”, por ser muito genérico para cobrir a maior parte do trabalho, aparece desdobrado em itens mais específicos no quadro a seguir. Além disso, como é habitual na área disciplinar, o item “conclusão” é renomeado como “considerações finais”. Finalmente, cabe ressaltar que a sequência dos elementos apresentados no quadro não corresponde à ordem em que os tópicos aparecem em cada trabalho.

Quadro 1: Análise estrutural dos TCF e dissertações acadêmicas tradicionais

ELEMENTOS ESTRUTURAIS		TCF					DMA	
		1	2	3	4	5	1	2
Resumo		X	X	X	X	X	X	X
Introdução		X	X	X	X	X	X	X
Capítulos/seções teóricas (revisão da literatura)		X	X	X	X	X	X	X
Capítulos/seções de metodologia e análise de dados		X	X	X	X	X	X	X
Proposta de intervenção pedagógica	No corpo do texto	X	X		X			
	Em apêndice ou anexo			X		X		
Considerações finais		X	X	X	X	X	X	X
Referências		X	X	X	X	X	X	X
Apêndices				X		X		
Anexos			X		X			X

Fonte: Elaboração dos autores

Percebe-se que, estruturalmente, as afirmações de semelhança (FREADMAN, 1994) entre o TCF do PROFLETRAS e a dissertação de mestrado acadêmico são predominantes em relação às afirmações negativas. Em sua maior parte, o TCF parece se basear na DMA como gênero antecedente. Assim, até por força dos metagêneros que orientam sua produção, os TCF apresentam resumos/*abstracts* como elemento pré-textual, trazem uma introdução em que a temática, as questões de pesquisa, os objetivos

e a organização geral do trabalho são apresentados, e seguem com uma quantidade variável de capítulos ou seções teóricas e de análise. Em algum ponto do trabalho, quer seja na introdução, em um capítulo/seção de análise ou ainda em capítulo ou seção específica, os procedimentos metodológicos são apresentados em ambos os casos, TCF e DMA. Da mesma forma, ambas as modalidades de trabalho de conclusão apresentam considerações finais e referências, e igualmente ambas podem incluir ou não apêndices e anexos.

Que afirmação negativa se poderia fazer, então, sobre os trabalhos do PROFLETRAS e as dissertações acadêmicas? Talvez apenas uma, considerando o caráter exploratório deste estudo. Mas se trata de uma observação extremamente relevante: a característica mais específica do TCF do PROFLETRAS é o fato de invariavelmente apresentar uma proposta de intervenção pedagógica para a sala de aula do Ensino Fundamental. Nada impede que uma dissertação de mestrado acadêmico eventualmente apresente tal característica, mas no caso do PROFLETRAS ela é *conditio sine qua non*, já determinada pelos metagêneros que orientam a produção do TCF. Como se observa no quadro, os 05 exemplares de TCF apresentam proposta de intervenção, quer no corpo do texto, quer como apêndice ou anexo.⁵

Aspectos estruturais à parte, foi possível observar também que a apreensão do gênero não se deu de modo linear e único por parte dos estudantes do PROFLETRAS. No conjunto dos trabalhos examinados, identificamos a ocorrência de variações consideráveis na forma de apresentação da proposta de intervenção em sala de aula. Dentre essas variações, convém mencionar: a) as ferramentas ou estratégias usadas para a intervenção podem ser oficinas, sequências didáticas ou propostas de atividades; b) a localização da proposta no corpo do trabalho pode ser como parte da seção de metodologia (que, por sua vez, pode ser um tópico inserido no capítulo/seção de análise) ou nos apêndices ou anexos; c) a forma de apresentação da proposta pode ser como um texto corrido, mais detalhado, ou como um conjunto de tópicos, de modo mais esquemático.

Por exemplo, o TCF 1 desenvolve uma proposta de intervenção, ainda que pouco detalhada, no mesmo capítulo em que apresenta a metodologia e a análise dos dados. A descrição da atividade aplicada, denominada pela autora “*A sequência didática vivenciada*”, aparece estruturada em três passos e em seis oficinas, correspondendo ao que seriam os módulos da sequência didática. Por sua vez, no TCF 2, o autor apresenta a proposta de intervenção seguida da análise de sua aplicação, em um capítulo cujo título, “*A pintura como recurso didático: sugestão de atividades*”, sugere a apresentação de uma sequência de atividades.

Dentre os trabalhos analisados, o TCF 3 e TCF 5 diferem de modo mais evidente dos demais. Neles, a proposta de intervenção aparece isolada do corpo do texto, estando localizada como apêndice. Dessa maneira, aproxima-se de um “produto” da pesquisa que

⁵ A identificação da seção em que consta a proposta de intervenção, na forma de um “produto” que pode ser aplicado por outros professores, como “apêndice” ou “anexo” parece ser uma questão idiossincrática dos mestrandos, uma vez que em ambos os casos se trata de materiais elaborados por eles.

pode ser utilizado de forma independente do trabalho, podendo ser aplicado por outros professores sem a obrigatoriedade de conhecerem ou lerem o TCF que o originou.

Finalmente, o TCF 4 também mostra uma forma diferente de apresentar a proposta de intervenção. Ao contrário dos demais, a autora não apresenta uma elaboração descritiva da proposta, mas opta por inserir a atividade alinhada à análise dos resultados. Nesse sentido, não houve a preocupação de que essas atividades pudessem ser tomadas de forma isolada do trabalho. Desta maneira, para que a proposta em questão eventualmente fosse replicada em outros contextos pedagógicos, por outros professores, seria necessário o acesso ao TCF na íntegra, a fim de dele depreender uma possível sequência de atividades.

A partir desse olhar mais específico, portanto, percebemos que o processo de apreensão dos metagêneros pertinentes conduz a uma peculiaridade do trabalho final do PROFLETRAS em relação à dissertação acadêmica. Essa peculiaridade se mostra em todos os trabalhos na forma de uma proposta de intervenção, mas a maneira como essa proposta é elaborada e apresentada difere consideravelmente de mestrando para mestrando.

5.3. O TCF do PROFLETRAS: a percepção dos mestrandos

Neste subtópico, discutimos as respostas dadas pelos egressos das duas primeiras turmas do PROFLETRAS aos questionários que lhes foi proposto, com a finalidade de iluminar o processo de apreensão/*uptake* que resultou na produção do Trabalho de Conclusão Final. Consideramos que o olhar dos próprios mestrandos sobre o processo contribui em muito para ampliar e complementar as percepções advindas da análise textual.

Inicialmente, pudemos perceber que a maioria dos professores/mestrandos relata, antes de ingressarem no PROFLETRAS, um contato com gêneros limitado àqueles recomendados pelos currículos para serem explorados em sala de aula. O repertório de leitura/escuta e escrita/fala desses professores, com poucas exceções, consistia de gêneros como “conto, poema, e-mail, charge, cartum, seminário, fábula, redação escolar, crônica, tirinha, cartaz, debate regrado, cordel e canção” (Questionário 7). Entretanto, alguns mestrandos relataram que liam também dissertações, artigos científicos e livros técnicos em Linguística, Literatura e filosofia (por exemplo, Questionário 5).

Conforme os mestrandos, uma vez tendo ingressado no PROFLETRAS, seu repertório de leitura e produção se amplia para incluir gêneros acadêmicos como “resumos, resenhas, artigos, ensaios, dissertações e teses” (Questionário 1), ou ainda “artigos, pesquisas, capítulos de livros, dissertações” (Questionário 2). Lembramos que essas questões se justificam por sua possível relevância como gêneros antecedentes para a produção do TCF.

Mais especificamente, quando indagados sobre a utilização de algum modelo para o TCF, os mestrandos foram unânimes em relatar que haviam procurado algum tipo de fonte para servir de referência em termos de formatação e organização. Ao listarem tais referências, são igualmente unânimes em mencionar artigos, dissertações e as normas da

ABNT. No entanto, no que concerne à “proposta de intervenção”, exigência específica do PROFLETRAS, a maioria dos mestrandos informou que não buscou nenhum modelo para sua elaboração, presumivelmente em virtude da inexistência de um modelo adequado, pelo menos no caso da primeira turma, cujos trabalhos posteriormente passaram a modelar os TCF das turmas posteriores. Embora haja mestrados acadêmicos em Letras orientados para o ensino, esses não foram tomados como modelo para o PROFLETRAS.

A propósito disso, e corroborando a análise dos TCF reportada anteriormente neste trabalho, em vários questionários aparece a percepção dos mestrandos do PROFLETRAS acerca da peculiaridade do TCF em relação à dissertação de mestrado acadêmico. Se para o respondente do Questionário 1 o TCF difere “na questão de ser obrigatório uma proposta de intervenção”, a peculiaridade reside, segundo o Questionário 4, “na aproximação com a realidade de sala de aula”. Além disso, o mestrando do PROFLETRAS está convicto da relevância pedagógica e social da sua pesquisa: “no PROFLETRAS a tendência é ofertar à pesquisa uma possível utilidade ao objeto pesquisado” (Questionário 9).

Considerações finais

Os resultados deste estudo apontam para a necessidade de refletir sobre os processos de constituição social dos gêneros em resposta e na relação com outros gêneros que os precedem ou orientam a sua construção, funcionando como metagêneros típicos de determinados sistemas de atividade. Esse foco de atenção poderá contribuir fortemente para a consolidação de um olhar sobre os gêneros como formas e enquadres da e para a ação social, de modo a afastar das aplicações ao ensino a visão de gênero como uma espécie de gramática textual, como alerta Bunzen (2004), perigo sempre presente em livros didáticos e na prática do professor.

O olhar sobre a amostra de trabalhos finais do PROFLETRAS relatado neste estudo evidencia uma tensão entre o TCF e a tradicional dissertação de mestrado acadêmico (DMA). Por um lado, é inegável e talvez inevitável que os mestrandos (e seus respectivos orientadores!) apelem para esse gênero antecedente no momento de planejar e elaborar o TCF. Tal relação é, aliás, coerente com a natureza sociocognitiva do conhecimento de gêneros “antigos” e a aquisição de gêneros “novos” (DEVITT, 2015). Entretanto, para que o uso da DMA como gênero antecedente seja proveitoso, e não prejudicial, entram em cena os metagêneros do curso que determinam a inserção de uma proposta de intervenção pedagógica, vista como o aspecto diferencial e definidor da identidade do PROFLETRAS como Programa dedicado à melhoria da qualidade do ensino na educação básica.

Retomando as categorias de Dryer (2016), os dados aqui examinados e discutidos, tanto oriundos dos textos (artefatos de apreensão) como dos questionários (indicadores das percepções dos mestrandos sobre as *affordances* de apreensão do TCF na relação com as DMA), evidenciam que o processo de *uptake* vem ocorrendo com sucesso no sentido

de confirmar os objetivos e a proposta do Programa. Ao colocar em cena (realização de apreensão) sua compreensão de como o TCF deve ser construído (captura de apreensão), os mestrandos revelam ainda os resíduos de apreensão oriundos de uma memória socialmente estabelecida sobre o que é e como se constitui uma dissertação de mestrado. Nessa relação, ora de complementação, ora de distensão, com a DMA e com os metagêneros do curso, o Trabalho de Conclusão Final do PROFLETRAS vai se constituindo, em um nível bastante específico de análise, como um “subgênero” (BHATIA, 2009) da dissertação de mestrado (acadêmica, tradicional) ou ainda, se quisermos, à medida em que os mestrados profissionais se consolidam, como um novo gênero da pesquisa científica.

Referências bibliográficas

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. 2011. *NBR 14724: Informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação*. Rio de Janeiro.
- AUSTIN, John L. 1975. *How to do things with words*. 2. ed. Cambridge: Harvard University Press.
- AUSTIN, John L. 1990. *Quando dizer é fazer*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- BASTIAN, Heather. 2015. Capturing individual uptake: toward a disruptive research methodology. *Composition Forum*, **31**: 1-18, Spring 2015.
- BAWARSHI, Anis S.; REIFF, Mary Jo. 2013. *Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino*. São Paulo: Parábola Editorial.
- BAWARSHI, Anis. 2015. Accounting for genre performance: why uptake matters. In: ARTEMEVA, Natasha; FREEDMAN, Aviva (Eds.). *Genre studies around the globe: beyond the three traditions*. Winnipeg: Inkshed. p. 186-206.
- BAZERMAN, Charles. 2005. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividade: como os textos organizam atividades e pessoas. In: BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez. p. 19-46.
- BAZERMAN, Charles. 1994. Systems of genre and the enactment of social intentions. In: FREEDMAN, Aviva; MEDWAY, Peter (Org.). *Genre and the New Rhetoric*. Bristol: Taylor and Francis. p.79-101.
- BEZERRA, Benedito G. 2017. *Gêneros no contexto brasileiro: questões (meta) teóricas e conceituais*. São Paulo: Parábola Editorial.
- BHATIA, Vijay K. 2004. *Worlds of written discourse: a genre-based view*. London: Continuum.
- BUNZEN, Clecio. 2004. O ensino de “gêneros” em três tradições: implicações para o ensino-aprendizagem de língua materna. In: MANFRIM, Aline Maria P. et al. *Quimera e a peculiar atividade de formalizar a mistura do nosso café com o revigorante chá de Bakhtin*. São Carlos: GEGE. p. 221-257.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. 1987. *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.

- DEVITT, Amy J. 2004. *Writing genres*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- DEVITT, AMY. 1991. Intertextuality in tax accounting: generic, referential, and functional. In: BAZERMAN, Charles; PARADIS, James (Ed.). *Textual dynamics of the professions: historical and contemporary studies of writing in professional communities*. Madison: The University of Wisconsin Press. p. 336-357.
- DEVITT, Amy. 2009. Teaching critical genre awareness. In: BAZERMAN, Charles; BONINI, A.; FIGUEIREDO, D (Eds.). *Genre in a changing world*. Fort Collins/West Lafayette: The WAC Clearinghouse/Parlor Press. p. 337-351.
- DEVITT, Amy; BASTIAN, Heather. 2015. Algumas ideias para ensinar novos gêneros a partir de velhos gêneros. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; CAVALCANTI, Larisssa de Pinho (Orgs.). *Gêneros na linguística e na literatura: Charles Bazerman: 10 anos de incentivo à pesquisa no Brasil*. Ed. Universitária da UFPE/Pipa Comunicação. p. 97-121.
- DRYER, Dylan B. 2016. Disambiguating uptake: toward a tactical research agenda on citizen's writing. In: REIFF, Mary Jo; BAWARSHI, Anis (Ed.). *Genre and the performance of publics*. Logan: Utah State University Press. p. 60-79.
- EMMONS, Kimberly. 2009. Uptake and the biomedical subject. In: BAZERMAN, Charles; BONINI, Adair; FIGUEIREDO, Débora (Ed.). *Genre in a changing world*. Fort Collins/West Lafayette: The WAC Clearinghouse/Parlor Press. p. 134-157.
- FREADMAN, Anne. Anyone for Tennis? 1994. In: FREEDMAN, Aviva; MEDWAY, Peter (Org.). *Genre and the New Rhetoric*. Bristol: Taylor and Francis. p. 43-66.
- FREADMAN, Anne. 2015. The traps and trappings of genre theory. In: ARTEMEVA, Natasha; FREEDMAN, Aviva (Eds.). *Genre studies around the globe: beyond the three traditions*. Winnipeg: Inkshed. p. 425-452.
- FREADMAN, Anne. 2002. Uptake. In: COE, Richard; LINGARD, Lorelei; TESLENKO, Tatiana (Eds.). *The rhetoric and ideology of genre*. Cresskill, New Jersey: Hampton Press. p. 39-53.
- FREEDMAN, Aviva; MEDWAY, Peter (Eds.). 1994. *Learning and teaching genre*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook Publishers.
- GILTROW, Janet. 2002. Meta-genre. In: COE, Richard; LINGARD, Lorelei; TESLENKO, Tatiana (Eds.). *The rhetoric and ideology of genre*. Cresskill, New Jersey: Hampton Press. p. 187-205.
- MILLER, Carolyn R. 2009. **Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia**. Recife: Ed. Universitária da UFPE.
- OTTONI, Paulo. 2002. John Langshaw Austin e a visão performativa da linguagem. *D.E.L.T.A.*, **18**.1: 117-143.
- REIFF, Mary Jo; BAWARSHI, Anis (Ed.). 2016. *Genre and the performance of publics*. Logan: Utah State University Press.
- SEARLE, John. 1969. *Speech acts: an essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SPINUZZI, Clay. 2004. Describing assemblages: genre sets, systems, repertoires, and ecologies. *Computer Writing and Research Lab, White Paper Series*, p. 1-9.

SWALES, John M. 2004. *Research genres: exploration and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.

WITTGENSTEIN, Ludwig. 1994. *Investigações filosóficas*. 4. ed. Petrópolis/RJ: Vozes.

A CONSTRUÇÃO DO GÊNERO DISCURSIVO RAP A PARTIR DO CONTEXTO DE PRODUÇÃO DE RAPPERS ANGOLANOS

Rap Discursive Genre from Angolan Composers' Standpoint

Bruna Borges de ALMEIDA (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil/CNPq)¹

RESUMO: *Este trabalho busca analisar a construção discursiva no gênero rap, sobretudo a enunciação, a partir da análise de letras de rappers angolanos, a saber: MC Kappa e Eva Rapdiva. Interessa fazer um estudo do modo de enunciar desse gênero discursivo, a fim de observar como a enunciação dos rappers revela, ao mesmo tempo em que cria, o propósito e as condições de produção em disputas ideológicas pela palavra na cena do rap. As produções desses autores apresentam um ponto de vista e uma epistemologia (Mignolo, 2003) que engendram uma resposta ao padrão europeu de colonialidade (Quijano, 1997). Tal estudo tem como base o entendimento de que, conforme Bakhtin (1997), os enunciados são elos reais nas esferas sociais em que circulam, apresentando propósitos definidos e condições específicas de produção e recepção.*

Palavras-chave: Rap; Gênero do discurso; Enunciação; Colonialidade.

ABSTRACT: *This paper aims to analyze rap composition, emphasizing enunciation. It is based on the analysis of two Angolan rappers lyrics, namely MC Kappa and Eva Rapdiva. The enunciation in the discursive genre is analyzed, as it both reveals and creates the purpose and creative environment in ideological disputes for power in the rap scene. These composers works defy the European colonialism (Quijano, 1997) using their epistemology and ideas (Mignolo, 2003). We assume, according to Bakhtin, that statements are real links in their social spheres, presenting definite purposes and specific conditions for production and reception. **Keywords:** Rap; Discursive genre; Enunciation; Coloniality.*

Por meio do rap e de demais gêneros da oralidade podemos ter acesso a discursos e epistemologias de expressão popular que são em grande parte desprestigiadas em meios sociais com maior índice de letramento ou intelectualidade. Tendo isso em vista e considerando que o rap se manifesta como modalidade alternativa (ao racionalismo estrito e à escrita) de episteme, o rap é tomado aqui como um gênero

¹ Mestranda em Pós-colonialismo e Identidades, área de Estudos de Literatura, do Programa de Pós-graduação em Letras da UFRGS. E-mail: borges.almeida@ufrgs.br.

de literatura oral, uma vez que tem materialidade literária cuja natureza está vinculada ao domínio da voz e à performance.

Paul Zumthor, ao tratar do conceito de performance, lembra que a forma da canção “pode se recompor, analisar, segundo as frases ou versificação, a melodia ou a mímica do intérprete” e que tal atividade “constitui um trabalho pedagógico útil e talvez necessário, mas, de fato (no nível em que o discurso é vivido), ele nega a existência da forma. Essa, com efeito, só existe na ‘performance’”(ZUMTHOR, 2014, p. 33). Desse modo, estudar o rap enquanto gênero discursivo tendo em vista a enunciação é uma maneira de buscar lançar um olhar abrangente sobre o gênero: levando em consideração o enunciado e o ato de enunciar. Contudo, a respeito da multimodalidade e da intermedialidade característica do gênero, Zumthor explica que “aquilo que se perde com os media [...] é a corporeidade, o peso, o calor, o volume real do corpo, do qual a voz é apenas expansão” (ZUMTHOR, 2014, p. 19). Nesse sentido, cabe lembrar que o estudo aqui empreendido acerca das produções de MC Kappa e de Eva Rap Diva são baseados na audição de álbuns lançados pelos rappers em meio virtual e não leva em consideração a cena completa (corporeidade) em que a canção é enunciada. O que verifico é a enunciação que se refaz a partir da gravação, a partir da voz.

1. Uma estética do Atlântico negro

Marcus Salgado (2015), ao tratar do rap enquanto gênero de literatura oral urbana, faz um mapeamento das possíveis abordagens a serem feitas para a compreensão do gênero – discursivo e literário. Dada a multimodalidade que o compõe e a dimensão que toma, o rap pode ser visto a partir de diferentes interfaces e perspectivas teórico-analíticas: a relação que tem com a literatura periférica, a intermedialidade que o compõe, sua linguagem realista, seu circuito global, sua gênese como estética negra, seu caráter oral e performático e as abordagens que podem ser feitas desses aspectos nas áreas de estudos culturais, estudos literários de canção e oralidade, análise discursiva e enunciativa, além de estudos de identidades e territorialidades. Tendo em vista essas possibilidades, trato aqui, numa abordagem discursiva/enunciativa e de estudos culturais e literários, do rap enquanto gênero de linguagem e enquanto estética oral negra.

Sobre a gênese do rap enquanto estética negra, Marcus Salgado salienta que:

É possível reivindicar como seus antecedentes o blues e o gospel, as canções de trabalhos dos escravos [...]. Nessas formas todas, encontram-se palavra e som a fim de comunicar mensagens de fundo social [...] [em] diversos tempos e espaços. (SALGADO, 2015, p. 151)

Nesse sentido, Ecio Salles explica o surgimento do rap dentro de uma cultura diaspórica africana, o movimento hip hop, e menciona sucintamente recursos expressivos e formais do rap desde seu surgimento. É também interessante notar o surgimento do rap a partir de influências jamaicanas:

De forma bastante resumida, pode-se dizer que tudo começou quando um velho costume dos jovens da Jamaica, o *toastie* (falas ou canções improvisadas sobre uma base instrumental), foi transplantado para Nova York pelo DJ jamaicano Kool Herc. Também contribuíram para a gênese e o desenvolvimento do rap as atuações do DJ Grand Master Flash e Grand Wizard Theodor e as ideias musicais inovadoras de Afrika Bambaataa. Este último, um ex-membro de gangue de rua do Bronx, remixou a faixa ‘Trans-Europe Express’, da banda de música eletrônica alemã Kraftwerk, dando à luz ‘Planet Rock’, a composição que marcaria o início de uma revolução musical. Naquele momento, entretanto, o rap era sinônimo de entretenimento – era o som que embalava as grandes festas que, a partir de 1976, tomaram conta do Bronx, bairro negro de Nova York. (SALLES, 2007. p. 26)

Tratando da música de diáspora africana e das questões sociais que a envolvem, Paul Gilroy salienta que deseja esclarecer “alguns dos atributos distintivos das formas culturais negras que são, a um só tempo, modernas e modernistas” (GILROY, 2012, p. 159). Contudo, ao mencionar a reflexão acerca da modernidade, Gilroy lembra que são poucas as abordagens que operam na interface da ciência e da estética (e na questão da tecnologia digital e sua disseminação), que é um ponto crucial para compreender a expressão cultural negra contemporânea. Segundo o autor, então, as formas culturais negras “são modernas porque têm sido marcadas por suas origens híbridas e crioulas no Ocidente; porque têm se empenhado em fugir ao seu *status* de mercadorias e da posição determinada pelo mesmo no interior das indústrias culturais.” (GILROY, 2012, p. 159).

Sobre a abordagem da música negra, Gilroy ainda salienta outros aspectos importantes: as premissas estéticas etnocêntricas da modernidade que “consignaram essas criações musicais a uma noção do primitivo que era intrínseca à consolidação do racismo científico” e o fato de que “pensar sobre música – uma forma não figurativa, não conceitual – evoca aspectos de subjetividade corporificada que não são redutíveis ao cognitivo e ao ético” (GILROY, 2012, p. 164-163). Dessa forma, o autor aponta alguns conflitos sobre a abordagem da música negra a partir de um ponto de vista europeu etnocêntrico e, portanto, situa o estudo de música de matriz africana como uma forma de expressão² que não cabe completamente em qualquer molde epistemológico.

Paul Gilroy (2012, p.162) defende o estudo da performance na música negra afirmando que “sua força é evidente quando comparada com abordagens da cultura negra que têm sido baseadas exclusivamente na textualidade e na narrativa e não na

² O que Walter Mignolo (2003) chamaria de epistemologia ou ainda de “pensamento liminar”.

dramaturgia, na enunciação ou no gestual – os ingredientes pré e antidiscursivos da metacomunicação negra”. Desse modo, corroborando com sua proposta, reflito sobre o rap angolano produzido por MC Kappa e por Eva Rap Diva a seguir à luz da enunciação e da performance (presente na voz gravada) e dos aspectos de colonialidade que ambos revelam.

2. Análise do Discurso e Enunciação

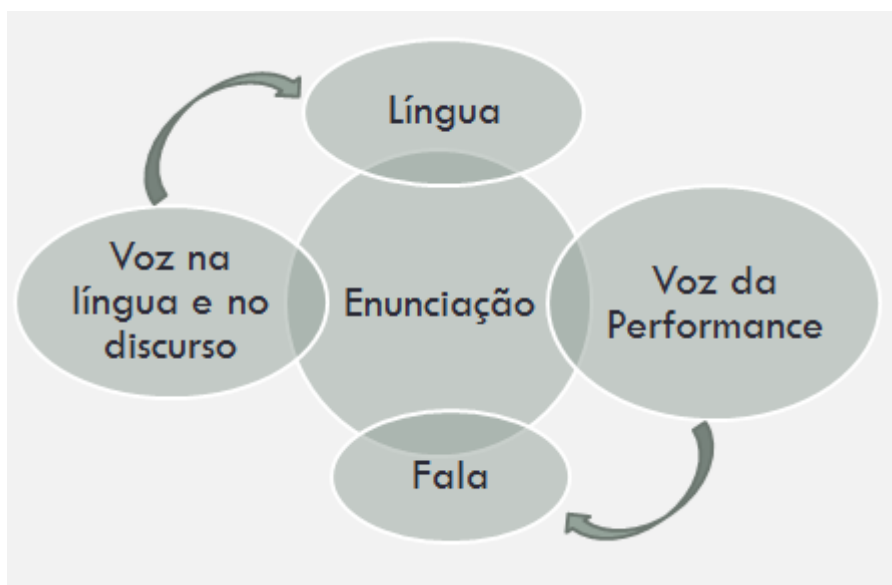
Segundo a abordagem da Análise do Discurso, os sentidos sociais são tecidos na linguagem e, por isso, a utilização da língua se dá de forma característica com relação à esfera de atividade humana da qual participa, uma vez que os enunciados são elos reais nas esferas sociais em que circulam. Para Bakhtin:

o enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas [de atividade humana], não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 1997, p. 280)

Desse modo, interessa nesse trabalho a construção composicional do gênero rap. Para tanto, tomo a enunciação e seus elementos como base da reflexão. Segundo Benveniste (1989, p. 82) “é preciso ter cuidado com a condição específica da enunciação: é o ato mesmo de produzir um enunciado, e não o texto do enunciado, que é nosso objeto.” O autor também destaca que na enunciação é o locutor que mobiliza a língua por sua conta, e essa ação é que determina características linguísticas produzidas em enunciados: “este grande processo pode ser estudado sob diversos aspectos”.

O aspecto desenvolvido por Benveniste em “O aparelho formal da enunciação” diz respeito aos caracteres da enunciação, ou seja, seus instrumentos. Nesse sentido, o autor descreve três elementos constitutivos da enunciação, os quais chama de índices específicos: pessoa, espaço e tempo. Em alguma medida, verifico como é possível identificar tais marcas em raps de Mc Kappa e Eva Rap Diva.

Tendo em vista que a enunciação é o elo entre língua e fala (o que possibilita a estrutura sistêmica da língua se manifestar em signos linguísticos), observo que ao tratar da enunciação no rap torna-se indissociável também a relação que esta materializa entre a voz que há na língua, isto é, o “eu” pressuposto em um ato de fala, e a voz que se manifesta em performance. De tal forma, o papel de elo que a enunciação cumpre tanto na relação entre língua e fala como com relação à voz que se materializa em enunciado no rap pode ser ilustrado na imagem a seguir:



2.1 Composição Enunciativa: pessoa

É pensando sobre a pessoa da enunciação que observamos a voz em suas diferentes dimensões: no enunciado/discurso e na performance do rapper enunciador. Tomando essa diferenciação com relação aos rappers aqui abordados, a primeira constatação em evidência é que a categoria de pessoa manifestada na voz dos rappers é una, isto é, cria uma indistinção entre o “eu” pressuposto do enunciado e colocado no texto na forma de eu-lírico cancional/narrador e o “eu” que é o próprio autor/canto/performer. Tal caráter se deve ao envolvimento dos *rappers* com o discurso que veiculam, dado que o gênero expressa, na maioria das vezes, uma intervenção do autor sobre a realidade social, a qual apresenta problemas a serem denunciados e solucionados.

No caso de Angola, existe o movimento MRA, Movimento Revolucionário Angolano, do qual alguns rappers fazem parte, que questiona a política do país e intervém com manifestações. Alguns rapper envolvidos em movimentos como esse e tomando sua enunciação como ato social sofrem controle por parte do estado. Ficou conhecido no ano de 2015 o caso “15 + 2” que era justamente a prisão política de jovens ativistas, entre eles *rappers*.

Por questões como essa, é comum e frequente o uso da primeira pessoa nos enunciados e discursos. Esse uso possui um efeito de sentido: confere subjetividade à experiência narrada e às ideias defendidas, possibilitando uma compreensão um tanto aprofundada a respeito do enunciador, que, como dito, é ao mesmo tempo o “eu” presente no discurso enunciado e o autor rappers. É o que ocorre, por exemplo em “Sexo, Drogas, Damas, Massa”, cantado por Eva Rap Diva, quando o “eu” do

enunciado é uma mulher insatisfeita com as músicas de rappers homens, posição defendida por Eva:

As vossas músicas dão graça
É só sexo, drogas, damas, massa
[...]
Tou farta de vos ouvir com esse jajão
Que tens tantas damas, já perdeste a noção
Ambos sabemos que é mentira meu irmão

Nesse rap os rappers homens são ridicularizados por suas composições forjarem um sucesso inexistente. Enquanto os rappers exaltam sua masculinidade e seu poder financeiro, referido com a gíria “massa”, a rapper desafia seu interlocutor acusando de mentira e jajão, uma espécie de enganação. A mesma interlocução é ativada no rap “Pega no microfone”, em que a enunciação de Eva Rap Diva desafia *rappers* homens:

Dizes que és mais *undergrund*
que moves com a multidão
que eu não sou competição
ok, então, pega no microfone e grava

Essa relação discursiva explicitada na enunciação de Eva Rapdiva é um mecanismo central da enunciação e da análise discursiva. Bakhtin (1997) elabora a noção de “atitude responsiva”³ para explicar que um enunciado está sempre relação com outros que o antecedem. Benveniste chama esse mecanismo próprio da enunciação e, portanto, do discurso, de diálogo:

o que em geral caracteriza a enunciação é a acentuação da relação discursiva com o parceiro, seja este real ou imaginado, individual ou coletivo. Esta característica coloca necessariamente o que se pode denominar o quadro figurativo da enunciação. Como forma de discurso, a enunciação coloca duas “figuras” igualmente necessárias, uma, origem, a outra, fim da enunciação. É a estrutura do diálogo. (BENVENISTE, 1989, p. 87)

Se o enunciado carrega um quadro figurativo e o discurso pressupõe enunciados anteriores, constituindo atitude responsiva, nos raps mencionados, Eva Rapdiva faz crítica a alguns *rappers* que buscam fama e compõem suas letras falando de forma agressiva sobre mulheres. Eva e outras rappers angolanas têm feito essas críticas ao machismo em forma de rima isoladamente em iniciativas como o Projeto Rapvolução,

³ Para Bakhtin (1997, p. 292): “[a atitude responsiva] pressupõe não só a existência do sistema da língua que utiliza, mas também a existência dos enunciados anteriores — emanantes dele mesmo ou do outro — aos quais seu próprio enunciado está vinculado por algum tipo de relação (fundamenta-se neles, polemiza com eles), pura e simplesmente ele já os supõe conhecidos do ouvinte. Cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados.”

que reúne *rappers* mulheres numa perspectiva crítica à hegemonia masculina na cena hip hop. Nesse caso, além do uso da primeira pessoa marcar a posição da autora na enunciação, é interessante notar a interlocução que a música estabelece, escolhendo como alocutário não o público diretamente, mas o alvo da denúncia enunciada.

Embora a predominância seja do uso da primeira pessoa do singular, por vezes a primeira pessoa do plural está latente no enunciado, já que, a partir do contexto de enunciação ou até de inferências com relação ao próprio enunciado, sabemos que se trata de uma questão coletiva. Esta é, então, uma estratégia discursiva. Mc Kappa, em “Guerrilheiro do Musseque”, traz um discurso centrado na história de um menino morador de um musseque de Luanda. Essa posição de sujeito enunciada não é, contudo, uma posição individual, embora seja falado em primeira pessoa do singular. Ao tratar do cotidiano do musseque, que é comum a muitas pessoas que lá vivem, e indefinir suas afirmações, o discurso revela uma subjetividade concomitantemente individual e coletiva:

São seis horas da manhã, levanto sem resmungar
O meu pai está a tomar banho e a minha mãe está a arrumar
Sou um puto de oito anos de um musseque de Luanda
Já ciente da realidade e de como a vida anda

2.2 Composição Enunciativa: tempo

O tempo, segundo Benveniste, é outro índice específico dos caracteres da enunciação. Neste ponto, chamo a atenção para como o tempo linguístico do enunciado faz menção a um tempo cronológico passado de forma a situá-lo no presente. Tal mecanismo na enunciação dos *rappers* funciona como modo de denúncia da colonialidade que é estruturante de assimetrias sociais que se manifestam em forma de discriminações e explorações de corpos e territórios.

A alusão ao tempo passado é mais evidente na enunciação de MC kappa, que questiona a colonialidade do poder (QUIJANO, 1997) ao tratar diretamente do colonialismo português em Angola e da sua continuação em relações de poder diversas. Mc Kappa menciona diretamente o processo colonial em seus *raps* a fim de denunciar as mazelas históricas e contemporâneas do país, numa atitude comparável aos escritores angolanos que, até a independência do país, opunham-se ao colonialismo em sua literatura e por isso eram perseguidos pela polícia do império português, acusados de “anticoloniais”:

[...] Nos livramos dos 500 anos de chicote mas não utilizamos a cabeça, depois da queda do colono, em vez de uma independência deram-nos quase meio século de má governação. (A Técnica, as Kausas e as Konsekuências)

Há qualquer coisa que muda num dia e termina no dia seguinte.
(Passado, Presente e Futuro)

Até ser angolano é um conceito errado, foi em 1885 desenhado na conferência de Berlim a régua e esquadro por homens sem conhecimento de solo ou de recursos humanos [...] continuamos escravos. (Ekos de Revolta)

Além desse mecanismo com relação ao tempo, é interessante notar outro aspecto: embora o suporte tecnológico interfira diretamente na performance do rap, tirando-lhe a corporeidade, como aponta Zumthor, o momento da enunciação é refeito a cada execução de sonora ou visual de tais performances. É importante destacar, contudo, que a cada nova execução tecnológica da enunciação o que temos é uma nova enunciação, uma vez que a cena concreta não é recuperável. Conforme Benveniste:

o presente formal não faz senão explicitar o presente inerente à enunciação, que se renova a cada produção de discurso, e a partir deste presente contínuo, coextensivo a nossa própria presença, imprime na consciência o sentimento de uma continuidade que denominamos "tempo"; continuidade e temporalidade que se engendram no presente incessante da enunciação, que é o presente do próprio ser e que se delimita, por referência interna, entre o que vai se tornar presente e o que já não o é mais (BENVENISTE, 1997, p. 85-86)

O rap de MC Kappa presentifica, no tempo linguístico da enunciação, o tempo cronológico e histórico da colonização. Esse mecanismo linguístico engendra a denúncia da condição de colonialidade em suas letras e performances vocais, ou seja, em sua voz⁴ de enunciação. O papel central da enunciação nesse processo de significação é também explicado por Benveniste:

Assim a enunciação é diretamente responsável por certas classes de signos que ela promove literalmente à existência. Porque eles não poderiam surgir nem ser empregados no uso cognitivo da língua. É preciso então distinguir as entidades que têm na língua seu estatuto pleno e permanente e aquelas que, emanando da enunciação, não existem senão na rede de "indivíduos" que a enunciação cria e em relação ao "aqui-agora" do locutor. Por exemplo: o "eu", o "aquele", o "amanha" da descrição gramatical não são senão os "nomes" metalingüísticos de eu, aquele, amanhã produzidos na enunciação. (BENVENISTE, 1997, p. 86)

⁴ Voz é entendida aqui como uma instância ampla que abarca tanto o discurso quanto a performance a partir da enunciação.

Desta forma, é possível compreender que a utilização que MC Kappa faz dos termos presente passado e futuro é específica de sua apropriação da língua com o propósito de crítica social, não sendo evidente para um falante que não compreenda sua enunciação como um todo, colocando-se na posição de alocutário do enunciado.

Eva Rapdiva não menciona o processo colonial em suas letras, contudo, seus raps possuem uma enunciação a partir da posição de mulher rapper frente a alguns traços de machismo presente no movimento hip hop, posição da própria rapper.

Além disso, Benveniste (1997, p. 86-87) chama a atenção para usos linguísticos específicos (utilizados também por Eva Rapdiva) que fazem parte da construção do tempo no enunciado:

distribuir-se-ão os termos ou formas que denominamos de intimação: ordens, apelos concebidos em categorias como o imperativo, o vocativo, que implicam uma relação viva e imediata do enunciador ao outro numa referência necessária ao tempo da enunciação.

[...] asserção visa a comunicar uma certeza, ela e a manifestação mais comum da presença do locutor na enunciação, ela tem mesmo instrumentos específicos que a exprimem ou que a implicam, as palavras sim e não afirmando positivamente ou negativamente uma proposição.” (p. 86-87)

2.3 Composição Enunciativa: espaço

O espaço na teoria de Benveniste ganha pouco espaço em termos de exploração teórica. Ao tratar especificamente da presença da categoria de espaço nos escritos benvenistianos, Gabriela Barboza considera que:

Penso que o vasto aparecimento de pessoa-tempo em detrimento do espaço não se dê fortuitamente e julgo necessário buscar de que forma tais noções se relacionam entre si, mas, principalmente, de que forma a noção de espaço se relaciona com as noções ligadas à subjetividade e sua marcação no discurso. (BARBOZA, 2011, p. 161)

Nesse entendimento, é possível pensar o espaço ligado a questões de identidades no discurso de sujeitos que enunciam tendo o espaço como elemento central de identificação, como acontece no rap, em que a periferia é um *locus* recorrente de pertencimento mencionado como fator de extrema importância para o discurso veiculado. Brandão (2013) realiza um estudo sobre o espaço literário observando desde a forma transdisciplinar como o conceito de espaço é abordado em diferentes áreas das ciências humanas e sociais, até as diferentes correntes teóricas da literatura que tratam da categoria de espaço direta ou indiretamente. O autor cita o Estruturalismo como uma

teoria segundo a qual o espaço está na linguagem, não como uma realidade empírica extratextual, mas como uma materialidade presente na própria palavra, o que sugere autonomia do signo verbal frente à realidade.

Ao falar da abordagem do espaço literário nos Estudos Culturais, Brandão defende se tratar de um “campo interdisciplinar” segundo o qual o espaço é abordado no que se refere a identidades, isto é, como atuante na interação de subjetividades individuais e de referências coletivas. Nesse sentido, as categorias espaço e pessoa no enunciado estão bastante próximas.

No que diz respeito ao espaço presente nos enunciados aqui abordados, o fato de o rap possuir um circuito global de circulação é mencionado nas próprias composições. Eva Rapdiva, na faixa “Intro” de sua mixtape chamada *Rainha Ginga do Rap*, aponta quais as regiões de Angola e do mundo estão a espera de seus raps:

Rangel, Benguela, Huambo, Restinga, Golfo, Capinga, Viana, Malange, Cazenga, Samza, Bié, Maianga, [...] tugas, moçambicanos, palops, sucas, cabo-verdianos, libaneses, chineses e cubanos, zaienses [...] todos à espera desta mixtape.

Dessa forma, Eva Rapdiva evidencia em seu discurso o propósito de interlocução e o meio de circulação do rap através da enunciação. Outra forma de observar a presença do espaço nos enunciados de ambos os rappers é a partir da focalização (já mencionada ao tratar dos estudos de Brandão), isto é, da perspectiva que ele engendra sobre o enunciado.

Considerações finais

O presente estudo buscou, a partir de breve análise, refletir sobre as categorias discursivas e enunciativas aplicadas ao entendimento do rap tomando como parâmetro produções de rappers angolanos e o contexto, de disputa ideológica, em que se estão inseridas. Ao tratar dos estudos pós-coloniais e os caminhos teóricos que inauguram no estudo de literatura, Ana Mafalda Leite demonstra o deslocamento crítico do campo literário a partir de Homi Bhabha: “a analítica da diferença cultural intervém para transformar o cenário da articulação. [...] Muda a posição da enunciação e as relações de discurso dentro dela: não é só o que é dito, mas donde é dito; não apenas a lógica da articulação, mas o topos da enunciação” (BHABHA, apud LEITE, 2012, p. 133). Nesse sentido, é possível observar a importância da enunciação e da composição discursiva para a compreensão de dinâmicas culturais conflituosas como é o questionamento de instâncias coloniais de poder no caso dos rappers apresentados. Cabe, por fim, observar uma diferença de posição discursiva entre os rappers MC Kappa e Eva Rapdiva, embora ambos estejam na posição de sujeito colonizado e habitante da periferia das grandes

idades. O discurso de Eva Rapdiva é dito a partir de uma posição de sujeito do discurso distinta: a posição de mulher. Tal posição incide sobre o propósito enunciativo e a interlocução de seu discurso.

Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail. Os Gêneros do Discurso. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. In: _____. Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 277 – 326.
- BARBOZA, Gabriela. Em busca do espaço perdido: a noção de espaço na teoria da enunciação de Benveniste. Cadernos do IL. Porto Alegre, n.º 42, junho de 2011. p. 159-170.
EISSN:2236-6385 <http://www.seer.ufrgs.br/cadernosdoil/>
- BRANDÃO, Luis Alberto. *Teorias do Espaço Literário*. São Paulo: Perspectiva; Belo Horizonte: Fapemig, 2013.
- BENVENISTE, Émile. “O aparelho formal da enunciação”. In: _____. Problemas de linguística geral. Campinas: Pontes, 1989.
- MIXTAPE: EVA RAPDIVA. Rainha Ginga do Rap. Luanda: Mad Tapes Entertainment, 2014.
- FONSECA, Silvana Carvalho. Leituras da África e da afrodescendência nas produções contemporâneas de Mc Kappa, MC Valete e do Grupo Simples Rap´ortagem. In:Repositório Digital da UFPE, 2014.
- 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. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. Tradução Tomaz Tadeu da Silva.
- CD: KAPPA. Trincheira de Ideias. Luanda: Masta K Produsons, 2002.
- CD: KAPPA. Proibido Ouvir Isto. Luanda: Masta K Produsons, 2011.
- MANTOVANI, Melina. Em Angola, mulheres também fazem músicas de intervenção e pedem melhorias para o país. Deutsche Welle. 2012. Disponível em: <
<http://www.dw.com/pt-002/em-angola-mulheres-tamb%C3%A9m-fazem-m%C3%BAasicas-de-interven%C3%A7%C3%A3o-e-pedem-melhorias-para-o-pa%C3%ADs/a-16159698>>. Acesso em: 20 mar. 2017.
- MIGNOLO, Walter D. *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Tradução Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- _____. *Desobediência epistêmica*. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, n. 34, p. 287-324, 2008.

NETO, Nécio Turra. Movimento Hip Hop do mundo ao lugar: difusão e territorialização. I Seminário de Pesquisa Juventudes e Cidade. Juiz de fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2001.

NKRUHMAH, Kwame. "O neocolonialismo em África." In: SANCHES, Manuela Ribeiro (org.). *Malhas que os Impérios tecem: textos anticoloniais, contextos pós-coloniais*. Lisboa: Edições 70, 2012.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del Poder, Cultura y Conocimiento en América Latina, 1997.

RIBEIRO, Margarida Calafate. *Uma história de regressos: império, guerra colonial e pós-colonialismo*. Porto: Aframentamento, 2004.

SANCHES, Manuela Ribeiro (org.). *Malhas que os Impérios tecem: textos anticoloniais, contextos pós-coloniais*. Lisboa: Edições 70, 2012.

SALGADO, Marcus. "Entre ritmo e poesia: rap e literatura oral urbana". Revista Scripta, Belo Horizonte, v. 19, n. 37, p. 151-163.

SALLES, Ecio. Poesia revoltada. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2007.

SCHOHAT, Ella; STAM, Robert. *Crítica da imagem eurocêntrica: multiculturalismo e representação*. São Paulo: Cosac Naify, 2006. Tradução Mário Soares.

WALSH, Catherine. "Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver". In: CANDAU, Vera Maria. Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. 2009.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção, leitura*. Trad. Jerusa Pires Ferreira, Suely Fenerich. São Paulo: Cosac & Naif, 2014.

O PÁTHOS INFANTO-JUVENIL EM ATIVIDADES DE LETRAMENTO DIGITAL

The infant-youth páthos in digital lettering activities

Adda Sofia BARCO (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, Brasil/CAPES)

RESUMO: *Propõe-se analisar o letramento desde a perspectiva da semiótica Greimasiana, por meio da aplicação das TIC'S¹, especificamente os jogos digitais, como mediadores das práticas de ensino-aprendizagem para avaliar as variações na construção de sentidos geradas no processo de letramento no ensino fundamental. Associado a este objetivo, desenvolvemos a análise de uma prática de compreensão leitora, proposta na plataforma Guten News, especificamente, o texto trabalhado na edição N 72, referente à bienal do livro de São Paulo, intitulado, Cordeis, repentes e poesia. Abordaremos estas questões, mediante a exploração do páthos, proposto desde a retórica clássica, até a semiótica tensiva, explorando as estratégias de persuasão utilizadas para conseguir a adesão do enunciário infanto-juvenil. Buscamos, assim, avaliar as relações que se estabelecem entre o enunciador e o enunciário, bem como os efeitos de sentido delas recorrentes para explorar a aplicação destes jogos como pertencentes à literatura infanto-juvenil.*

PALAVRAS-CHAVE: Jogos digitais; Páthos infanto-juvenil; Efeitos de sentido; Persuasão

ABSTRACT: *Its proposes to analyze the literacy from de perspective of a Greimasian Semiotics, through the application of the ICT'S², digital games, as mediator of the teaching-learning practices to evaluate variations in the construction of meaning generated in the elementary school. Associated with this objective, we developed the analysis of a practice of reading comprehension, proposed in the Guten News platform, specifically, the text of a N 72 issue, referring to the Biennial of the book of São Paulo, "Cordeis, repentes e poesia". We will approach these questions, through the páthos exploration, proposed from classical rhetoric to tensive model, exploring the strategies of persuasion used to achieve the adhesion of the Child-juvenile enunciatee. In this way, we try to evaluate the relationships established between enunciator and enunciatee, as well as the recurring effects of meaning and explore the application of games as a children's youth literature.*

KEYWORDS: Digital games; Child-juvenile pathos; Effects of meaning; Persuasion

No plano atual, as tecnologias da informação e da comunicação (TIC) têm tomado uma função principal na nossa sociedade, principalmente, na população infanto-juvenil. Isso denota uma mudança no modo em que a criança interage com o contexto, desenvolve

¹ Tecnologias da informação e comunicação

² Information and Communication Technologies

conhecimento e constrói sentido. Assim sendo, se faz pertinente a aplicação destes novos *mindsets* (jogos digitais) no processo educativo, mediante os quais se faz possível gerar uma prática de leitura e de produção textual em prol da construção de sentido. Isso torna a atividade de ensino mais próxima aos estudantes, o que promove a criação, a imaginação e o desenvolvimento de capacidades motoras e intelectuais. Deste modo, realizaremos uma análise de uma atividade de letramento digital da plataforma Guten News³.

Guten News é uma plataforma de leitura dirigida a estudantes e professores, dividida em várias seções que permitem aos estudantes interagir com as matérias e as atividades propostas e, ao mesmo tempo, aos professores supervisionar os desenvolvimentos de cada estudante e avaliar o processo inteiro de aprendizagem. O objetivo está dirigido para que o enunciário infante-juvenil aprenda a ler, fomentando a ampliação do repertório cultural, o posicionamento crítico diante dos textos lidos e complementar os eixos temáticos trabalhados no currículo escolar. Na Figura 1 observa-se as seções nas que está dividida a plataforma, para o professor: 1) planejamento, 2) engajamento dos estudantes, 3) implementação e 4) avaliação continuada.

Figura 1: Proposta Guten News



Fonte: Plataforma Guten News

Dentro dessas seções, a seção número dois está dirigida à interação com os estudantes, nela vamos centrar na análise desenvolvida neste artigo. A descrição na imagem: “Sequências de atividades que avaliam as competências leitoras, enquanto engajam alunos e professores” refere-se a uma sequência de atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura, apresentadas em forma de edições semanais, visando estimular a criação de uma relação rotineira com a plataforma, estimulando a apropriação da leitura como um hábito e eliminando a pressão do professor ante as avaliações, já que a avaliação se realiza de forma constante segundo o desenvolvimento nas diferentes atividades.

³ <http://www.gutennews.com.br/index.html>

Cada edição oferece conteúdos jornalísticos atuais e relevantes, com temáticas variadas: política, história, arqueologia, cinema, pesquisa, eventos culturais, entre outros, adequados para a linguagem infanto-juvenil, para cada conteúdo, apresenta sequencias de atividades de pré-leitura e pós-leitura, com o objetivo de propiciar o posicionamento crítico dos jovens e complementar os eixos temáticos trabalhados no currículo escolar.

Neste artigo abordaremos uma das atividades de leitura pertencentes à edição N° 72, da Guten News, referente à bienal do livro de São Paulo, intitulado, “*Cordeis, repentis e poesia.*” Vinculando esta análise ao trabalho pesquisa OS ELEMENTOS DO JOGO COMO MEDIADORES DA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NO LETRAMENTO SEMIÓTICO, entendemos, desde a utilização da teoria semiótica, o jogo como um discurso no qual se estabelece uma comunicação da que participam um enunciador e um enunciatário que variam segundo o tipo de discurso a que se refere e abordamos o conceito de letramento como o “estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento” (SOARES, 2002, p. 145).

Assim sendo, desenvolvemos nossa pesquisa mediante análise do processo de letramento e linguagem, aplicado a uma prática de ensino, tomado a partir da semiótica greimasiana de linha francesa. Com a finalidade de demonstrar como se processa a aplicação de jogos digitais no ensino fundamental como mediador da construção de sentido na compreensão leitora e, assim, avaliar as relações que se estabelecem entre o professor (enunciador) e o estudante (enunciatário), bem como os efeitos de sentido delas recorrentes.

Aliado a esta finalidade, estabelecemos um diálogo, mediante a exploração do *páthos*, proposto desde a retórica clássica, até a semiótica tensiva, explorando as estratégias de persuasão e os valores transmitidos, utilizados para conseguir a adesão do enunciatário infanto-juvenil.

Éthos, lógos, páthos.

Para começar, é preciso estabelecer o que é a retórica e a relação que esta tem com a semiótica francesa: a retórica foi definida por Aristóteles como uma metalinguagem, um conjunto de estratégias de persuasão para convencer a certo auditório de certo assunto. Assim sendo, relaciona-se com a semiótica devido a que, segundo Zilberberg (2011), as duas disciplinas têm como finalidade estudar como o discurso diz o que diz para convencer e conseguir a adesão total do enunciatário. Podem-se caracterizar uma em relação à outra, já que a semiótica nasce da retórica.

Segundo Fiorin (2004), tanto na retórica, como na semiótica, em um ato de comunicação, se encontram envolvidos três elementos: o éthos, o páthos e o lógos; o enunciador, o enunciatário e o discurso.

Segundo a retórica, o éthos não é a pessoa de carne e osso que fala, mas o que ele representa e com o que o auditório se identifica:

O éthos [...] se liga à pessoa, à imagem que o orador passa de si mesmo, e que o torna exemplar ante os olhos do auditório, que então se dispõe a ouvi-lo e a segui-lo. As virtudes morais, a boa conduta, a confiança que tanto as uma quantas outras suscitam conferem ao orador uma autoridade. [...] O páthos é o conjunto de valores implícitos das respostas fora de questão, que alimentam as indagações que um indivíduo considera como pertinentes” (MEYER, 2007, p,34-35, 39).

Assim sendo, o páthos compõe os valores, a paixão do auditório, o que se refere às emoções, às opiniões, aos julgamentos, enfim, às expressões subjetivas de uma questão, das quais o éthos se apropria para a adesão das almas.

Em conclusão, o páthos é a dimensão retórica que comporta: 1) as perguntas do auditório; 2) as emoções que ele experimenta diante dessas perguntas e suas respostas; 3) os valores que justificam a seus olhos essas respostas e essas perguntas. (MEYER, 2007, p, 39)

O lógos se refere ao argumento por meio dos quais se obtém a persuasão, portanto, o lógos está estruturado a partir do ponto de vista tanto do éthos como do páthos, sendo o argumento mais apropriado, “o lógos é tudo aquilo que está em questão” (MEYER, 2007 p, 45)

Em semiótica, segundo Fiorin (2004), assim como o éthos é a imagem pressuposta do enunciador, o páthos é a imagem pressuposta do enunciatário, o estado de espírito do auditório, a disposição do sujeito para ser isto ou aquilo, e o lógos é utilizado no discurso, por meio de argumentos que só são válidos para certos auditórios, em certos momentos, em determinados lugares.

Como a cada eu corresponde um tu, há um tu pressuposto, o enunciatário, e um tu projetado no interior do enunciado, o narratário. O enunciador e o enunciatário são o autor e o leitor. Cabe, porém, uma advertência: não são o autor e o leitor reais, de carne e osso, mas o autor e o leitor implícitos, ou seja, uma imagem do autor e uma do leitor, construídas pelo texto (Cf. FIORIN, 2004, p.70)

Consequentemente, Fiorin (idem) afirma que o páthos é tão produtor do discurso quanto o éthos, já que o enunciador precisa conhecer seu auditório, o que o move e o comove, para construir seu discurso e é daí que surgem as escolhas linguísticas do enunciatário, isto é, o que se denomina, na semiótica, como simulacro; a) a imagem que o enunciatário faz do enunciador; b) a imagem que o enunciador faz do enunciatário; c) a imagem que o enunciador acha que o enunciatário faz dele; d) a imagem que o enunciatário acha que o enunciador faz dele.

Segundo Meyer (2007), o páthos pode: 1) aderir; 2) recusar; 3) completar; 4) modificar; 5) permanecer silencioso; 6) aprovar; 7) reprovar; 8) desinteressar, o lógos recebido. Isso depende, segundo Fiorin (2004), da eficácia do discurso, ao que o enunciatário se adere na medida em que se vê identificado com o éthos do enunciador e, no melhor dos casos, o incorpora.

O páthos representa o auditório; para convencê-lo, é preciso impressioná-lo, seduzi-lo, e suscitar adesão, tendo em conta o que diz Fiorin (2004). O páthos não é a disposição real do auditório (não avaliamos a forma “real” em que os usuários desta plataforma interagem com ela), mas a imagem projetada do enunciatário no discurso.

Páthos da literatura infanto-juvenil

A literatura infanto-juvenil, segundo Zilberman e Magalhães (1984), se originou com uma função dupla; por um lado, assumindo um caráter pedagógico, por meio do qual se transmitiam as normas sociais e se dominavam os jovens e, por outro, estabelecendo uma ponte entre a vida real e a vida do jovem. Desse modo, a literatura infanto-juvenil nasceu vinculada ao livro didático, ao jogar produtivo e à estimulação da imaginação e do entusiasmo discursivo. O que nos leva a pensar que a relação que se estabelece entre enunciador e enunciatário na literatura infanto-juvenil era e continua sendo assimétrica, já que o éthos e o páthos apresentam uma diferença substancial, sendo o éthos, um adulto, que pretende persuadir um páthos jovem, acerca de como ele deve e quer agir, apresentando no lógos o discurso infanto-juvenil, as relações e interações sociais, estruturas de poder, princípios de causa e efeito, senso de valorização e sanção dos atos.

Segundo Zilberman e Magalhães (1984), no século XVII, quando surgiu, a literatura infanto-juvenil delimitou a diferença entre a vida adulta e a vida infantil, separando a cotidianidade dos jovens do mundo exterior, já que se estabeleceu a ideia de que o jovem não podia perceber e entender o mundo por conta própria. Desse modo, a literatura infanto-juvenil constituiu-se como uma mediadora entre o mundo interior e o mundo exterior do jovem, facilitando a ele a compreensão e fazendo a função de filtro e direção em relação aos padrões sociais. De tal modo, o lógos, consistia num mundo idealizado, onde quem atua corretamente recebe uma sanção positiva e quem atua incorretamente recebe uma sanção negativa.

No plano atual, com o surgimento das mídias a povoação infanto-juvenil está diretamente relacionada com o mundo exterior, como afirma MEYER (2007) por meio da televisão se gera o efeito de proximidade das realidades, se assiste a expressão tanto de belos de não tão belos sentimentos, destinados a despertar a reação do auditório, paixões, despertando um forte fenômeno de atração ou repulsão; uma manipulação de aquilo que se é e aquilo que se quer ser.

Deste modo, a literatura infanto-juvenil rompeu sua função de mediar essa realidade ante os olhos do jovem, é por isso que se faz pertinente empregar novos *mindsets* por meio dos quais as crianças desenvolvam a leitura crítica.

Aliada à crescente preocupação pela deserção da leitura em jovens a plataforma de atividades de leitura Guten News, assim como outras plataformas e programas, busca incentivar o letramento crítico, mediante estratégias de leitura que involucram temáticas variadas e utilizam jogos de forma hipermediática.

Éthos, páthos, lógos da plataforma Guten News

Segundo a plataforma Guten News éthos é definido como (experts em leitura), assim, tratando-se o éthos da imagem que o enunciador projeta de si aos olhos do enunciatário encontramos aqui uma imagem bastante forte, que confere ao enunciatário a imagem de autoridade na qual se deve confiar e seguir e ao mesmo tempo projeta-se como um éthos amigável, flexível e dinâmico orientado para a alunos e professores, assim, a plataforma divide em várias seções que permitem aos alunos interatuar com as matérias e atividades propostas e ao mesmo tempo aos professores supervisionar os desenvolvimentos de cada alunos e avaliar o processo inteiro de aprendizagem. No entanto, neste artigo vamos a centrar a análise na seção dedicada ao páthos infanto-juvenil, já que o páthos conleva a paixão, as emoções, as opiniões, os julgamentos, das quais o éthos se apropria para a adesão das almas.

O páthos representa o auditório, para convencê-lo é preciso impressioná-lo, seduzi-lo, e suscitar adesão, tendo em conta o que diz Fiorin (2004): "O páthos não é a disposição real do auditório (não avaliamos a forma "real" em que os usuários de esta plataforma interatuam com ela), mas a imagem projetada do enunciatário no discurso, neste caso, as encontramos tanto no sincretismo que apresenta a plataforma, carregada de cores, figuras animadas, imagens que acompanham cada estágio da atividade e que invitam a interatuar com ela, como nas marcas textuais projetadas na matéria "Cordéis, repentos e poesia".

O lógos está dirigido para que o enunciatário infanto-juvenil aprenda a ler, fomentando a ampliação do repertório cultural e o posicionamento crítico diante dos textos lidos, mediante uma plataforma interativa que apresenta conteúdos culturais atuais, de forma semanal e uma sequência de atividades respetiva a cada leitura. Deste modo o lógos estimula que o páthos estabeleça uma relação rotineira com a plataforma.

Fiorin (2004) afirma que a eficácia do discurso ocorre quando o enunciatário incorpora o éthos do enunciador, daqui se desdobram dois tipos de incorporação do éthos: a incorporação harmônica, que ocorre quando o éthos e o páthos ajustam-se perfeitamente e a incorporação complementar, quando o éthos responde a uma carência do páthos, Neste caso, podemos apontar que a relação estabelecida é harmônica na que o enunciador persuade ao enunciatário para interatuar com a plataforma e desenvolver as leituras e as atividades propostas por meio de elementos próprios do páthos infanto-juvenil que alisaremos a continuação.

A plataforma apresenta um alto grau de sincretismo, carregada de cores, figuras animadas, imagens que acompanham cada estágio da atividade e que convidam a interagir com ela. No estágio inicial, provê a possibilidade de desenhar um avatar, Figura 2, o jogador pode-se representar a si mesmo do jeito que ele quer e, posteriormente, na medida que desenvolve as atividades satisfatoriamente, este pode modificar o avatar, comprar objetos e acessórios, criando uma maior representatividade e intercâmbio com a plataforma e os demais jogadores, gerando assim, um efeito de realidade e de identificação que conduz à apropriação e à adesão das almas.

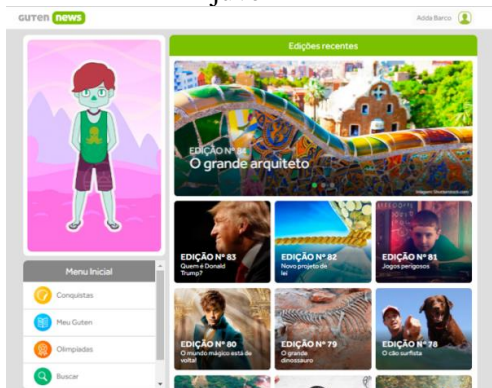
Figura 2: Fábrica de Avatares



Fonte: Plataforma Guten News

As leituras estão dispostas com títulos inovadores e chamativos, acompanhados por grandes imagens, dando destaque à edição mais recente, Figura 3. No lado direito da tela o menu inicial, ampliado na Figura 4, indica o progresso, dinheiro, selos e troféus ganhos e os exercícios e olimpíadas disponíveis, onde se realiza a socialização com os demais jogadores, assim como, a possibilidade de convidar jogadores novos.

Figura 3: Tela inicial, usuário infanto-juvenil



Fonte: Plataforma Guten News

Figura 4: Menu inicial, conquistas e loja da Guten



Fonte: Plataforma Guten News

Em cada uma das edições há seis leituras com temáticas diferentes, por sua vez, cada leitura está acompanhada de quatro atividades diferentes constituídas por atividades prévias e atividades posteriores, na retórica, segundo Aristóteles isso se conhece como a estrutura do discurso, composta por exórdio, narração, confirmação e prerrogação. É possível estabelecer que, e ainda que na retórica antiga, o discurso escrito era considerado como uma transcrição limitada ou imitação, é possível adjudicar a ele capacidades das que carece o discurso oral, como é o sincretismo, o que na atualidade é altamente explorado na hipermídia e nos discursos orientado ao pátos infanto-juvenil.

A plataforma apresenta uma relação intrínseca entre as diferentes atividades, semelhante a uma colmeia de abelhas, Figura 5, na qual a leitura se encontra no meio, exercendo o plano principal, desta relação depende o sucesso de toda a atividade, assim

como na retórica, o sucesso de todo discurso depende da consumação completa dos componentes da estrutura do discurso.

Figura 5: Disposição das atividades de leitura.



Fonte: Plataforma Guten News

O exórdio consiste em expor as melhores qualidades do enunciador para assegurar uma boa recepção do discurso por parte do enunciatário, é dar uma ideia a grandes rasgos do marco da temática a tratar, alguns pontos chave, as circunstâncias em que ela se desenvolve. Tem como objetivo gerar a adesão prévia das almas e tornar dócil o auditório para compreender o discurso.

Neste caso, Figura 6, é uma introdução ao que se tratará a leitura, por meio de atividades abrangentes, simples, de pouca exigência de conhecimento, apresentadas de forma dinâmica e cheia de imagens, acompanhada de frases como “Responda o quiz e prepare-se para conferir como foi a visita da equipe do Guten News à 24ª edição da Bienal do Livro que ocorreu em São Paulo”, se premiará com o título de curioso ou analítico ao final da atividade, o que persuade ao enunciatário a começar a leitura.

O exórdio também estabelece como um acordo prévio, este se apresenta de duas maneiras diferentes, por um lado se estabelece que cada atividade bem sucedida terá uma pontuação que contribui para subir o nível, ter uma boa qualificação e além disso possibilita a compra de acessórios para o avatar, por outro lado, se estabelecem as regras do jogo “como jogar”, Figura 7, explicando a dinâmica do jogo.

Figura 6: Objetivo da atividade de pré-leitura



Fonte: Plataforma Guten News

Figura 7: Acordo prévio da atividade



Fonte: Plataforma Guten News

A segunda parte, a narração é a parte mais extensa do discurso, consiste na ação de emitir o discurso, o desenvolvimento onde se realiza a exposição total dos fatos, se

mostra para onde está orientada a conclusão do discurso, é o desenvolvimento da temática amplificando os elementos mais convenientes e apropriados para o páthos, aqui, encontramos o desenvolvimento da matéria propriamente dito. Assim analisaremos as marcas presentes no texto que evocam o páthos infanto-juvenil.

Figura 8: Apresentação da matéria “Do Nordeste para todo o Brasil”



Fonte: Plataforma Guten News

Além do sincretismo presente nas atividades, no desenvolvimento do matéria encontramos marcas textuais que fazem referência ao páthos infanto-juvenil, para começar o enunciador introduz o enunciatário no discurso mediante a pergunta, Você conhece a literatura de cordel? O que está dirigido a estabelecer adesão previa no enunciatário. Na matéria, encontramos algumas entrevistas realizadas a escritores e cordelistas especializados na obra infantil, cordéis, repente e trava-línguas e brincadeiras, é o caso de Lenice Gomez, quem se refere a sua infância para descrever como a literatura de cordel representa a região nordestina “Esse universo esteve presente toda a minha infância. Eu ouvia muitos repentistas, emboladores. O cordel é muito forte no Nordeste, no Ceará, em Pernambuco”

Encontramos também explicações acerca do que é a literatura do cordel com linguagem simples para propiciar um bom entendimento e fazendo ênfases em temas de interesse do páthos infanto-juvenil

A literatura de cordel é essa linguagem simples, o que a gente chama de ‘linguagem do povo’ (...) É também uma linguagem que retrata (...) temas como política, educação, protesto, temas infantis (...) A princípio, ele pegou esse nome de cordel porque ele era vendido pendurado no cordão (GORO, 2016, p.1)

Além da explicação geral do gênero, o texto aborda tópicos que fazem referência à implementação da literatura de cordel na sala de aula, propondo tanto para os estudantes, como para os professores a possibilidade de incluir a temática na sala de aula, identificamos essa alusão como mais um modo de persuadir o enunciatário da utilização da literatura de cordel:

Desde os tempos remotos, nos sertões nordestinos, quando não se tinha os livros, o cordel serviu de carta de ABC. Então, hoje, nos tempos

modernos, a gente consegue colocar o cordel em sala de aula. Ele é um atrativo para que o aluno comece a gostar de ler”, diz Lucarocas. (...) A linguagem do repente, do cordel e das poesias pode ajudar no aprendizado da linguagem do teatro e das danças, e até pode incentivar futuros artistas desses gêneros, tão presentes na cultura brasileira. (GORO, 2016, p.1)

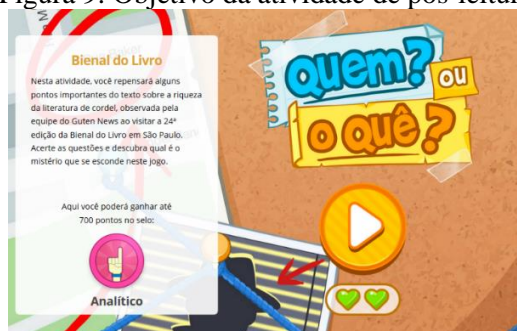
Por meio da inclusão da literatura de cordel nas salas de aula, o texto destaca a importância de incluir gêneros próprios da cultura brasileira, no letramento e aborda a literatura de cordel como uma porta para incluir outras linguagens, linguagens sincréticas, teatro e dança na prática escolar. Desde nossa perspectiva do letramento semiótico, a inclusão dessas linguagens pode trabalhar como elemento de apropriação.

A maneira de conclusão, a matéria expõe um trecho do cordel ‘As Travessuras do Menino Mágico de Rachel de Queiroz’, de Lucarocas, o qual trata de Daniel, um menino com seis anos de idade, que parecia igual a qualquer criança de sua idade, brincava com magia e vivia num mundo de ilusão. A partir desse trecho, particularmente, se realizará uma das atividades de pós-leitura.

As atividades de pós-leitura são mais complexas que as anteriores e estão diretamente relacionadas com o texto. Estas, além de exigir um conhecimento geral, estabelecem a importância de ter lido e ter entendido o texto, e funcionam como a confirmação do aprendizado, terceiro estágio da estrutura do discurso segundo a retórica, verificam a compreensão do texto lido.

Nessa atividade, Figura 9, o objetivo consiste em: “Acerte as questões e descubra qual é o mistério que se esconde neste jogo” assim mesmo, com o aumento do grau de dificuldade, aumenta-se também a recompensa, 700 pontos no selo de analítico, progredindo o selo de curioso.

Figura 9: Objetivo da atividade de pós-leitura



Fonte: Plataforma Guten News

A confirmação consiste na justificação dos argumentos, é a parte onde se confirmam as provas e se afiança a posição do enunciatário, neste ponto, é preciso reforçar a ideia de que, tanto na retórica, como na semiótica o discurso não deve ser verdadeiro, mas verossímil, com o objetivo de convencer ao enunciatário dos argumentos, neste caso, a confirmação se dá por meio de uma atividade de descoberta que consiste em responder as perguntas em relação ao texto lido para resolver um mistério presente no fundo da imagem, Figura 10, se o jogador sabe pode responder e pular todas

as perguntas, é importante que nesta atividade, por se tratar de uma atividade de leitura crítica, ao contrário da sala de aula o objetivo não consiste na memorização mas no entendimento do texto por isso o enunciário tem a possibilidade de voltar a leitura no momento que precise o que faz que o páthos apresente maior confiabilidade e desenvolva a atividade de forma natural.

Figura 10: Atividade de pós-leitura, confirmação do texto lido



Fonte: Plataforma Guten News

O quarto e último estágio da estrutura do discurso é a prerrogação ou conclusão onde se retoma o texto e se responde as questões trabalhadas, é onde termina de persuadir através dos afetos e se consegue a participação emotiva do enunciário, resume o discurso inteiro fazendo ênfases nos pontos fortes com o objetivo de obter uma impressão favorável acerca do discurso. Esta última atividade, Figura 11, se desenvolve em forma de criação, retomando uma parte da matéria de maneira livre e criativa, solicitando ao enunciário representar o cordel citado no texto “As Travessuras do Menino Mágico de Rachel de Queiroz”, de Lucarocas.

Figura 11: Atividade final “imagine e crie”



Fonte: Plataforma Guten News

Nesta atividade que o enunciário expõe o que apreendeu da leitura no percurso das atividades e desenvolve espontaneamente suas conclusões acerca do discurso, assim como, possibilita a utilização de outras mídias de pesquisa para vincular o aprendizado com ferramentas de busca. Esta atividade oferece como retribuição 200 pontos no título de pesquisador.

O leitor infanto-juvenil do ensino fundamental

Dado que as atividades da plataforma Guten News, assim como a pesquisa que está sendo desenvolvida, estão dirigidas ao letramento realizado no ensino fundamental II, se faz pertinente abordar o enunciário do mesmo.

O destinatário da literatura infanto-juvenil define-se segundo Colomer (2003) como “um leitor criança ou adolescente, que aprende socialmente e a quem se dirigem os textos, que pretendem favorecer sua educação social através de uma proposta de valores, de modelos de relação social e de interpretação ordenada de mundo” (COLOMER 2003, p.173), e apresenta-se por meio de diferentes gêneros. Colomer realiza uma categorização das características e gêneros da literatura infanto-juvenil por idades; de 5 a 8 anos, de 8 a 10 anos, de 10 a 12 anos e finalmente de 12 a 15, dentre as quais vamos destacar as fases concernentes entre os 8 e 12 anos, que representam a média de idade dos estudantes de ensino fundamental.

Segundo Colomer, a idade dos destinatários é um parâmetro muito importante na distribuição de gêneros, já que, com a idade, a capacidade leitora cresce e os leitores não só são capazes de entender gêneros diferentes, também exigem temáticas conforme seu raciocínio e seu conhecimento de mundo. Assim, nessas idades, o gênero fantasia mantém predomínio, um tipo de fantasia na que já não predominam os animais humanizados, mas em que aparecem ainda objetos animados e a fantasia realista.

A fantasia está abordada como um elemento especulativo sobre a realidade externa próxima ao leitor, permeada por aspectos e temas sociais, ainda na visão infantil. As atividades de Guten News, por se tratar de matérias de diversas temáticas, atinge elementos sociais e culturais da realidade próxima ao leitor, fazendo-os entendíveis e devido à linguagem e à abordagem com a que discorrem os textos e carregando-os de fantasia mediante a disposição e as ilustrações da plataforma e as atividades de leitura que acompanham o texto.

Trabalha-se muito as relações apresentadas entre o protagonista, quase sempre um infante, e os membros da sua comunidade, as relações interpessoais, a organização social, a construção da personalidade, apresentando hipóteses de consequências ou causas extraordinárias acerca de diferentes fenômenos, como um jogo cultural, com alguns matizes de humor e engenho. Elementos que podemos ver ilustrados tanto no texto, com a introdução do cordel ‘As Travessuras do Menino Mágico de Rachel de Queiroz’, tanto como na plataforma, através do avatar e na relação que se estabelece com os demais jogadores.

A apresentação da beleza e das ações positivas abrange além do bem-estar físico dos personagens tocando aspectos mais profundos e culturais. Iniciam-se também gêneros como a ficção científica, o mistério e o detetivesco, mantendo ainda elementos presentes desde idades anteriores, como a lição moral e social, elementos presentes na diversidade de temáticas das matérias.

Considerações

Embora que as relações entre o éthos e o páthos do discurso infanto-juvenil sejam significativamente distintas podemos deduzir que, neste caso, o simulacro semiótico, a verossimilhança do discurso, o sincretismo e a linguagem escrita utilizada em todas as etapas da estrutura do discurso presentes na plataforma, garante o sucesso do discurso.

A atividade analisada, apresenta os estágios da estrutura do discurso propostos pela retórica clássica e a semiótica tensiva, convertendo-as num discurso completo. As diferentes etapas do discurso da Guten News, atividades de pré e pós leitura, incitam que o páthos adira e complete e no melhor dos casos incorpore o logos, possibilitando a eficácia do discurso, o que também se vê nutrido na medida em que o páthos infanto-juvenil encontra-se identificado, autônomo e motivado, assim, se cria a adesão total das almas.

Enquanto na literatura infanto-juvenil, encontramos ilustradas tanto na plataforma e as atividades, quanto no texto trabalhado as características expostas por Colomer (2003), assim como a presença de diferentes gêneros textuais, o gênero jornalístico, presente em todas as matérias, assim como, os cordeis, repentes e poesia, trabalhados no texto, e alguns outros presentes nas atividades, como fantasia (Harry Potter) e gêneros textuais hipermidiáticos (blogs), gerando a possibilidade de ampliar nas discussões na sala de aula.

Permitimo-nos afirmar que, retomar o letramento desde a perspectiva do jogo, vinculando a hipermídia é uma grande possibilidade para construir uma realidade verosímil, mediante a qual se desenvolva nos jovens a leitura crítica dos discursos que recebem diariamente, e assim, explorar a construção novas estratégias de letramento que incentivem a leitura como um hábito.

Referências bibliográficas

COLOMER, T. 2003. *A formação do leitor literário: Narrativa infantil e juvenil atual*. São Paulo: Global

GORO, L. 2016. *Do nordeste para todo o Brasil*. São Paulo: Guten News. Disponível em: < http://gutennews.com.br/webapp/caderno-leitura.php?edition_id=104§ion_id=1>. Acesso em: 04 de Janeiro de 2017.

FIORIN, J. L. 2004. *O páthos do enunciatário*. São Paulo: Alfa.

ZILBERMAN, R.; MAGALHÃES L. G. 1984. *Literatura infantil: Autoritarismo e emancipação*. São Paulo: Ática.

MEYER, M. 2007. *A retórica*. São Paulo: Ática.

ZILBERBERG, C. 2011. Semiótica e retórica. In: ZILBERBERG, C. *Elementos de gramática tensiva*. São Paulo: Ateliê Editorial. p. 195-224.

PRÁTICAS DISCURSIVAS MULTIMODAL: A PRODUÇÃO VERBO-VISUAL DA CRIANÇA EM AQUISIÇÃO DA ESCRITA NOS APLICATIVOS FACEBOOK MESSENGER E WHATSAPP MESSENGER

Multimodal Discursive Practices: Verb-Visual Production Of The Child In The Acquisition Of Writing Facebook Applications, And Messenger Whatsapp Messenger

Gisely MARTINS da SILVA¹ (Universidade Católica de Pernambuco, Recife, Pernambuco, Brasil)

RESUMO: *Este estudo tem como objetivo analisar as práticas discursivas multimodais entre pai e filha nos aplicativos Facebook Messenger e WhatsApp Messenger, a partir da inter-relação verbo-visual. Apoiamo-nos, na perspectiva da multimodalidade e da relação verbo-visual, nos pressupostos de Kress (1998) e Kress; Leeuwen (1996, 2011); Dionísio (2011); Santaella (2012). A pesquisa é de natureza qualitativa e consta de um estudo de caso, mediante à seleção de três telas capturadas nos aplicativos mencionados. Verificaremos a relação de status e sentido verbo-visual respaldadas nas categorias de status de superioridade, igualdade e inferioridade defendida por Martinec e Salway (2005) e de Fonte e Caiado (2014; 2015). Verificamos, com apoio em Fonte e Caiado (2014), os diversos papéis dos emojis: substituir, enfatizar, antecipar, ilustrar ou sintetizar, e retomar o texto escrito. Os resultados revelam que as práticas discursivas multimodais são favorecidas, nos aplicativos em estudos, em virtude das disponibilidades dos recursos.*

PALAVRAS-CHAVE: Multimodalidade; Relação Verbo-visual; Facebook; WhatsApp

ABSTRACT: *This study aims to analyze the multimodal discursive practices between father and daughter in the applications Facebook Messenger and WhatsApp Messenger, from the verbal-visual interrelationship. We support, in the perspective of multimodality and the verb-visual relationship, in the assumptions of Kress (1998) and Kress; Leeuwen (1996, 2011); Dionísio (2011); Santaella (2012). The research is qualitative in nature and consists of a case study, through the selection of three screens captured in the mentioned applications. We verify the relationship of status and verbal-visual meaning supported by the categories of superiority, equality and inferiority status advocated by Martinec and Salway (2005) and Fonte e Caiado (2014, 2015). We verified, with support in Fonte and Caiado (2014), the various roles of emojis: to substitute, to emphasize, to anticipate, to illustrate or to synthesize, and to resume the written text. The results show that multimodal discursive practices are favored in study applications due to the availability of resources.*

KEYWORDS: Multimodality; Verbo-visual relation; Facebook; Whatsapp

¹ Mestre de Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco.
giselymsilva@hotmail.com

Introdução

Este estudo tem como objetivo analisar as práticas discursivas multimodais entre pai e filha nos aplicativos Facebook Messenger e WhatsApp Messenger, a partir da inter-relação verbal-visual. Para tanto, apoiamo-nos na perspectiva da multimodalidade, principalmente nos fundamentos da Semiótica Social, buscando amparo teórico nos pressupostos de Kress (1998) e Kress; Leeuwen (1996, 2011).

Torna-se mister frisar que o discurso constituído nos aplicativos de mensagens instantâneas, com o auxílio das tecnologias digitais da informação e comunicação, é multimodal, visto que os recursos disponibilizados possibilitam mesclar diferentes modos semióticos, como imagem e palavras, exigindo, também, uma leitura multimodal.

Entendemos a relação da imagem com a linguagem escrita como contexto multimodal. Kress e Van Leeuwen (2006, p.177) destacam que o “texto multimodal é aquele cujo significado se realiza por mais de um código semiótico”. Nessa perspectiva, em consonância com os autores mencionados e com Fonte e Caiado (2014), entendemos que o aspecto multimodal pode realizar-se a partir da integração de diferentes modos semióticos, mesclando palavras, sons, imagens e movimentos.

Muito antes de Kress desenvolver suas ideias sobre letramento visual, as autoras Teberosky e Tolchinsky (1997) já insistiam que as crianças, além dos usos sociais da escrita, deveriam dominar os usos sociais das mais distintas formas de comunicação, como gráficos, esquemas e ícones convencionais. As autoras afirmam que “as duas tendências concorrentes na comunicação visual, a iconização crescente e a tendência à esquematização, obrigam a ampliar os conteúdos da alfabetização” (1997, p. 8). Diante dessa questão, Pillar (2012, p. 17) enfatiza que, estando em processo de aquisição da escrita, a criança usa o desenho e a escrita como sistema de representação, diferenciando as linguagens icônicas das gráficas quanto às particularidades de cada uma, e isso depende do nível de escrita em que a criança se encontra.

Quanto aos procedimentos metodológicos, a pesquisa é de natureza qualitativa e consta de um estudo de caso, a partir da seleção de três telas capturadas nos aplicativos Facebook Messenger e WhatsApp. Essas telas constituem-se de interações entre um pai e uma filha, de 8 anos de idade, estudante do terceiro ano do ciclo de alfabetização. Ambos usuários dos aplicativos. Analisamos a relação de sentido verbo-visual,

respaldamo-nos em Santaella (2012) e Martinec e Salway (2005), elegendo as categorias de análise como: dominância, complementariedade, redundância e discrepância, e Fonte e Caiado (2014) onde verificaremos os papéis dos *emojis* observados, respaldando-nos nas constatações das referidas autoras, nas quais os *emojis* apresentaram diferentes papéis: substituir, enfatizar, antecipar, ilustrar ou sintetizar, e para nós de retomar o texto escrito.

Com base nessas concepções, foi possível analisar o uso dos aspectos multimodais por parte dos informantes, e chegar à conclusão de que as práticas discursivas multimodais, que relacionam *emojis* e palavras, são favorecidas nos aplicativos Facebook Messenger e WhatsApp Messenger, em virtude das disponibilidades dos recursos. Nessa perspectiva, acrescentamos que as relações de produção de sentido estabelecidas entre o verbal e o não-verbal cumprem um papel de relevância nas mídias de massa da contemporaneidade.

1. Letramentos: visitando conceitos

A criança, ao ingressar no ambiente escolar, já tem um acervo linguístico adquirido no convívio familiar; já domina a linguagem oral; já dispõe da capacidade para usar a linguagem. No início do processo de aquisição da linguagem escrita, a criança, naturalmente, tem uma tendência para usar como referência a língua falada. Nessa perspectiva, o desenvolvimento das competências linguísticas da criança depende muito do ambiente a que ela está exposta. Quanto maior o contato com os mais diversos materiais impressos e tecnológicos, tornar-se-á mais fácil o processo de aquisição da escrita. Como salienta Scliar-Cabral (2003), a escrita é o resultado do conhecimento acumulado e do desenvolvimento de tecnologias, visto que é uma invenção da humanidade.

Quando o aprendiz inicia o processo de escrita, começa então a confrontar a língua falada, que o acompanha desde os seus primeiros contatos, com a sociedade. Um dado que necessita ser destacado, relaciona-se ao avanço do processo de aquisição da escrita, no qual se multiplicam os casos de segmentação, como destaca Cunha (2010),

Ao confrontar a língua escrita com a língua falada, é absolutamente natural que a criança, no início do processo de aquisição, tenha

tendência a escrever com um número mais reduzido de segmentações e que, gradativamente, no decorrer do processo, comece a segmentar mais o texto. (CUNHA, 2010, p.27).

Espera-se que, ao longo do processo do aprendizado, o alfabetizando passe a perceber que muitas expressões ou frases não são escritas de forma aglutinadas e passa a apresentar a necessidade de separá-las. Assim o problema da segmentação é algo temporário, ou seja, ao longo do desenvolvimento educacional o aprendiz, gradualmente, vai aperfeiçoando a prática da escrita e compreendendo as regras da escrita alfabética. Mas, essa evolução da escrita não é igual a todos, já que respeita o tempo e as características individuais de cada um.

Volvendo o nosso olhar para o letramento, que contribui para o processo de aquisição da escrita e da leitura, segundo Soares (2009), a complexidade do termo letramento está relacionada a diferentes aspectos dentre eles: a dificuldade de formular uma definição exata e universal do termo em virtude dos diversos conhecimentos, habilidades e competências envolvidos no processo; e, ainda, a busca por critérios que possam avaliar os níveis de letramento.

Soares (2009) aponta que é preciso identificar, nas definições do termo, duas dimensões principais: a **dimensão individual** e a **dimensão social** (grifos nosso). A primeira está ligada a um conjunto de saberes relacionados à leitura e à escrita. A segunda enxerga o letramento como um elemento ligado a um conjunto de atividades sociais que façam uso da escrita. É possível perceber que as concepções de leitura e de escrita são distintas, apresentando certas peculiaridades, mostrando, assim, que não são habilidades únicas, que se diferenciam, contudo se complementam.

Consideramos que o conceito de letramento contempla práticas de leitura, escrita e uso de imagens, ou seja, o processo de leitura e escrita multimodal. Esses elementos se apresentam em uma relação de continuidade – não de oposição.

Refletimos sobre os conceitos e a relação entre alfabetização e letramento. Ao entendermos aspectos em que ambos se diferenciam e se complementam, compreendemos a necessidade de levar a criança a desenvolver a capacidade de uso da leitura e escrita de maneira eficaz e independente, além de apropriar-se do sistema alfabético. Isso leva-nos a atentarmos para a importância de alfabetizar letrando. Essa prática consiste, segundo Santos e Albuquerque (2007, p. 98), em “oportunizar situações de aprendizagem da língua escrita nas quais o aprendiz tenha acesso aos textos e a

situações sociais de uso deles, mas que seja levado a construir a compreensão acerca do funcionamento do sistema de escrita alfabético”.

Nessa perspectiva, compreendemos que, ao invés de nos determos apenas na distinção entre os termos alfabetizar e letrar ou na indissociável relação entre ambos, surge a necessidade de falarmos sobre alfabetizar letrando. Vendo por este prisma, concordamos com Soares (1998), que ressalta a importância do uso dos termos alfabetizar letrando. Nos dizeres da autora:

alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (SOARES, 2009, p. 47).

Alfabetizar letrando é uma prática que precisa ser desenvolvida desde o início do desenvolvimento de leitura e escrita da criança, ou seja, desde as primeiras construções das hipóteses em relação à escrita. Isso será possível porque, embora a criança ainda não domine o sistema de escrita alfabética, o professor mediador poderá fazer uso de recursos orais ou imagéticos para levar ao aprendiz textos e situações sociais nos quais eles estão imersos.

Propiciando à criança a vivência das mais diversas práticas de leitura e produção textual, levá-la-ia a um desenvolvimento mais amplo nas práticas letradas. Em nossa realidade, no momento sociocultural que vivemos, “fazemos usos heterogêneos das diferentes tecnologias, com finalidades diversas para modificar/retificar nosso estado ou condição de ser letrado – na leitura e na escrita” (CAIADO, 2011, p. 72). Isso justifica a necessidade de discutirmos sobre o termo Letramentos.

No atual momento em que as formas de interação entre as pessoas são influenciadas pelo desenvolvimento tecnológico e mudam de acordo com a sociedade, Dionísio (2011) vai ressaltar a necessidade de rever o conceito de letramento, a fim de discutir de forma mais abrangente essa temática. Essa discussão torna-se viável porque “a noção de letramento como habilidade de ler e escrever não abrange todos os diferentes tipos de representação do conhecimento existentes em nossa sociedade” (DIONÍSIO, 2011, p. 137-138). Diante disso, a fim de ampliar o conceito de letramento, discutiremos em torno da concepção de letramentos.

Ao tratarmos de letramento, é pertinente citar Rojo (2012) que defende que o termo deve ser usado no plural, *letramentos*, uma vez que não se trata de um único letramento, mas de letramentos (múltiplos), apontando para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não, nas sociedades em geral. A referida autora vai além da terminologia ‘letramentos’, e nos apresenta a pedagogia dos multiletramentos. Para Rojo (2012), os multiletramentos nos propiciam pensar, dentre outros aspectos, como as novas tecnologias da informação, os hipertextos e hipermídias podem mudar o que se entende por ensinar e aprender.

Segundo Rojo (2009, p. 107), a noção de letramentos é ampliada para diversos campos além da escrita, como o campo da música e da imagem. Isso foi possível a partir dos letramentos multissemióticos. Com o avanço tecnológico, há uma necessidade, cada vez mais crescente, de fazer uso da linguagem nos mais diferentes meios semióticos.

Vendo por esse prisma, é oportuno acrescentar que, na contemporaneidade, observamos não apenas a mudança nos textos, seus formatos e seus meios, mas percebemos, em conformidade com Dionísio e Vasconcelos (2013), as exigências das novas competências para a leitura e escrita desses textos e a necessidade de aprofundamento das práticas atuais de letramento. É importante olhar para as diversas relações da linguagem, a qual se revela na oralidade, na escrita, no gesto, no olhar, na imagem. Quando nos referimos à imagem, não nos detemos apenas a um desenho produzido pelo indivíduo, mas remetemos a um elemento que está à disposição nos meios de comunicação instantânea da hipermídia. E é sobre o uso dessa imagem, nesse meio, que trataremos no próximo tópico ao falarmos de Letramento digital e visual.

Ao tratarmos de letramento, é comum vir à tona o conceito em torno das habilidades de leitura e de escrita de textos impressos por parte dos indivíduos. No entanto, a escrita convencional no papel não será aqui o nosso foco, mas a escrita na tela, ou seja, nos meios digitais. E ao tratarmos de textos digitais, focaremos no letramento digital que tem como espaço de uso a tela, que é um suporte digital presente em computadores e dispositivos móveis: celulares, *tablets* e *smartphones*, entre outros.

Entendemos, até o momento, que o termo *letramentos* surge para dar conta de uma diversidade de meios, instrumentos de produção e reprodução da linguagem. De acordo com Zacharias (2016), é da pluralização de Letramento que surge o letramento digital. Nas palavras da autora, o letramento digital “vai exigir tanto a apropriação das tecnologias

[...] – quanto o desenvolvimento de habilidades para produzir associações e compreensões nos espaços multimidiáticos” (2016, p. 21).

Essas habilidades, nos meios multimidiáticos, podem ser exemplificadas, no uso dos aplicativos WhatsApp e Facebook Messenger, com a seleção dos emoticons, postagem de fotos, inserção de imagem, publicação de comentários. O indivíduo precisa saber comunicar-se nas mais diversas formas disponibilizadas no ambiente digital, isso o levará a desenvolver “os níveis de domínio dos gestos e das técnicas de ler e escrever em ambientes que empregam tecnologia digital” (RIBEIRO, 2008, p. 34). Há, então, um leque de possibilidades de escolhas semióticas no ambiente digital.

Na tentativa de sintetizar a ideia de letramento digital, Soares (2002, p. 151) o conceitua como “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”.

Nessa perspectiva, convém ressaltar que as práticas de leitura e escrita no ambiente digital realizam-se de forma multimodal, ou seja, com o uso de elementos linguísticos como palavra e imagens, vídeos, sons, cores (KRESS, 2003; MARTINEC; SALWAY, 2005). Fazer um bom uso dos recursos midiáticos para produzir e ler textos multimodais é característica de letramento digital. Diante disso, Kress (2003, p. 15) ressalta que “a tela oferece possibilidades inteiramente diferentes de arranjos formais e, portanto, conceituais daquelas da página”. Essas e muitas outras mudanças nem sempre são percebidas, mas estão cada vez mais presentes na atual era digital. Vendo por esse prisma, discutimos as mudanças na relação verbo-visual no meio digital, no qual o texto multimodal é produzido.

2. Práticas multimodais de escrita: a imagem e sua relação com o texto verbal

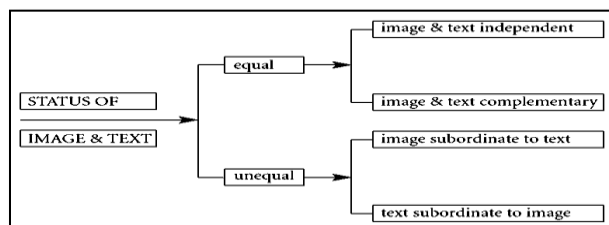
Na era pós-moderna, os avanços da tecnologia têm colaborado, para a expansão dos meios de informação, agilizando a comunicação. Segundo Cani e Coscarelli (2016, p.15), “as tecnologias digitais desempenham um papel importante, principalmente por seus apelos visuais, sonoros e pela pluralidade das informações que veiculam”. Salientamos que o uso de diferentes recursos comunicacionais nos remetem à multimodalidade, à realização do texto por diferentes linguagens.

Discutimos, neste tópic, a relação entre o texto verbal e o texto imagético. É pertinente pontuar que Martinec e Salway (2005) discutiram as relações que há entre imagem-texto verbal, enfatizando um sistema de relações semânticas e especificando suas realizações perceptíveis. Santaella (2012) também discute as relações semânticas entre imagem e texto verbal.

Segundo Martinec e Salway (2005), em meios eletrônicos, as imagens ocorrem, frequentemente, combinadas ao texto verbal. É mister enfatizar que o *status* de relação entre imagem e texto pode ser, segundo Martinec e Salway (2005), de desigualdade, quando a imagem é subordinada ao texto verbal ou vice-versa; e de igualdade, podendo ser independente, quando “seu status igual quando são unidos em pé de igualdade e não há sinais de um modificar o outro” (MARTINEC; SALWAY, 2005, p. 345), ou complementa, quando “uma imagem e um texto são unidos igualmente e modificar um outro (MARTINEC; SALWAY, 2005, p. 345).

O diagrama abaixo traz a relação de status em imagem e texto verbal apresentada por Martinec e Salway (2005, p.351)

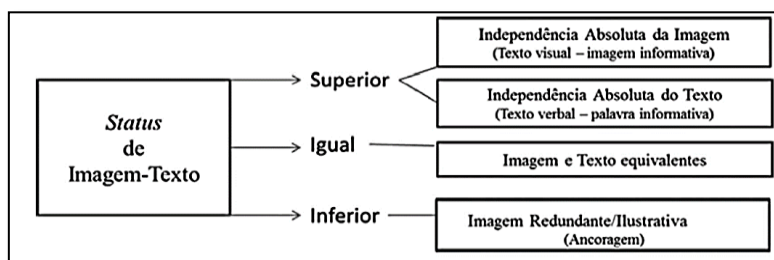
Figura 1: System of image–text status relations



Fonte: Martinec; Salway, 2005, p. 351

Fonte e Caiado (2014) traduziram e adaptaram esse diagrama e analisaram as relações entre os *emojis* e as palavras no aplicativo mencionado.

Figura 2: Status do sistema de relação Imagem-Texto no WhatsApp



Fonte: Fonte; Caiado, 2014, p. 485.

Os *emojis*, além de manter uma relação de status com o texto verbal, apresentam diferentes papéis no discurso multimodal em tela no aplicativo *WhatsApp*. Segundo Fonte e Caiado (2014, p.485), os *emojis* podem desempenhar diferentes papéis como: substituir, enfatizar, antecipar, ilustrar ou sintetizar o texto verbal. A partir das análises realizadas nesta pesquisa, acreditamos que os *emojis* colaboram para construção multimodal dos aplicativos em foco, bem como podem apresentar os papéis descritos.

As inovações da tecnologia nos exigem um olhar diferenciado para as mais variadas formas de comunicações. Segundo Martinec e Salway (2005, p. 339), “devido ao ritmo implacável da evolução da tecnologia da informação, texto e imagens estão cada vez mais juntos, criando textos multimodais”. Em consonância com a ideia, Vieira e Silva (2014) afirmam que as tecnologias digitais trouxeram em seu bojo mudanças significativas, não só nas relações sociais e nas formas de interação, mas também, nas novas formas de leitura, escrita e representações visuais.

Afirmamos que os textos multimodais estão presentes em nosso cotidiano e suas práticas contribuem na construção de sentido ao longo da história da linguagem escrita. Vale acrescentar que, para Santaella (2003), as mudanças no estilo, no formato, no suporte, fazem com que os modos de leitura atual sejam distintos daqueles modos de leitura linear e/ou circunscritos centrado no papel.

A frequente relação da linguagem verbal e da imagética leva-nos a entendê-las como formas significativas de sentido. A construção de sentido por meios multimodais é, segundo Barton e Lee (2015, p.33), “uma maneira de posicionar a si mesmo e aos outros”. Salientando que as relações de produção de sentido verbo-visual estabelecidas, cumprem um papel de relevância nas mídias de massa da contemporaneidade. Por intermédio da interação entre os dois códigos – verbal e imagético – palavras e imagens invadem os meios de comunicação e vão se processando no indivíduo e na sociedade, suscitando ideias e emoções. Nesse processo interativo, segundo a autora (2013, p.126), significante e significado se relacionam para o alcance da significação, texto e imagem absorvendo muitos sentidos.

Observamos que os textos que circulam socialmente indiciam a mudança, tornando os textos multimodais mais evidentes, levando o escritor/produtor a ter mais liberdade de escolher o tipo de linguagem para determinada representação, de acordo com o efeito semiótico pretendido. Imagem e palavra se complementam, contrapõem-se

integram-se (ou não), mas sempre com propósito de significar mais (MARTINEC; SALWAY, 2005; SANTAELLA, 2012).

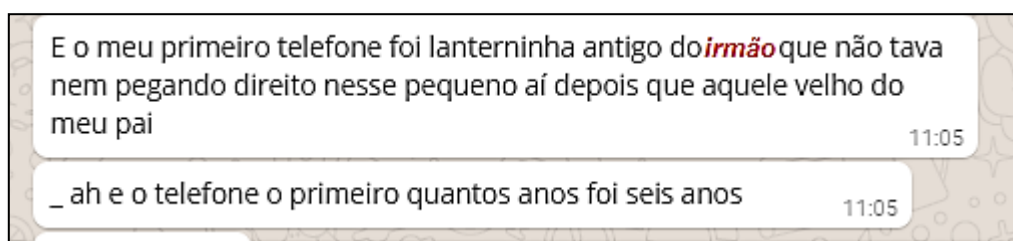
3. Análise e discussão dos dados

Reiteramos que a nossa pesquisa tem como objetivo analisar as práticas discursivas multimodais entre pai e filha nos aplicativos Facebook Messenger e WhatsApp Messenger, a partir da inter-relação verbal-visual, bem como observar o processo de letramento digital da criança. A pesquisa se constitui de um estudo de caso, de natureza qualitativa e longitudinal. O *corpus* da pesquisa é composto por telas que apresentam o uso do texto multimodal de uma criança em aquisição da linguagem escrita.

A criança desta pesquisa, Elopes, possui 8 (oito) anos de idade e está cursando o 3º ano do ciclo de alfabetização. Elopes tem um histórico bastante interessante no que diz respeito ao processo de letramento digital. A criança é muito comunicativa e tem uma expressividade admirável. Aos seis anos e sete meses de idade, iniciou suas atividades *online* no *Facebook*. Aos sete anos, começou a fazer uso do aplicativo *WhatsApp* e aos oito anos de idade, abriu um canal no *YouTube* com a finalidade de apresentar formas diferentes de usar massinhas de modelar e de ensinar a fazer pulseiras para crianças. Vale ressaltar que, segundo Elopes, o canal do *YouTube* foi aberto a partir das instruções realizadas por um colega de turma.

A partir de uma conversa realizada entre a pesquisadora e a criança, pelo aplicativo *WhatsApp*, alguns pontos foram esclarecidos, a saber: idade que a criança começou a fazer uso dos aplicativos; a escolaridade da criança no início da atividade digital; o motivo de Elopes ter aberto uma conta no Facebook Messenger e qual foi o primeiro dispositivo móvel usado no início da interação nos aplicativos. Esses aspectos foram determinantes para a escolha das telas dessa criança. A primeira pergunta feita à criança foi: com quantos anos ela ganhara o seu primeiro celular, e a resposta foi:

Figura 3: Conversa com a informante I



Fonte: MARTINS SILVA, Gisely. (Acervo particular)

Reafirmamos que a criança iniciou o uso do Facebook e o aplicativo Facebook Messenger em junho de 2014, aos seis anos, a partir do dispositivo móvel Tablet, uma vez que o primeiro celular não era um smartphone. Segundo a criança, o que a motivou fazer uma conta no Facebook, com a ajuda do irmão, foi o desejo de curtir uma foto dos pais em um casamento.

Figura 4: Conversa com a informante II



Fonte: MARTINS SILVA, Gisely. (Acervo particular)

Essa entrevista foi realizada em 2016, ou seja, a criança já estava no 3º ano da alfabetização e se apresentou bem familiarizada com o aplicativo em uso. A partir desse contato com a criança, percebemos que as atividades em um dos aplicativos foram iniciadas no início do ciclo de alfabetização. Elopes é uma criança que, desde seu processo inicial de aquisição de escrita, realiza produções escritas multimodais no meio digital e as suas relações com a tecnologia digital são as mais diversas.

3.1 Analisando as Telas

Com o objetivo de analisar as práticas discursivas multimodais entre pai e filha nos aplicativos Facebook Messenger e WhatsApp Messenger, a partir da inter-relação

verbal-visual, a análise das telas que constituem o *corpus* da nossa pesquisa está amparada no modelo de Martinec e Salway (2005), adaptado por Fonte e Caiado (2014), e Santaella (2012).

Figura 5: Tela do Facebook Messenger



Fonte: MARTINS SILVA, Gisely. (Acervo particular)

Esta tela representa o primeiro momento de interação de Elopes com o pai no Facebook Messenger. Observamos que a interação foi realizada no primeiro semestre de 2014, quando a criança tinha seis anos de idade e cursava o primeiro ano do Ensino Fundamental.

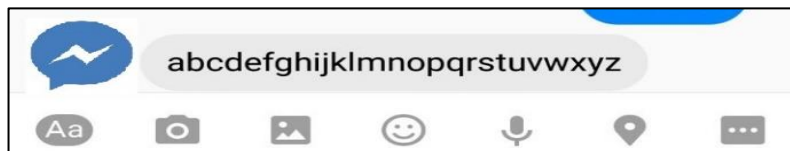
As interações, nessa primeira tela, apresentam uma total dominância do texto verbal, caracterizando o status de superioridade do texto verbal, conforme propõem Santaella (2012) e Fonte e Caiado (2014). Em um dos primeiros contatos com o aplicativo multimodal, Facebook Messenger, Elopes não faz uso dos *emojis*. Consideramos que, nessa tela, iniciou o processo de letramento digital, pois a criança teve o primeiro contato com o aplicativo. Desse modo, familiarizou-se com todos os seus recursos e ferramentas. Ela faz uso apenas da escrita, porém apoiada na oralidade.

A criança inicia a interação com a interjeição: “_oi”, obtendo como resposta do pai: “Oi lindona”. Na sequência do diálogo, Elopes expressa seu amor pelo pai usando a expressão: “tiamo”. Observamos, nessa expressão, que a escrita apresenta duas alterações ortográficas decorrentes do apoio na oralidade. A primeira é a junção de palavras e a segunda é a troca de letras “e” por “i”, devido à semelhança de sons. Os erros ortográficos presentes na escrita da criança não devem ser considerados equívocos ou incompreensão da língua escrita. Segundo Zorzi (2003) essa produção escrita é resultado da influência

que os padrões acústicos e articulatórios da fala exercem sobre a escrita, o que faz parte da fase inicial de aquisição da escrita, na qual se encontra Elopes.

Em seguida, observamos que, no último discurso da criança, não há uma relação com a fala anterior do pai, Elopes digita todo o alfabeto.

Figura 6: Recorte da 1ª tela do Facebook Messenger



Fonte: MARTINS SILVA, Gisely. (Acervo particular)

Inferimos que tal atitude tenha sido uma forma de mostrar ao pai, no ambiente digital, que ela já conhece o alfabeto completo em meados do 1º ano, com seis anos de idade. Outra possibilidade seria de estar testando as teclas do *tablet*, suporte tecnológico usado inicialmente pela criança.

Após alguns dias, a criança inicia uma nova conversa com o pai. Desta vez, diferente da primeira, já vemos o uso de *emojis* por parte da criança. Percebemos, nas interações, a mesma temática, podemos até dizer, o mesmo conteúdo textual, porém com a relação da imagem e do texto verbal.

Figura 7: 2ª Tela do Facebook Messenger



Fonte: MARTINS SILVA, Gisely. (Acervo particular)

Essa tela representa um dos momentos de interação de Elopes com o pai no Facebook Messenger. Observamos que a interação foi realizada no início do segundo

semestre de 2014, quando a criança ainda tinha seis anos de idade. Ao analisarmos os aspectos de status da relação verbo-visual do texto multimodal, no início da interação, Elopes começa com a interjeição “oi”, recebendo como resposta do seu interlocutor: “Oi princesa. Beijo”. Nesses dois enunciados, há uma independência absoluta do texto verbal. Em seguida, dando continuidade à conversa, a criança expressa seu sentimento ao pai com a frase: “_ *teamo*” acompanhada de um *emoji* representado por uma carinha com olhos de coração. Observemos que a produção da escrita ainda está apoiada na oralidade. A criança realiza a junção de palavras, o que acontece no processo de aquisição de escrita.

Assim, observamos um status de relação verbo-visual de inferioridade no qual imagem apresenta uma relação redundante. Diante dessa questão, Fonte e Caiado (2014) esclarecem que a presença do *emoji* não é essencial para a compreensão da escrita, logo, se excluído do texto, não compromete sua compreensão. Neste caso, inferimos que o *emoji* apresentou o papel de ilustrar o texto verbal. Por outro lado, a presença do *emoji* também poderia assumir o papel de enfatizar o sentimento da criança pelo pai.

Na sequência do diálogo, o pai também expressa seu sentimento pela filha com a frase: “Te amo”. Para finalizar o turno, a criança apresenta o mesmo *emoji*, a carinha com olhos de coração, reafirmando seu amor a partir de uma independência absoluta da imagem. Nesta nova situação de uso da imagem, o mesmo *emoji* vem com um papel diferente, o de retomar o que outrora foi apresentado verbalmente.

Como os aplicativos em foco têm estruturas semelhantes, Elopes não apresentou grandes dificuldades em interagir a partir do um outro aplicativo: WhatsApp Messenger. Selecionamos uma tela para também analisarmos a relação verbo-visual da escrita multimodal a partir das mensagens instantâneas no referido aplicativo.

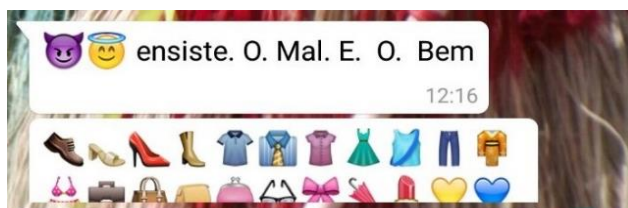
Figura 8: tela do WhatsApp Messenger



Fonte: MARTINS SILVA, Gisely. (Acervo particular)

Nessa primeira tela do WhatsApp Messenger, é evidente a presença dominante da esfera visual. A princípio, pensamos em não dividir essa tela em turnos por haver apenas as representações de Elopes, mas fizemo-lo por se tratar de conteúdos diferentes e também porque focamos a relação verbo-visual da terceira conversa. Destacamos que as duas primeiras conversas são representadas por dois textos imagéticos sem a presença verbal.

Figura 9: Recorte da tela do WhatsApp Messenger



Fonte: MARTINS SILVA, Gisely. (Acervo particular)

Na tela acima, temos, na relação verbo-visual do primeiro momento, um status de igualdade, no qual a imagem e texto verbal têm a mesma importância, sendo assim complementares. Neste caso, os *emojis* apresentam um papel de antecipação, pois a imagem que representa a figura do diabo antecipa o que para a criança está relacionado ao adjetivo “Mal”, e a imagem que representa a figura da carinha com sorriso e auréola antecipa o que para a criança está relacionado ao adjetivo “Bem”. Essas imagens complementam o verbo existir que foi grafado da seguinte forma: “ensiste”. Essa produção escrita pode ter ocorrido em decorrência do apoio da oralidade no início da palavra : ”en” e da substituição de letras diante da possibilidade de representação múltipla, no caso o “x” pelo “s”, de acordo com a classificação de Zorzi (2003. 2009).

Dando sequência a análise do recorte da 1ª tela do *WhatsApp Menssager*, observamos que Elopes apresenta, em um texto imagético com vários *emojis*, os quais não têm uma relação de sentido com o texto verbal anterior. Nessa passagem, a imagem é superior, pois não há texto verbal, mas, ao mesmo tempo, não apresenta relação de sentido com o texto verbal anterior.

Elopes vai tornando-se um ser letrado digital, à medida que vai assumindo mudanças no modo de “escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais [...] se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital” (XAVIER, 2002, p.02). Vendo por

este prisma, na próxima tela, a interação de Elopes com o pai apresenta uma desenvoltura maior com o uso dos elementos multimodais.

Percebemos, portanto, que, no processo de letramento digital em que ainda se encontra, Elopes desenvolveu ações digitais variadas de acordo com a situação de estudante do ciclo de alfabetização, bem como ampliou o uso de recursos multimodais nos aplicativos *Facebook Messenger* e *WhatsApp Messenger*, usando-os de forma mais coerente, ou seja, de forma complementar.

Conclusão

Ao observarmos as práticas de escrita multimodal da criança no meio digital, percebemos que ela se inclui no grupo infantil que, aparentemente, não teme as novidades oferecidas pela era tecnológica, do contrário, esse grupo encara como desafios e apropria-se dos Multimeios no instante em que o acesso lhe é permitido.

Nesta pesquisa, apresentamos a criança como protagonista no meio digital a partir de suas produções escritas multimodais. Elopes não é a única criança capaz de lidar com a tecnologia digital, há muitas outras crianças que iniciam suas atividades multimodais em tela desde muito cedo.

Analisamos três telas resultantes de interações entre Elopes e o pai, das quais constatamos que a relação verbo-visual em textos postados pela criança aconteceu de formas distintas. No início do letramento digital, a criança fazia uso das modalidades escrita e imagética de forma que textos verbais e visuais apresentavam uma relação de sentido menos complementar e com presença significativa de dominância ou redundância, ou seja, ora ela optava apenas pela escrita, ora apenas pela imagem, ora por ambas, mas com relações de inferioridade de algum modo semiótico.

Percebemos que o processo de letramento digital favoreceu à criança a articulação melhor da imagem com o texto verbal, favoreceu, também, o desenvolvimento e a prática da escrita ortográfica no meio digital. Nesse sentido, inferimos que, a partir do uso dos aplicativos, a criança teve possibilidades de ampliar práticas de escrita, de entrar em contato com a escrita do outro, de fazer uso da escrita abreviada, bem como de usar imagens e outros recursos multimodais, presentes nos aplicativos *Facebook Messenger* e *WhatsApp Messenger*.

Referências

BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. Tradução: Milton Camargo Mota. São Paulo: Parábola, 2015.

CAIADO, R. V. R. **Novas tecnologias digitais da informação e comunicação e o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa**. 2011. 275f. (Tese de doutorado em Educação) Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

CANI, Josiane Brunetti; COSCARELLI, Carla Viana. Textos multimodais como objetos de ensino: reflexões em propostas didáticas. In: KERSCH, Dorotea Frank; COSCARELLI, Carla Viana; CANI, Josiane Brunetti. (orgs.) **Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2016.

CUNHA, A. P. N.; MIRANDA, A. R. **A hipersegmentação nos dados de aquisição da escrita**. *Anais do 4º SENALE – UCPEL*, Pelotas, 2010.

DIONÍSIO, Â. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSDKI, Acir. M.at all.(Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Lucena, 2011.

_____; VASCONCELOS, L. J. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola, 2013.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FONTE, R; CAIADO, R. Práticas discursivas multimodais no *WhatsApp*: uma análise verbo-visual. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v. 10, n. 2, jul/dez, p. 475-487, 2014.

KRESS, G. **Literacy in the new media age**. Londres/Nova York: Routledge, 2003.

_____.; LEEUWEN, T. Reading Imagens: **The Grammar of visual design**. Londres: Routledge, 1996/ 2006.

LEEUWEN, T. van. Multimodality. In: SIMPSON, J. (Ed.). **The routledge handbook of applied linguistics**. London; New York: Routledge, 2011. p. 668-682.

MARTINEC, R; SALWAY, A. A system for image–text relations in new (and old) media. **Visual Communication**. London: SAGE publications, v. 4, n. 3, p. 339-374, 2005. Disponível em: <<http://vcj.sagepub.com/10.1177/1470357205055928>>. Acesso em: 28 out. 2015.

MARTINS SILVA, G. Capturas de telas Facebook Messenger e WhatsApp Messenger, 2017 (**Acervo particular**)

PILLAR, A. D. **Desenho e escrita como sistemas de representação**. Porto Alegre: Penso, 2012.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. BARBOSA, J. **Hipermodalidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

SANTAELLA, L; NÖTH, W. **Imagem: cognição, semiótica, mídia**. São Paulo: Iluminuras, 2014.

_____. **Leitura de Imagens**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

_____. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, nº 25, p. 5-17, Jan /Fev /Mar /Abr 2004

TEBEROSKY, A.; TOLCHINSKY, L. (org.) **Além da alfabetização: aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática**. São Paulo: Ática, 1997.

XAVIER, A. C. S. **Letramento digital e ensino**. 2002. Disponível in:< [http://www. ufpe. br/nehete/artigos/Letramento% 20digital% 20e% 20ensino. pdf](http://www.ufpe.br/nehete/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf)>. Acesso em (2016).

ZACHARIAS, Valéria Ribeiro C. Letramento digital In: COSCARELLI, C. V. (org.) **Tecnologias para aprender – 1ª edição – São Paulo: Parábola editorial, 2016**.

ZORZI, J. **Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: questões clínicas e educacionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

O GÊNERO CHARGE EM SALA DE AULA: CONTRIBUIÇÕES PARA A LEITURA DE DIFERENTES RECURSOS MULTISSEMIÓTICOS

The gender charge in classroom: contributions for the Reading of diferente multisemiotic resources

Francieli Aparecida DIAS (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil/CAPES)

RESUMO: *O presente trabalho objetiva apresentar uma proposta de atividade de leitura que dialogue com a Pedagogia dos Multiletramentos (The New London Group, 1996), a partir da análise de uma charge com base na abordagem teórico-analítica da Semiótica Social, mais especificamente, da Gramática do Design Visual (Kress e Van Leeuwen, 2006). Para embasar as discussões aqui propostas, foram eleitos autores que versam a multimodalidade, bem como sobre os multiletramentos, além de autores que discutem questões relacionadas às novas tecnologias e o ensino e aos gêneros textuais/discursivos. Ademais, foi realizada a análise de uma charge em movimento, com vistas a demonstrar os vários recursos multissemióticos constitutivos do gênero em formato digital. Após a análise e a elaboração de uma proposta de leitura pautada na GDV, foi possível constatar como os diversos recursos semióticos podem contribuir para a produção de sentidos de textos imagéticos e, assim, para a ampliação dos multiletramentos.*

PALAVRAS-CHAVE: Gênero charge; Gramática do Design Visual; Multiletramentos.

ABSTRACT: *The present work aims to present a proposal for a reading activity that will dialogue with the Pedagogy of Multiliteracies (The New London Group, 1996), from the analysis of a cartoon based on the theoretical-analytical approach of Social Semiotics, more specifically, Grammar of Visual Design (Kress and Van Leeuwen, 2006). In order to support the discussions proposed here, authors have been chosen to deal with multimodality, as well as multilevels, as well as authors who discuss issues related to new technologies and teaching and to textual / discursive genres. movement, in order to demonstrate the various multisemiotic features constituting the genre in digital format. After the analysis and the elaboration of a reading proposal based on the GDV, it was possible to verify how the various semiotic resources can contribute to the production of meanings of imagery texts and, thus, to the expansion of the multiliteracies.*

KEYWORDS: Gender charge; Grammar of Visual Design; Multiliteracies.

INTRODUÇÃO

Atualmente, é perceptível a ampliação de discussões sobre os textos que circulam na sociedade, uma vez que eles têm apresentado novas configurações, requerendo, assim, novos letramentos por parte de seus leitores e produtores. Nesse contexto, é extremamente importante que as práticas de ensino e aprendizagem na escola sejam repensadas e reorganizadas, a fim de que as atividades decorrentes nesse espaço institucionalizado de construir conhecimento estejam diretamente relacionadas com os usos da linguagem nas situações sociocomunicativas do cotidiano.

Sabe-se que o trabalho com os gêneros textuais em sala de aula pode contribuir para o desenvolvimento e aperfeiçoamento de habilidades de leitura e de escrita dos alunos, além de aproximá-los de diferentes domínios discursivos. Diante disso, e reconhecendo a escola como uma das principais agências de letramentos, o presente trabalho tem como escopo apresentar uma proposta de atividade de leitura que dialogue com a Pedagogia dos Multiletramentos (*The New London Group*, 1996), a partir da análise de uma charge disponível em ambientes digitais, considerando que esse gênero textual/discursivo expõe diversos assuntos de maneira crítica, oferecendo diferentes possibilidades para o processo de ensino e aprendizagem em aulas de Língua Portuguesa.

Para a consecução do objetivo proposto, uma discussão teórica foi empreendida com base em autores como Lankshear e Knobel (2006), Jewitt (2013), Kress (2013), Pinheiro (2014; 2015), Pinheiro e Ricarte (2014) que versam sobre questões relacionadas à multimodalidade, bem como aos multiletramentos. Embasam, também, o presente estudo, Bakhtin (2000) e Marcuschi (2002), que definem os gêneros textuais considerando-os fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social.

No que diz respeito à análise da charge, ela foi feita à luz da Gramática do Design Visual, proposta por Kress e Van Leeuwen (2006), que explora não só textos em sua forma verbal, mas também textos imagéticos, com vistas a demonstrar os recursos multissemióticos constitutivos do gênero e como eles contribuem para a construção de sentidos. A seguir, uma proposta de atividade de leitura é apresentada aproveitando os subsídios oferecidos pela Gramática do Design Visual e buscando estabelecer diálogos com a Pedagogia dos Multiletramentos.

Tendo em vista esse percurso de estudo, o presente trabalho busca responder à questão: em que medida os estudos sobre multimodalidade podem contribuir para os processos de leitura no âmbito da escola? Procura-se, assim, evidenciar a importância de que os textos multimodais, que têm ampla circulação na sociedade contemporânea, estejam presentes no âmbito escolar e que atividades didáticas que possibilitem a ampliação de multiletramentos aconteçam de maneira profícua, a fim de que as práticas escolares estejam em consonância com as situações de usos da linguagem dos alunos para além dos muros da escola.

ENTRE TEORIAS E PRÁTICAS: REPENSANDO O LUGAR DA ESCOLA EM UMA SOCIEDADE DE CONSTANTES TRANSFORMAÇÕES

A sociedade tem vivenciado significativas mudanças devido à emergência e disseminação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (doravante TDIC). Nesse contexto, o espaço da escola tem sido alvo da atenção de diversos estudiosos que buscam compreender as influências de novas tecnologias¹ no uso cotidiano da linguagem, bem como nas práticas escolares. De acordo com Rojo (2008), o surgimento e a ampliação significativa de acesso às TDIC implicaram, pelo menos, três mudanças, que assumem relevância na reflexão sobre os letramentos socialmente requeridos:

- a) a intensificação vertiginosa e a diversificação da circulação da informação nos meios de comunicação analógicos e digitais, que, pois isso mesmo, distanciam-se hoje dos meios impressos, muito mais morosos e seletivos, implicando, segundo alguns autores (CHARTIER, 1997; BEAUDOUIN, 2002), mudanças significativas nas maneiras de ler, de produzir e de fazer circular textos nas sociedades; b) a diminuição das distâncias espaciais – tanto em termos geográficos, por efeito dos transportes rápidos, como em termos culturais e informacionais, por efeito da mídia digital, desenraizando as populações e desconstruindo identidades, e a diminuição das distâncias temporais ou a contração do tempo, determinadas pela velocidade sem precedentes, pela quase instantaneidade dos transportes, da informação, dos produtos culturais das mídias, características que também colaboram para mudanças nas práticas de letramentos; c) a multisssemiose que as possibilidades multimidiáticas e hipermediáticas do texto eletrônico trazem para o ato de leitura: já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, fala, música) que o cercam, ou intercalam ou impregnam; esses textos multissemióticos extrapolaram os limites dos ambientes digitais e invadiram também os impressos (jornais, revistas, livros didáticos). (ROJO, 2008, p. 583-584).

Diante disso, o quadro teórico que constitui o presente trabalho tem início considerando que as mudanças na sociedade influenciam os modos de ler e de escrever textos. A seguir, apresenta o conceito de multimodalidade, propiciando uma discussão a respeito dos textos e suas configurações na contemporaneidade. Por fim, autores que discutem o conceito de multiletramentos são elencados. Acredita-se que é possível perceber entre essas questões teóricas relações intrínsecas importantes para se repensar o lugar da escola em meio a novas demandas que advém de mudanças constantes na sociedade.

Para dar início as considerações, conforme escreve Pinheiro (2014), em uma era marcada pelo multissinóptico, onde muitos observam muitos por meio de uma multi-interação constante entre pessoas, no mundo inteiro, por meio da Internet, pode-se afirmar que é de suma importância que as questões relacionadas ao papel da escola sejam

¹ O conceito de tecnologia educacional pode ser encontrado em REIS (2009).

repensadas, uma vez que nesse espaço institucionalizado tende a ocorrer o desenvolvimento e o aperfeiçoamento de habilidades comunicativas. Diante disso, a escola, em especial a disciplina de Língua Portuguesa, pode ser concebida como sendo fundamental tanto para a formação de alunos capazes de usar a linguagem de maneira adequada em diferentes contextos, quanto para a formação de cidadãos conscientes dos posicionamentos que assumem, muitas vezes por meio da linguagem, na sociedade. Nesse sentido, refletir sobre a educação parece requerer de nós um olhar mais atento para questões não só didático-pedagógicas, mas, também, econômicas, políticas, sociais.

Tendo em vista as mudanças nos modos de ler e de produzir textos, de acordo com Lankshear e Knobel (2006), com as novas tecnologias da *Web 2.0* novos conhecimentos são mobilizados, uma vez que entramos em contato com outras formas de linguagem, que, por sua vez, possibilitam novas formas de se conceber um texto. A *Web 2.0* designa a segunda fase da rede mundial de computadores, apresentando distinções consideráveis em relação à primeira fase. De acordo com Pinheiro (2014),

com a consolidação e o acelerado crescimento da internet nos últimos anos, a partir do advento da web 2.0, novos mecanismos foram sendo criados, possibilitando novas condições técnicas e socioculturais para a ampliação das práticas comunicativas no mundo digital. Nesse novo ambiente, o usuário pode controlar os próprios dados. Na web 2.0, há, portanto, uma arquitetura de participação que inclui funcionalidades que possibilitam às pessoas não apenas receber, mas também publicar informações no sistema. (PINHEIRO, 2014, p. 144)

Para o presente trabalho, que objetiva apresentar uma proposta de atividade de leitura, há que se considerar, então, que os textos, hoje, assumem novos formatos devido às possibilidades oferecidas pelas novas tecnologias da *Web 2.0*. Isso pode ser exemplificado com o gênero eleito para a análise proposta neste trabalho, uma vez que as charges não se apresentam mais apenas de maneira estática, mas podem congregam movimento, sons, falas, cores, em prol da construção de sentidos a partir da leitura. Assim, pode-se afirmar que a multimodalidade acaba sendo justificada a partir das novas tecnologias.

No que concerne à multimodalidade, de acordo com Kress (2013), o termo

chama a atenção para os muitos recursos materiais além da fala e da escrita que as sociedades moldaram e que as culturas fornecem como meio de fazer sentido. Os modos são recursos materiais e semióticos criados socialmente e culturalmente disponíveis para representação. A multimodalidade atende aos rendimentos distintivos de diferentes modos. Em si, não é uma teoria, embora o seu desafio explícito ao "lugar" central da linguagem tenha profundas implicações para pensar sobre o significado, a representação e a comunicação. (KRESS, 2013, p. 132)

Sendo assim, pode-se afirmar que a multimodalidade supõe que os recursos semióticos são socialmente moldados ao longo do tempo para se tornarem significativos

de acordo com as exigências de uma comunidade. Complementando o exposto, de acordo com Pinheiro (2015), a multimodalidade aponta, então, para o fato de que toda significação é fruto da inter-relação entre vários meios semióticos. Desse modo, assim como na linguagem oral o sentido é representado pelas palavras, gestos, entonação, expressões faciais, ou mesmo o silêncio, é importante considerar, em outras situações de produção de sentido, a conjunção que ocorre entre linguagem verbal e imagem, disposição espacial, cores, áudios, vídeos.

Segundo Jewitt (2013), a multimodalidade contribui para mapear os recursos semióticos que constituem os textos e até mesmo nomear alguns. Ademais, auxilia na compreensão de como esses recursos são usados para articular discursos em contextos diversos. Seus estudos contribuem, portanto, para o desenvolvimento de pesquisas que buscam analisar textos e outros dados dispostos em ambientes digitais. Diante disso, é de suma importância que o processo de construção de saberes na escola seja repensando, uma vez que novas situações de interação por meio das práticas de leitura e de produção de textos convocam novos (multi)letramentos.

Em 1996, o Grupo de Nova Londres² publicou o Manifesto intitulado *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures*, onde, pela primeira vez, pôde-se ler o termo “multiletramentos”. De acordo com o grupo, o termo foi eleito para descrever “a multiplicidade de canais de comunicação e mídia e a crescente amplitude da diversidade cultural e linguística” (GNL, 1996, p. 63). Sendo assim, o conceito aponta tanto para a multiplicidade de modos na construção de significados a partir de textos, como para a multiplicidade cultural, linguística e pragmática que caracteriza as populações.

Conforme escreve Pinheiro (2016), o GNL chama a atenção para o fato de que as vivências dos estudantes, cada vez mais globais, permite-lhes lidar com uma grande diversidade linguística e cultural. Assim, o grupo defende um ensino por meio de projetos que considerem essa diversidade e abarquem as dimensões profissional, pessoal e de participação cívica.

Pensando no âmbito da educação, Pinheiro e Ricarte (2014) consideram a Pedagogia dos Multiletramentos como uma perspectiva que assume relevância no momento atual, pois

propõe o trabalho com as novas tecnologias e a diversidade cultural e linguística. Ela defende que, para os alunos saberem lidar com qualquer atividade semiótica, incluindo a leitura e produção de texto nessa nova realidade, eles precisam aprender a projetar significados àquilo que lhes é apresentado (e não apenas memorizar o conteúdo), tarefa complexa, já que o significado historicamente e socialmente produzido, é dinâmico. Por isso, sugere o trabalho com os alunos levando em consideração a noção de multiletramentos, visto que os

² O Grupo de Nova Londres (*The New London Group*) era composto por dez educadores que se encontraram em setembro de 1994, para discutir sobre questões relacionadas à educação. Os membros do grupo eram: Allan Luke, William Cope, Carmen Luke, Courtney Cazden, Charles Eliot, Gunther Kress, Jim Gee, Martin Nakata, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Sarah Michaels.

significados são formados na inter-relação do linguístico com o visual, o áudio, o gestual, o espacial e o multimodal, e na perspectiva de projetos, enfatizando que a construção de significado é um processo ativo e dinâmico, portanto, não é regido por regras estáticas e pede um retrabalho. (PINHEIRO e RICARTE, 2014, p. 2)

Nessa direção, o presente trabalho considera a importância de práticas escolares que possibilitem a ampliação de multiletramentos, por isso, apresenta uma proposta de atividade de leitura, com base na Gramática do Design Visual, entendendo-a como um meio de possibilidades para os processos de leitura de textos multimodais.

UMA PROPOSTA DE ATIVIDADE DE LEITURA A PARTIR DE METAFUNÇÕES

De acordo com Pinheiro (2014), na era do “multissinóptico”, faz-se necessária a revisão das práticas de letramento escolar com base na perspectiva dos multiletramentos, pois, hoje, mais do que nunca, toda construção de significado é multimodal, e, vivendo em um mundo cada vez mais globalizado, é preciso saber lidar com as diversidades. Nesse sentido, muitas experiências de trabalho têm sido compartilhadas, por meio da literatura, a fim de fomentar discussões e reflexões a partir das reconfigurações do processo de ensino e aprendizagem na escola. Alguns exemplos são: o uso de softwares como o *Scrath*³, atividades de produção de *remix*⁴, novas experiências de leitura possibilitadas pelo uso de lousa interativa⁵, entre outras vivências significativas no contexto atual. Na esteira desses estudos, antes de propor uma atividade de leitura, é importante apresentar os princípios basilares da Gramática do Design Visual, uma vez que por meio dela uma charge⁶ será analisada para que, então, a proposta seja elaborada.

Antes das considerações a despeito da GDV, é importante esclarecer a escolha do gênero charge. De acordo com Landmann (2012), as charges representam vozes da sociedade falando acerca de fatores essenciais como: educação, cultura, política, ações e ideologias da própria sociedade. Nos materiais didáticos utilizados em salas de aula, é possível perceber a presença de charges, todavia, muitas vezes, elas são vistas apenas como textos de entretenimento, não sendo tratadas como textos que possuem importantes finalidades pedagógicas. Assim, considerando que charges já circulam na escola e têm ampla circulação em outros espaços na sociedade, e tendo em vista os pressupostos da Pedagogia dos Multiletramentos, o presente trabalho acredita nas contribuições desse gênero em aulas de Língua Portuguesa.

³ Para saber mais, leia o trabalho de Pinheiro e Ricarte (2014).

⁴ Para saber mais, leia os trabalhos de Pinheiro e Felício (2016) e Erstad (2008).

⁵ Para saber mais, leia o trabalho de Jewitt (2013).

⁶ De acordo com Romualdo (2000), a charge é um texto visual e humorístico que faz crítica a uma personagem, fato ou acontecimento político específico.

No que diz respeito à GDV, ela se insere no campo da Semiótica Social da linguagem e tem relação com os pressupostos teóricos da Linguística Sistêmica Funcional (LSF) de Halliday e Matthiessen (2004). Kress e Van Leeuwen (2006) escrevem, no livro *Reading Images: The Grammar of Visual Design*, que assim como a gramática de uma língua descreve como as palavras se combinam em sentenças e textos, a gramática visual revela como se dá a combinação de pessoas, lugares e coisas em declarações visuais de maior ou menor complexidade e extensão. Sendo assim, para explorar a análise dos recursos semióticos multimodais, a perspectiva teórico-analítica usada por Kress e Van Leeuwen se apoia em três metafunções: textual, ideacional e interpessoal. (PINHEIRO, 2015, p. 213).

No que concerne às metafunções, a ideacional, para Kress e Van Leeuwen (2006), está relacionada às potencialidades do sistema semiótico em representar objetos, ou participantes, e sua relação com o mundo. Os participantes podem ser classificados como interativos (produtor e interlocutor de um texto) e representados (participantes da composição visual). Um participante pode se portar como ator (quando partir dele um vetor) ou meta (quando um vetor apontar para ele). Os vetores, de acordo com Pimenta e Maia (2014) são aquilo que, linguisticamente, definimos como “verbos”, podendo ser narrativos ou conceituais.

O tipo narrativo envolve cinco processos: processo de ação (quando há vetores que partem de um ator para um alvo), podendo ser não-transacional (quando é possível perceber apenas um participante - o ator) ou transacional (quando ator e alvo podem ser identificados); processo de reação (quando o vetor é formado pela direção em que o olhar dos participantes representados se encontra); processo verbal ou mental (quando os dizeres são representados por meio de balões ou de falas); processo de conversão (quando há uma mudança de status do participante representado, passando de ator à meta, ou vice-versa); processo de simbolismo geométrico (quando há somente o vetor indicando determinada direção).

No que concerne ao tipo conceitual, os textos podem apresentar três processos distintos, sendo eles: classificacional (quando os participantes exercem papéis diferenciados de subordinados e subordinantes, ou ainda de participantes intermediários); analítico (quando os participantes estabelecem uma relação de parte-todo, sendo que um deles é o portador, o todo, enquanto o outro o atributo, a parte); simbólico que diz respeito ao que um participante significa ou é.

A metafunção interpessoal relaciona-se às interações que se estabelecem entre participantes representados e participantes interativos. Essas interações são efetivas e podem ser analisadas por meio do olhar (sinaliza graus de interação, podendo ser de demanda ou de oferta); do enquadramento (que representa, por meio de planos, uma relação imaginária de maior ou menor distância social); da perspectiva (que evidencia, por meio de ângulos, as relações de poder e de envolvimento entre os participantes); e da modalidade (que diz respeito aos recursos que conferem credibilidade ao texto).

No que se refere à metafunção textual, conforme escrevem Kress e Van Leeuwen (2006), ela está relacionada com a disposição dos elementos que estruturam um texto

imagético. Nesse sentido, os autores apresentam três sistemas: valor da informação, saliência e moldura. O primeiro diz respeito à posição que os elementos ocupam no texto, conforme se pode observar no esquema abaixo:

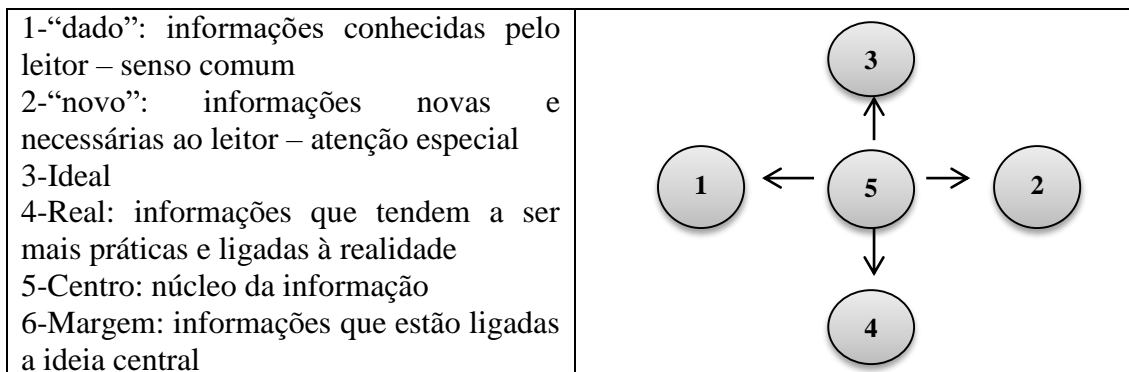


Figura 1: Esquema elaborado pela autora deste texto - Sistema valor da informação - Metafunção textual

O segundo sistema, saliência, hierarquiza as informações, sendo possível perceber o grau de importância dado aos modos semióticos. Acontece por meio de destaques e de acentuações como: efeitos de cores, tamanho, planos e contrastes. No diz que diz respeito ao sistema de moldura, ele opera no sentido de demarcar a conexão ou desconexão entre os elementos de uma imagem, indicando se pertencem ou não à informação central.

É importante ressaltar que Kress e Van Leeuwen estabelecem classificações considerando a organização da sintaxe visual das produções imagéticas que circulam na sociedade ocidental. Assim, como o presente trabalho defende a concepção de linguagem como um fenômeno social, é possível que as categorias de análise baseadas na GDV não se apliquem em algumas práticas de leitura. Ademais, vale esclarecer que a GDV, ao oferecer subsídios que auxiliam os leitores na compreensão de comunicações visuais, tem seus conceitos aplicados não só para imagens estáticas, mas para imagens em movimento relacionadas entre si e que conferem sentido à produção tida como um todo.

Feitos alguns esclarecimentos a respeito da GDV, será apresentada, a seguir, a análise de uma charge (por meio da disposição de quatro imagens estáticas do vídeo que mostram diferentes formas de posicionar os participantes), a fim de facilitar a observância dos recursos imagéticos para a produção de sentidos. Em relação à escolha de uma charge ser analisada, é importante reafirmar que esse gênero oferece contribuições para a construção de saberes na escola. Documentos oficiais da educação como os Parâmetros Curriculares Nacionais deliberam sobre a importância do trabalho com variados textos em sala de aula e concebem a escola como um espaço de formação cidadã, onde os alunos podem confrontar opiniões e pontos de vista sobre diferentes manifestações da linguagem. Sendo assim, atividades com base no gênero charge em aulas de Língua Portuguesa vão ao encontro do que consta nos PCN. Além disso, é notório o interesse dos alunos ao ler charges. Com as TDIC, as charges já não são mais veiculadas apenas em livros didáticos e jornais impressos, mas circulam em ambientes digitais e com novas

configurações. Em redes sociais, principalmente no *Facebook*, uma charge pode ser encontrada constantemente, uma vez que se trata de um texto humorístico que faz crítica a alguém, a um fato ou a acontecimento específico. Charges têm sido cada vez mais utilizadas, também, em importantes provas, como a do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o que sinaliza a importância de um estudo mais sistematizado desse gênero em sala de aula. Nesse sentido, dada a ampla circulação deste texto nos últimos tempos, uma charge sobre o Tiririca foi eleita para análise, tendo em vista as suas possíveis contribuições para o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, bem como para a ampliação de multiletramentos.

A charge⁷ em movimento que será analisada pode ser facilmente encontrada no YouTube, tem duração de um minuto e quatro segundos e é intitulada “Tiririca não é analfabeto”. Entre tantos textos, a charge escolhida apresenta temáticas pertinentes (política, alfabetização) ao ensino de Língua Portuguesa. Na charge se estabelece um diálogo entre Tiririca e seu advogado. Este pergunta ao Tiririca se ele era, realmente, analfabeto. Tiririca responde, então, que “não”, dizendo que as acusações feitas a ele advinham de elites golpistas, pois ele tinha todas as qualidades para assumir o cargo de presidente da república. Para explicar essa afirmação, o personagem menciona possíveis semelhanças entre ele e outros presidentes, ou candidatos à presidência. Para acabar com a dúvida, o advogado pede que Tiririca leia um texto demonstrando seu grau de alfabetização. Depois da tentativa mal sucedida de Tiririca, o advogado conclui que eles precisavam agir rapidamente e dá início, então, a um processo que pode ser denominado de alfabetização silábica: Tiririca repete sílabas para tentar constituir palavras.

Ao assistir a charge uma única vez, se pode reconhecer os seus personagens e as interações que acontecem entre eles. Após o primeiro contato com o gênero, é possível analisá-lo com base na GDV. Em seus segundos iniciais, pode-se observar, em relação à metafunção ideacional, que os Participantes Representados são Tiririca e seu advogado. Pode-se dizer que os processos que constituem as cenas iniciais são narrativos de ação, de reação e verbal. Nesse sentido, inicialmente, o advogado pode ser considerado o participante “ator”, uma vez que dele parte um vetor por meio de sua fala inicial e do questionamento: “Tiririca, você é mesmo analfabeto?”. Tiririca, nesse momento, é denominado de participantes “alvo”, pois, em alguma medida, é atingido por um vetor. No que tange ao processo de reação, ele acontece quando Tiririca olha atentamente para seu advogado, conforme se pode observar na figura 2.

⁷ A charge analisada se encontra disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RpNcWh8d2JM&index=6&list=PLJWCUHRwQCU6I77ru nL27xggdPMY4TjoX>. Acesso em: 20 Jan. 2017.



Figura 2: Imagem dos segundos iniciais da charge “Tiririca não é analfabeto”

Com base na metafunção interpessoal, pode-se perceber que nos segundos iniciais do vídeo nenhum vínculo entre Participantes Representados e leitor (Participante Interativo) é estabelecido, haja vista que os personagens interagem por meio do olhar apenas entre eles. Em relação à distância social entre leitor e personagens, o enquadramento, que não mostra o corpo inteiro dos personagens, desvela uma distância média. No que diz respeito à metafunção textual, considerando os princípios do valor informativo, da saliência e da moldura, percebemos, primeiramente, que o participante do lado esquerdo representa, preferencialmente, algo já conhecido pelo leitor, ou seja, Tiririca com a sua personalidade, o que na GDV é chamado de “dado”. O advogado, ocupando o lado direito da imagem, sugere, então, aquilo que é “novo”, no caso, a “necessária” mudança de Tiririca que é retratado como analfabeto. É interessante levar em conta, também, que o centro da imagem é ocupado por uma moldura que parece conter um tipo de certificado.

Com cinco segundos de vídeo, é possível perceber, considerando o princípio da saliência, ocasionado aqui pelo *zoom*, que a imagem do advogado se torna central, portanto, a mais importante (figura 3). Quando Tiririca responde à questão feita pelo seu advogado, é ele quem passa a ser central, conforme se pode ser na figura 4. O contato que se estabelece entre Participantes Representados e Participantes Interativos continua sendo de oferta, sem que haja, dessa forma, relação de proximidade entre eles.



Figura 3: Imagem aos sete segundos da charge “Tiririca não é analfabeto”



Figura 4: Imagem aos dez segundos da charge “Tiririca não é analfabeto”

Segundo Kress (2011), a trilha sonora também pode ser considerada um modo. Na charge em questão, a música de fundo que pode ser ouvida enquanto os personagens conversam é muito semelhante à composição do próprio Tiririca “Florentina”. Além disso, pode-se observar as cores das roupas dos personagens que estão relacionadas as posturas por eles assumidas ao longo da charge (vestimenta colorida para Tiririca e vestimenta cinza para o advogado – figura 5). De acordo com Kress e van Leeuwen (2001), as cores funcionam como um dispositivo semiótico formal capaz de representar ideias, atitudes, ressaltar informações e estabelecer coerência e coesão nos textos, ou seja, também carregam significados.



Figura 5: Imagem dos segundos finais da charge “Tiririca não é analfabeto”

Com base na análise empreendida, uma proposta será apresentada, considerando os pressupostos da GDV e podendo servir como um direcionamento para atividades de leitura em sala de aula. Senso assim, sem se preocupar com a nomenclatura utilizada, o professor explorar os papéis dos dois tipos de participantes envolvidos na composição semiótica em movimento estudada: 1) Participante Interativo: pessoas reais – que produzem ou que consomem as mensagens; observadores-leitores); 2) Participantes Representados: pessoas e objetos representados na imagem (Tiririca, seu advogado e objetos diversos).

Identificados os participantes e seus papéis, o professor poderá analisar, junto a seus alunos, as interações estabelecidas entre os Participantes Interativos (produtor da imagem e seu observadores-leitores) e Participantes Representados, a partir dos mecanismos: olhar (direcionado para o leitor – maior interação - ou não direcionado para o leitor – menor interação), enquadramento (distância social entre o leitor e Participantes Representados por meio de diferentes planos para evidenciar intimidade ou distanciamento do interlocutor), perspectiva (ângulos, evidenciando envolvimento com a cena, relações de poder) e modalidade (uso de cores, tonalidades, iluminação que conferem credibilidade das mensagens).

Ademais, o professor poderá mediar o processo de leitura levando os alunos à observância das posições ocupadas pelos personagens no decorrer da charge, do enquadramento, das cores, entre outros aspectos. Desse modo, considera-se aqui que os padrões ideacionais, interpessoais e textuais apresentados são constitutivos das composições visuais e oferecem possibilidades para o encaminhamento do processo de leitura, e, conseqüentemente, para o aperfeiçoamento de habilidade de leitura das imagens que constituem diversos gêneros que circulam na sociedade informação. Pode-se afirmar, desse modo, que uma proposta de leitura de textos imagéticos, pautada nos pressupostos teóricos da GDV, permite um encaminhamento de metodologias que exploram os elementos constitutivos dos textos lidos e suas referencialidades, viabilizando o enfrentamento da complexidade inerente à prática de ler imagens e favorecendo a ampliação de habilidades relacionadas aos multiletramentos.

Para favorecer o percurso de leitura pautado na GDV, conforme anteriormente exposto, e aproveitar as possibilidades a partir da leitura do texto eleito para a análise e proposta de atividade, o professor poderá, ainda:

- a) explorar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero charge: características composicionais, função social, estilo de linguagem, temáticas predominantes etc, com a demonstração de alguns exemplos.
- b) apresentar um tipo peculiar de charge: a charge em movimento, exibir o vídeo com a charge para apreciação por parte dos alunos e coletar impressões e comentários.
- c) solicitar uma observação das falas dos personagens, dos cenários, dos movimentos dos personagens, dos tipos de interação entre os participantes e os leitores, dos enquadramentos, dos olhares, dos ângulos etc, refletindo sobre papéis sociais e relações causais de proximidade e de distanciamento.
- d) caracterizar o texto verbal, considerando as dimensões linguísticas, textuais e discursivas, problematizando as falas dos personagens.

Falas do personagem Tiririca

- ⇒ “Isso é perseguição daquela mulher... a tal da selite”: o professor poderá fomentar uma discussão a respeito das distinções entre a linguagem oral e a linguagem escrita, apresentando fenômenos recorrentes na oralidade, como a aglutinação, caso de “a tal da selite”.
- ⇒ “[...] a zelite golpista ía persigui eu”: o professor poderá discutir juntos aos seus alunos questões referentes à colocação pronominal em textos.

⇒ “[...] tenho todas as qualidades para ser presidente da república... falo errado que nem o Lula, conto piada que nem o Plínio, tenho o cabelo engraçado que nem a Dilma, não sou do sul, sou moreninho do interior e já passei fome que nem a Marina e sou feeeeeio de doê quem o Zé Serra”: o professor de Língua Portuguesa pode lançar mão de uma abordagem interdisciplinar e incentivar os alunos a conhecerem os presidentes que fazem parte da história do Brasil, pensando em acontecimentos que marcaram, de alguma forma, a nação brasileira.

Falas do personagem advogado de Tiririca

⇒ “[...] lê esse texto que eu te entreguei para eu checar seu grau de alfabetização”

⇒ “Tiririca, são só dez dias, precisamos agir rápido... olhe e repita b mais, ba [...]”

O professor de Língua Portuguesa poderá aproveitar a oportunidade para discutir o assunto concernente às variedades linguísticas, esclarecendo a importância de respeitá-las. O professor poderá propor uma reflexão, também, tendo em vista os usos adequados da linguagem de acordo com variados contextos sociocomunicativos, explicitando a importância do estudo de Português, mesmo tendo essa língua como materna. Além disso, poderá retomar o processo de alfabetização vivenciado pelos alunos, propiciando uma reflexão sobre os modelos tradicionais de aprendizagem de leitura e de escrita. Poderá, ainda, incentivar pesquisas sobre os índices de alfabetização no Brasil e no mundo e levar os alunos a refletirem sobre o que significa ser alfabetizado na sociedade contemporânea. e) discutir sobre questões de autoria (haja vista que o autor da charge não é evidenciado, apenas o editor do vídeo) e contextos de circulação.

f) caracterizar o texto não verbal, discutindo a respeito das vestimentas, sons, cores e seus efeitos de sentido para a compreensão da charge como um todo.

É importante ressaltar que outras questões podem ser abordadas, de acordo com diferentes contextos e propósitos, mas, frente o exposto, é possível considerar que atividades como a elaborada neste trabalho contribuem para a ampliação de multiletramentos, uma vez que considera a multimodalidade que constitui o gênero charge, bem como questões relacionadas à multiplicidade cultural da sociedade atual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve por objetivo apresentar uma proposta de atividade de leitura, tendo em vista a ampliação de multiletramentos, a partir da análise de uma charge com base na Gramática do Design Visual (Kress e Van Leeuwen, 2006). Sendo assim, a escola foi concebida como uma das principais agências de letramentos, estando inserida, conforme escreve Jewitt (2013), em um quadro de mudanças constantes de uma sociedade global, fluída e em rede, que se conecta aos espaços escolares por meio de textos que neles entram e circulam.

A partir dos referenciais teóricos eleitos para a discussão aqui empreendida, da análise de uma charge em movimento e da proposta de atividade de leitura em aulas de Língua Portuguesa, buscou-se explicitar que os textos multimodais estão cada vez mais presentes em nossa sociedade, marcada pela multiplicidade de culturas, convocando, assim, multiletramentos.

No que concerne ao processo de construção de saberes no âmbito escolar, considera-se aqui que a abordagem teórico-analítica da Gramática do Design Visual pode subsidiar propostas de leitura de textos imagéticos, oferecendo aos alunos categorias de análise capazes de contribuir para a observação dos modos que constituem um texto e da relação que se estabelece entre eles em prol da construção de sentidos.

Por fim, acredita-se na importância de que as práticas escolares sejam repensadas na ótica dos usos sociais da linguagem, entendendo, assim, que “serão realmente letrados no século 21 aqueles que aprenderem a ler e escrever a linguagem multimidiática da tela” (DALEY, 2010, p.2). Diante dessa realidade, pode-se afirmar que os estudos sobre multimodalidade podem contribuir substancialmente para os processos de ensino de leitura no âmbito da escola e que é premente uma revisão das práticas de ensino e de aprendizagem nessa agência de letramentos, a fim de que ela contribua, de fato, para a formação de alunos produtores de sentidos, analistas críticos e capazes de transformar por meio do discurso.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 277-326.

DALEY, E. Expandindo o conceito de letramento. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, 49(2): 481-491, Jul./Dez. 2010.

JEWITT, C. Multimodality and Digital Technologies in the Classroom. In: *Multilingualism and Multimodality*. Sense Publishers, 2013.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Multimodal Discourse: The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold, 2001

KRESS, G. What is mode? In: JEWITT, Carey (Org.). *The Routledge handbook of multimodal analysis*. Londres e Nova York: Routledge, 2011. p. 191-200.

KRESS, G. Recognizing Learning: A Perspective from a Social Semiotic Theory of Multimodality. In: *Multilingualism and Multimodality*. Sense Publishers, 2013.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. 5th. London and New York: Routledge, 2006.

LANDMANN, M. A charge em sala de aula: leitura em novas perspectivas para o ensino. In: *Revista Eventos Pedagógicos* v.3, n.1, Número Especial, p. 518 – 527, Abr. 2012.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New literacies: Everyday practices and classroom learning*. Second edition. Maidenhead, UK: Open University Press, 2006.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela P. et al. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002c, p. 19-36.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. Cazden, Courtney; Cope, Bill; Fairclough, Norman; Gee, Jim; et al *Harvard Educational Review*; Spring 1996.

PIMENTA, S. M. de O.; MAIA, D. G. Multimodalidade e letramento: análise da propaganda Carrossel. *Desenredo*, v. 10, p. 126-148, 2014.

PINHEIRO, P. A. A era do “multissinóptico”: que (novos) letramentos estão em jogo? In: *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v.30, n.02, p.137-160. Abril-Junho 2014.

PINHEIRO, P. A. Construção multimodal de sentidos em um vídeo institucional: (novos) multiletramentos para a escola In: *VEREDAS ON-LINE – ATEMÁTICA*–2015/2 -P. 209-224 – PPG-LINGUÍSTICA/UFJF–JUIZ DE FORA(MG)-ISSN:1982-2243.

PINHEIRO A. P.; RICARTE, L. T. O uso do software *Scratch* na escola pública: discussão da noção de autoria e remixagem na contemporaneidade. In: *Anais do SIELP*. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/11/307.pdf>. Acesso em: 21 jun 2017.

PINHEIRO A. P.; FELÍCIO, R. de P. Copiar-colar e remix: o que a escola tem a ver com isso?. In: *Calidoscópico*. Vol. 14, n. 1, p. 59-69, jan/abr 2016. Unisinos - doi: 10.4013/cld.2016.141.05.

PINHEIRO, Petrilson Alan. Sobre o Manifesto “a Pedagogy of multiliteracies: designing social futures” – 20 anos depois. In: *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, n(55.2): 525-530, mai./ago. 2016.

REIS, J. B. A. dos. O conceito de tecnologia e tecnologia educacional para alunos do Ensino Médio e Superior. In: *Congresso de Leitura do Brasil*, 17., 2009, Campinas. Anais. Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_antteriores/anais17/txtcompletos/sem16/COLE_932.pdf. Acesso em: 01 set. 2017.

ROJO, R. O letramento escolar e os textos da divulgação científica – a apropriação dos gêneros de discurso na escola. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 8, n. 3, p. 581-612, 2008.

ROMUALDO, E. C. *Charge jornalística: intertextualidade e polifonia: um estudo de charges da Folha de São Paulo*. Maringá, PR: Eduem, 2000.

LETRAMENTO LITERÁRIO E CINEMA: VER UM LIVRO, LER UM FILME

LITERARY LITERARY AND CINEMA: SEE A BOOK, READ A MOVIE

Patrícia RODRIGUES (Universidade do Estado de Mato Grosso, Sinop, Mato Grosso/Capes)

Henrique Roriz Aarestrup ALVES (Universidade do Estado de Mato Grosso, Sinop, Mato Grosso)

RESUMO: Esta pesquisa tem como foco promover o letramento literário através da interação entre uma obra literária e o cinema, através das diferentes plataformas de mídia, suas contribuições e canais que possibilitam sua circulação. Espera construir com os alunos do 9º ano da Escola Estadual Cândido Portinari (Tapurah/MT) uma análise profunda do livro *O Escaravelho do Diabo*, de Lúcia Machado de Almeida, e do filme homônimo do diretor Carlo Milani. Por serem dois sistemas semióticos diferentes, buscar-se-á as confluências e particularidades entre o texto e as imagens. Propõe-se investigar que influência teria a utilização de imagens cinematográficas no processo de letramento literário. Espera-se proporcionar aos alunos o conhecimento necessário de ambos os sistemas semióticos (literatura e cinema) para que possam realizar uma análise crítica das diferentes manifestações culturais. A produção de *portfólios* (atividades dos alunos), e-book (atividades para professores) e book trailers (obras literárias) serão os produtos finais pretendidos.

ABSTRACT: *This research aims to promote literary literacy through the interaction between a literary work and the cinema, through the different media platforms, their contributions and channels that enable their circulation. He hopes to build with the students of the 9th year of the Cândido Portinari State School (Tapurah / MT) an in-depth analysis of the book *The Scarab of the Devil* by Lúcia Machado de Almeida and the homonymous film by the director Carlo Milani. Because they are two different semiotic systems, one will look for the confluences and particularities between the text and the images. It is proposed to investigate what influence would be the use of cinematographic images in the process of literary literacy. It is hoped to provide students with the necessary knowledge of both semiotic systems (literature and film) so that they can undertake a critical analysis of the different cultural manifestations. The production of portfolios (student activities), e-book (activities for teachers) and book trailers (literary works) will be the final products intended.*

PALAVRAS-CHAVE: Literatura; Cinema; Letramento literário; Narrativa transmídia

KEYWORDS: *Literature; Movie theater; Literary literacy; Transmedia Narrative*

Considerações iniciais

O presente artigo é fruto da experiência na aplicação de uma sequência expandida a partir dos pressupostos de Rildo Cosson e da pesquisa-ação de Michel Thiollent. Realizou-se no primeiro semestre de 2017, na Escola Estadual Cândido Portinari,

município de Tapurah/ MT, e propôs-se a investigar que influência teria a utilização de imagens cinematográficas no processo de letramento literário.

Para o desenvolvimento do trabalho foram escolhidos o livro *O Escaravelho do Diabo*, de Lúcia Machado de Almeida, e o filme homônimo do diretor Carlo Milani. Por serem dois sistemas semióticos diferentes, buscou-se as confluências e particularidades entre o texto e as imagens. Então pretendeu-se incentivar os alunos a tornarem-se leitores competentes utilizando também a linguagem imagética do cinema.

A sequência expandida foi aplicada em uma turma com 25 alunos do 9º ano “B” (14 meninas e 11 meninos) que estudam no período vespertino, a maioria é residente na zona rural, vêm para a escola com o transporte escolar e têm entre 13 e 15 anos.

Construiu-se com os alunos uma análise profunda do livro e filme selecionados, para que pudessem dispor de elementos para a análise crítica da linguagem literária e cinematográfica e, principalmente, resgatar o prazer pela leitura.

Texto de prazer: aquele que contenta, enche [...] que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável de leitura. Texto de fruição: aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta [...] faz entrar em crise sua relação com a linguagem (BARTHES, 2002, p. 21-22).

A leitura do texto literário

A fundamentação do projeto, inicialmente, trará a função da Literatura e considerações dos documentos oficiais sobre ela. As Orientações Curriculares Nacionais fazem constar as palavras de Antônio Cândido (1995, p. 249) sobre a Literatura como fator indispensável de humanização:

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.

Antônio Cândido (*ibid*) expõe que a Literatura compreende três funções: 1. de caráter estético, uma vez que a obra literária é organizada observando-se cuidadosamente os elementos de linguagem que a constituem, diferenciando-a, pois, de outros textos que não apresentam essa preocupação; 2. de caráter subjetivo, em virtude de traduzir de forma particular uma subjetividade, evidenciando a universalidade de certos sentimentos; e 3. de caráter informativo, que possibilita pensar a respeito de certos assuntos que a obra veicula, de modo diverso que quando exposto em textos que não literários. A Literatura deve, portanto, explorar esses aspectos dos textos que a constituem. Deve haver ênfase aos textos literários no sentido de que eles possam suscitar, provocar e promover a humanização de que o autor fala.

Para cumprir com esses objetivos, entretanto, não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias, etc., como até

hoje tem ocorrido. Trata-se, prioritariamente, de formar o leitor literário, ou, melhor ainda, de “letrar” literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo que tem direito. Há que se atentar para a importância de se desenvolver uma infinidade de novas habilidades que encaminham para a adequada leitura na sociedade contemporânea, atendendo às necessidades dos múltiplos letramentos; a atenção dedicada à leitura do texto literário também não deve ser negligenciada, sob o risco de se perder, na escola, talvez a única oportunidade, para muitos estudantes, de travar contato com este tipo de texto, como será tratado na sequência.

Ampliando as considerações sobre a importância da Literatura e ratificando a universalidade de sentimentos apontados por Cândido, percebe-se que é por meio da leitura do texto que o leitor é levado a entender o outro e a pensar sobre si; logo, este tipo de leitura merece o lugar que lhe é devido na sala de aula. Cosson (2010, p.17) afirma que ela

“nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a Literatura é uma experiência a ser realizada, é mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação dos outros em mim sem renúncia da minha própria identidade”.

Como exposto, tem-se claro, portanto, que a leitura do texto literário precisa de espaço no contexto escolar, mas é um exercício para o qual nem todos os professores estão preparados, relegando o trabalho com a Literatura para um segundo ou terceiro plano. A leitura literária é uma prática importante que deve ser valorizada na escola, como bem indica Cosson (2009) ao afirmar que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. Acrescenta também que “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” (ibid, p. 27).

O termo letramento literário pode ser considerado um processo de apropriação da literatura enquanto linguagem. Partindo do pressuposto que considera a leitura um fenômeno cognitivo, Cosson (2006) apresenta três grandes grupos relacionados às teorias literárias: um centrado no texto, o segundo que centraliza o leitor como peça-chave do processo de leitura e o último que considera, com igual relevância, leitor e texto. Nesta perspectiva constrói a segunda parte da teoria apresentando duas sugestões de como aplicá-la. A sequência didática básica é constituída por motivação, introdução, leitura e interpretação, enquanto que a expandida (que se usará neste trabalho), apresenta, além dos passos citados na sequência básica, um maior aprofundamento da obra a ser estudada (motivação, introdução, primeira leitura, primeira interpretação, contextualização (teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora, temática), segunda interpretação, expansão). Nesta etapa (a expansão), será utilizado um filme que dialogará com a temática do livro trabalhado.

Acredita-se que a escola é um espaço que possibilita o acesso à leitura, sobretudo a aquisição do Letramento, mas a leitura literária não é trabalhada de forma prazerosa e nem é tratada de acordo com devido interesse, ainda que tenha sido, durante séculos, predominante no ambiente escolar. Esta leitura nunca é completamente livre devido à existência de determinações quanto ao tempo e espaço onde deve ocorrer, mas, mesmo assim, ela é a oportunidade de “praticar as habilidades de leitura e de experimentar a comunicação literária” (COLOMER, 2007, p. 126). Sendo a escola um espaço que deve

oportunizar o acesso a literatura, um fator muito importante no qual podemos refletir é a formação do leitor e a decisão do que se vai ler, pois, a escola precisa assegurar uma formação literária de qualidade para seus alunos. O papel do professor mediador é fundamental nesta etapa de formação do leitor, auxiliando o aluno em suas escolhas e caminhos de reflexão.

A Literatura e o cinema

A Literatura sempre manteve um diálogo constante com outras artes, dentre elas o cinema, que há mais de um século, encanta, provoca e comove bilhões de pessoas em todo o mundo. Dentre esses bilhões de pessoas que regularmente foram, vão e irão assistir a filmes na sala escura do cinema, certamente, estão incluídos milhões de professores e alunos. Mas a escola o descobriu tardiamente, o que não significa que o cinema não tenha sido pensado, desde os seus primórdios, como elemento educativo. Marcos Napolitano (2015, p.07) afirma que:

Apesar de ser uma arte centenária e muitas vezes ao longo da história ter sido pensado como linguagem educativa, o cinema ainda tem problemas para entrar na escola. Não apenas na chamada “escola tradicional” (o que seria mais compreensível, dada a rigidez metodológica que dificulta o uso de filmes como parte da didática das aulas), mas também dentro da escola renovada, generalizada a partir dos anos 1970, o cinema não tem sido utilizado com a frequência e o enfoque desejáveis.

Dando ênfase igualmente à força da palavra e da imagem, assim se expressam a respeito Walty, Fonseca, Cury (2001, p. 62): “A Literatura lê imagens e/ou as fabrica com palavras. [...] O leitor, ao ler um texto ou um quadro, cria novas imagens.” Nesse sentido, ainda acrescentam que “dominando o maior número possível de códigos, o cidadão pode interferir ativamente na rede de significação cultural, tanto como receptor, quanto como produtor” (ibid, ibid, p. 90).

O trabalho com o cinema-educação hoje não significaria um retrocesso à “idade do cinema”, e sim pensar a partir de um projeto integrado, que se refere a fazer educação usando todos os meios e tecnologias disponíveis: computador, internet, fotografia, cinema, vídeo, livro, CD, celular, conforme o que se espera alcançar. É preciso que o professor atue como mediador entre a obra e os alunos, ainda que ele pouco interfira naquelas duas horas mágicas da projeção. Segundo Napolitano (2015, p.15), o professor

“deve propor leituras mais ambiciosas além do puro lazer, fazendo a ponte entre emoção e razão de forma mais direcionada, incentivando o aluno a se tornar um espectador mais exigente e crítico, propondo relações de conteúdo/linguagem do filme com o conteúdo escolar”.

Diversos cineastas se ocuparam em refletir sobre o que envolve as relações entre a palavra literária e a imagem cinematográfica. Andre Bazin (1991), preconizava que não havia dano ou prejuízo algum para os textos literários se estes fossem transpostos para o cinema. A literatura, em sendo discurso escrito, em sendo narrativa, pelo menos na sua forma tradicional, suscita imagens e o receptor, no ato da leitura, dialoga incessantemente

com outras áreas do conhecimento e com outras artes. Corroborando com a ideia, Linda Hutcheon (2013 p. 09) afirma que

a adaptação é uma forma de transcodificação de um sistema de comunicação para outro.[...] Com as adaptações, as complicações aumentam ainda mais, pois as mudanças geralmente ocorrem entre mídias, gêneros e, muitas vezes, idiomas e, portanto, culturas.

Hutcheon (ibid) posiciona-se face à ubiquidade do fenômeno "adaptação", o qual abarca duas instâncias distintas, não obstante conexas: uma adaptação é igualmente um produto e uma produção. Como produto, trata-se de uma entidade formal, cuja natureza é a de um palimpsesto, caracterizando-se por ser uma transposição anunciada e extensiva de outra obra. Como produção, é um ato criativo que opera um processo específico de leitura, interpretação e recriação a partir de uma obra anterior.

Segundo Joel Cardoso (2011), há muito se sabe que as artes se correspondem. Os textos existem de forma estanque. Um texto, qualquer que seja ele, dialoga com outros muitos textos, com muitas outras linguagens, criando uma teia que, interpenetrando-se, interfere na compreensão e apreensão textual. Palavra e imagem se cotejam intermitentemente. Se a palavra gera, consciente ou não, uma imagem imediata, a imagem, por sua vez, para ser apreendida, instaura discursos, se explicita através da palavra.

Uma diferença fundamental entre o discurso literário e o discurso fílmico é de ordem quantitativa, quase sempre ao que é pequeno no filme (um único plano, por exemplo) corresponde algo muito grande no texto literário (uma frase, ou trecho longo), e vice-versa, ao que é grande no cinema, pode equivaler um elemento diminuto – como uma palavra – na literatura. A emoção e a criação de significados, capaz de deslocar o espectador/leitor, tirando-o de sua zona de conforto, pode levar quem lê a querer ver o filme ou quem assiste a querer ler a obra literária.

Já que literatura e cinema se aproximam naturalmente no processo de fruição, podem também aproximar-se no estudo, no ensino e na pesquisa. Portanto, contrapor dialogicamente duas linguagens artísticas pode proporcionar o aprimoramento da sensibilidade estética e ampliar consideravelmente as dimensões da leitura.

Para Cardoso (2011, p. 04), “a linguagem cinematográfica sempre se apropriou do repertório da literatura. Hoje, literatura e cinema estabelecem um namoro que não se restringe apenas aos temas, às histórias fornecidas pelos escritores, mas as técnicas do cinema incorporaram o fazer literário”. Percebe-se, então, que as produções fílmicas, dentre uma infinita gama de funções artísticas, políticas, econômicas e culturais, possuem uma dimensão filosófica e histórica, ao passo que “(re)criam” realidades e produzem memórias. José Nicolau Gregorin Filho (2011, p.78) afirma que:

a literatura na sala de aula tem o papel de promover um diálogo com outras artes e com outras formas de produção de conhecimento, ou seja, um diálogo que seja construído pelas relações com outros tipos de texto. No passado, procurava-se afastar o jovem de um filme adaptado de uma obra literária, por exemplo; hoje, busca-se exatamente o contrário, que o jovem perceba as várias formas de expressão artística, reconhecendo as particularidades de cada uma delas.

Ao se pensar a efetivação do letramento literário em parceria com o uso de recursos da multimodalidade, é necessário considerar a força figurativa da palavra associada à imagem. Assim, o termo “texto multimodal”, segundo Dionísio e Vasconcelos (2013), tem sido usado para nomear textos constituídos por combinação de recursos de escrita (fonte, tipografia), som (palavras faladas, músicas), imagens (desenhos, fotos reais), gestos, movimentos, expressões faciais, etc. Os modos semióticos são considerados veículos de informação nos quais a imagem não é mais meramente uma ilustração da escrita; e, em razão disso, as práticas de letramento não se restringem mais ao sistema linguístico, visto que o letramento é um processo social que permeia nossas rotinas diárias numa sociedade extremamente semiotizada.

É preciso partir do pressuposto de que toda e qualquer arte que busque, de algum modo, se expressar através de imagens, poderá ser, em algum momento, objeto de exploração do mecanismo cinematográfico. Isso porque um dos alicerces da estrutura cinematográfica são as imagens, ou seja, deve haver imagem para se ter cinema. Sendo assim, a imagem se tornará um elemento fundamental, mas não exclusivo a se estruturar o diálogo poético entre artes.

“Qualquer unidade de texto (visual, figurativa, gráfica, ou, sonora) pode tornar-se elemento da linguagem cinematográfica, a partir do momento em que ofereça uma alternativa (nem que seja o caráter facultativo do seu emprego) e que, por conseguinte, apareça no texto não automaticamente, mas associada a uma significação. Além disso, é necessário que se distinga, no seu emprego ou na recusa de empregar, uma ordem facilmente discernível (um ritmo). (LOTMAN, 1978, p.63)

Coscarelli e Ribeiro (2007), em meio a essas questões sobre novas modalidades de leitura e escrita, questionam como elevar o nível de letramento digital de um leitor, de modo que se constitua leitor efetivo nessa teia. A isso as autoras (*ibid, ibid*, p. 135) assim respondem: “A rigor é necessário torná-lo um manipulador de textos e suportes, um explorador de possibilidades.

Sequência expandida: “O Escaravelho do Diabo” - literatura e cinema.

A execução das atividades da sequência expandida baseada na obra *O Escaravelho do Diabo* de Lúcia Machado de Almeida e no filme homônimo do diretor Carlo Milani foi concluída com 75 horas/aula.

A apresentação do projeto de intervenção aos alunos foi realizada na escola em uma reunião com os pais e/ou responsáveis dos alunos e a equipe gestora da escola. Foi apresentado o projeto e modelos de *book trailers*, que seriam o produto final a ser produzido. O objetivo era motivá-los a fazerem parte das ações que seriam desenvolvidas, instigando-os a perguntar, questionar e sugerir mudanças e assim se envolverem com as ações planejadas. Também foi assinado o “Termo de consentimento livre e esclarecido”. Infelizmente, muitos pais não compareceram à reunião devido ao fato de residirem na zona rural, mas, no dia seguinte, os alunos levaram os documentos que foram devidamente assinados.

A seguir, serão relatadas e analisadas todas as etapas da sequência expandida:

Motivação

A atividade de motivação ocorreu com uma expedição investigativa dos alunos até uma fazenda para observar e fotografar animais que convivem no nosso ecossistema. A Secretaria Municipal de Educação disponibilizou o transporte, a escola o lanche e foram ao Recanto Estrela d'Alva, a 10 km da cidade. Divididos em equipes, encontraram muitos animais, inclusive um escaravelho que dá nome ao livro que seria estudado. Os alunos ainda não tinham conhecimento desse fato e fotografaram todos os tipos de animais que encontraram. Essas imagens serviram como mote para a atividade que posteriormente foi desenvolvida em sala de aula.

Na aula seguinte, divididos em grupos, os alunos receberam uma tabela com informações sobre classificação dos animais (mamíferos, répteis, peixes, aves, insetos e anfíbios) para que analisassem as fotografias que tiraram e socializassem os resultados com o grupo. Enquanto discutiam em suas equipes, uma aluna da sala foi chamada por uma funcionária da escola para receber uma encomenda, que continha um escaravelho, e que só deveria abri-la quando fosse solicitada. Após a realização da atividade, foram questionados se sabiam qual era o animal que estavam procurando. Depois de muitos palpites, foi esclarecido que se tratava de um inseto e que quem teria a resposta era a aluna que recebeu a encomenda. Ela abriu o pacote e revelou a todos que o inseto que procuravam era um escaravelho.

Na sequência, foram mostradas imagens que remetiam à história do livro. Os alunos foram instigados a imaginar o que elas queriam dizer. Após algumas especulações, foram apresentadas as capas do livro que seria estudado: *O Escaravelho do Diabo*, de Lúcia Machado de Almeida. Em seguida, produziram um texto com suas expectativas sobre o livro que seria lido. Todos os alunos ganharam um *portfólio* para registrarem as atividades que fossem realizadas.

Introdução

Nesta etapa foi apresentada aos alunos a obra selecionada, juntamente com a biografia da autora. O livro foi mostrado para os alunos que entraram em contato com as partes constituintes da obra literária: orelhas, texto, capa e contracapa. Para essa atividade, utilizou-se o recurso auxiliar do *power point* com imagens de capas de diferentes edições do livro e da escritora. Também foram exibidos outros livros escritos pela autora, bem como suas capas, esclarecendo que alguns deles pertenceram à Coleção Vagalume, escritos para o público infanto-juvenil. Após a introdução, todos os alunos receberam uma pasta onde guardariam os capítulos do livro que receberiam.

Primeira leitura

Seguindo a sequência expandida de Cosson, a primeira leitura foi realizada extraclasse. O prazo deliberado para a leitura da obra *O Escaravelho do Diabo* foi de duas semanas. O livro original foi lançado, primeiramente, em 1956, como um folheto da revista *O Cruzeiro*; sendo assim, a leitura também foi feita como se fosse um folheto. Os alunos levaram todos os dias 02 capítulos para que fizessem a leitura. Com isso, provocou-se suspense, curiosidade e estímulo ao hábito diário de leitura. Foram realizados três intervalos para verificação da leitura. Em cada intervalo, houve uma atividade avaliativa sobre a obra que deveria ser registrada no *portfólio*.

O primeiro intervalo de leitura consistiu no estudo sobre escaravelhos, através de textos informativos¹, imagens e vídeos: *A múmia*² e *Símbolos: O Escaravelho no Egito Antigo*³. Na sequência, analisaram a simbologia⁴ que envolve esse inseto, e produziram textos com a seguinte temática: Insetos: úteis ou nocivos?

No segundo intervalo de leitura, os alunos formaram duplas para a realização da atividade que seria proposta. Cada dupla recebeu uma folha com informações sobre *serial killers* brasileiros⁵ e estrangeiros⁶ e apresentaram para o grupo suas impressões sobre eles. As informações foram utilizadas para a discussão e sempre as relacionando com o assunto abordado no livro *O Escaravelho do Diabo*. Após o debate, assistiram ao vídeo “Dupla identidade”⁷, minissérie da Rede Globo, e realizaram um júri simulado com a seguinte temática: Mr. Graz: doente mental ou assassino cruel?

Essa atividade do júri simulado foi muito importante para estimular o poder de argumentação dos alunos. Todos foram caracterizados e representaram um personagem: juiz, promotor, advogado de defesa, réu, júri, testemunhas de acusação (mãe da vítima, pai da vítima, policial, irmão da vítima) e testemunhas de defesa (médico, psiquiatra, psicólogo, professora). Ao final da atividade, os alunos/jurados decidiram que o réu deveria ser condenado à pena máxima e à prisão comum. Este tipo de atividade também fez com que os alunos percebessem a importância de analisarem criteriosamente as informações repassadas para que fossem justos na sua decisão.

No terceiro intervalo de leitura foi utilizado o capítulo três do livro para trabalhá-lo estilisticamente em microanálise. Esse estudo serviu para perceber dificuldades de leitura (vocabulário, mudanças ortográficas, interação com o texto, ritmo de leitura). Instigou os alunos a refletirem que apesar de o livro contar uma história de suspense também apareceram cenas de algum tipo de envolvimento afetivo. Observaram como isso se deu no capítulo analisado e produziram um texto com as expectativas futuras para o relacionamento entre Alberto e Verônica.

Primeira interpretação

A primeira interpretação conduziu o aluno a realizar uma apreensão global do livro, suas impressões a respeito do título e construir o sentido do texto, por meio de inferências. Logo após a explicação da professora sobre o gênero carta, sua estrutura, estilo e função, cada aluno escreveu uma carta pessoal para um amigo, procurando convencê-lo a ler o livro *O Escaravelho do Diabo*. Essa etapa foi importante para que o aluno desenvolvesse uma argumentação consistente a respeito dos aspectos observados no livro e que conseguisse expressá-los na escrita. Construídas as cartas, os alunos leram-

¹Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Escaravelho>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

²Disponível em: <<http://www.euquerobiologia.com.br/2015/10/o-que-faz-um-entomologoentomologista.html>> Acesso em: 20 jan. 2017.

³Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=jOOBmvoWeDU>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

⁴Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=6Ycwy-SxhM>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

⁵Disponível em: <<http://www.dicionariodesimbolos.com.br/escaravelho/>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

⁶Disponível em: <<http://super.abril.com.br/historia/7-serial-killers-brasileiros-e-suas-historias/>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

⁷Disponível em: <<http://tudodeconcursosevestibulares.blogspot.com.br/2014/10/serial-killers-conheca-15-assassinos.html>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

⁸Disponível em: <http://youtube.com/watch?v=aq4D6aR1ntM&list=PLm5c11_BsUmVIMVKLn-ROfzQZ_yhN5S0yp> Acesso em: 20 jan. 2017.

nas para a turma e, assim, por meio das opiniões expostas, perceberam que o objetivo da tarefa foi alcançado. Eles escolheram previamente um colega de outra sala e endereçaram as cartas a eles, com a ajuda da professora.

Após a escritura das cartas, todos foram até a agência dos Correios para postarem-nas. A maioria dos alunos nunca tinha enviado cartas e a funcionária explicou como seria todo o processo. Também repassou informações importantes sobre os selos no Brasil e suas funções. Foi uma atividade bem produtiva.

Contextualização

Para compreender o aprofundamento da leitura por meio dos contextos que a obra traz consigo foram realizadas as contextualizações.

Na contextualização **teórica** procurou-se tornar explícitas as ideias que sustentam ou estão encenadas na obra e foram enfatizadas as ideias que a obra traz em si. Analisou-se a questão dos distúrbios emocionais que podem levar as pessoas a tornarem-se *serial killers*, como o personagem do livro. Como os mistérios da mente sempre foram e sempre serão um tema fascinante, seja por pura curiosidade ou, por outro lado, pela permanente dúvida do que o homem é realmente capaz de fazer, foi necessário proporcionar algumas informações aos alunos sobre esse assunto. Eles assistiram a uma entrevista com a médica psiquiatra e escritora Dra. Ana Beatriz Barbosa Silva sobre psicopatia, tema do livro de sua autoria *Mentes Perigosas: o psicopata mora ao lado*, no programa: Alternativa Saúde – GNT⁸. Também viram a reportagem do Conexão Repórter – SBT (01/05/16): *Comportamento de serial killers*.⁹

A contextualização **histórica** se deu após a apresentação do vídeo *Os acontecimentos na década de 50*¹⁰ para que os alunos tivessem uma noção de como era a época em que o livro foi escrito. Depois, foram tratadas questões relativas à imigração no Brasil na década de 50. Este tema foi escolhido porque vários personagens importantes para a história do livro são imigrantes e moram em uma pensão. Foram analisados gráficos¹¹ que mostraram a imigração tanto na década de 50 quanto nos dias atuais, e os alunos produziram um texto dissertativo-argumentativo com base na proposta de redação extraída do Enem 2012, sobre o tema “O movimento imigratório para o Brasil no século XXI”.

A contextualização **estilística** teve o objetivo de analisar o diálogo entre a obra e o período literário, além da forma como um necessita do outro para ocorrer. Foi feita uma explanação sobre as escolas literárias até chegar na 3ª geração do Modernismo, período no qual *O Escaravelho do Diabo* foi escrito, com exemplificação de trechos de textos literários de cada época para que os alunos percebessem principalmente as mudanças na linguagem literária.

Na sequência, foi entregue uma folha contendo informações sobre o que fora exigido da escritora¹² Lúcia Machado de Almeida, a respeito do livro *O Escaravelho do Diabo*, na década de 50, quando a obra foi escrita. Pediram a ela que adequasse a

⁸Disponível em:<https://www.youtube.com/watch?v=m_wUDsshdkv>. Acesso em: 20 jan. 2017.

⁹Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Qw0gzhG2WO4>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

¹⁰Disponível em:<<https://www.youtube.com/watch?v=GsmO1hIXkn4>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

¹¹Disponível em:<<http://super.abril.com.br/multimedia/república-imigrante-brasil-683294.shtml>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

¹²Disponível em:<<http://educativafm.com.br/novo/o-escaravelho-do-diabo/>> Acesso em: 20 jan. 2017.

linguagem de sua obra à dos jovens que iriam lê-lo. Os alunos, então, releram parte do capítulo XIV e observaram se, mesmo com as recomendações sugeridas, a linguagem estava adequada aos jovens leitores da época. Analisaram também se a maneira como fora escrito está adequada para os jovens de hoje.

Com a contextualização **poética**, analisou-se como a obra está estruturada de acordo com o gênero romance policial. Divididos em equipes, os alunos verificaram: enredo, personagens, foco narrativo, ambientação, tempo e ritmo. Como atividade escrita, os alunos leram contos do livro *Seja o detetive – Você na cena do crime*, de M. Diane Vogt. Os contos que fazem parte dessa obra não apresentam o final das histórias (que vem em anexo no final do livro). Todos relatam crimes fictícios que ocorreram e ainda não foram solucionados. Como o título sugere, os alunos seriam os detetives que desvendariam os crimes. Cada aluno recebeu um conto, observou as diferenças e semelhanças em relação ao romance e escreveram um final que apresentasse a solução dos crimes. Depois que todos socializaram suas histórias, compararam-nas com os finais apresentados pela autora no final do livro.

A contextualização **crítica** tratou da recepção do texto literário. Nesse caso, os alunos analisaram alguns aspectos da narrativa que soavam um tanto anacrônicos ou incoerentes para o leitor de hoje, como não poderia deixar de ser para um texto com mais de seis décadas de existência. Após as discussões, foram lidas críticas literárias sobre o livro e, como atividade de registro, escreveram o prefácio da edição do livro *O Escaravelho do Diabo*. É válido lembrar que, através da leitura dos paratextos, os alunos já tiveram contato com o gênero prefácio.

A **presentificação** é um tipo de contextualização que busca uma correspondência da obra com o momento da leitura, ou seja, uma atualização dos aspectos abordados no texto e a correlação com a atualidade. Em *O Escaravelho do Diabo*, vários pontos podem ser tomados como análise: o espaço urbano da cidade de interior, a violência apesar do reduzido número de habitantes, dentre outros. Foi escolhida para a contextualização presentificadora uma análise centrada no espaço urbano, destacando a violência, que também afeta a cidade de Tapurah (onde o projeto foi executado) e cidades vizinhas do interior do Mato Grosso. A leitura de notícias policiais do site *Primeira Mão MT*¹³ apresentaram uma visão contemporânea da violência, que também está presente nas cidades com menos habitantes. Após a leitura dos textos, os alunos discutiram a necessidade de mais humanidade e compaixão entre as pessoas.

Na contextualização **temática**, o objetivo foi analisar os temas possíveis apresentados pela obra. Para isso, os alunos assistiram ao clipe¹⁴ da música *Brisa Fria*, música-tema do filme “*O Escaravelho do Diabo*”. Na sequência, analisaram a letra¹⁵ e verificaram que o tema principal da música e do livro é a violência. Diante disso, o tema

¹³Disponível em:<<http://www.primeiramaomt.com.br/2016/10/tapurah-homem-investigado-por-suspeita-de-estupro-morre-no-momento-que-estava-sendo-preso/>> Acesso em: 20 jan. 2017.

Disponível em:<<http://www.primeiramaomt.com.br/2016/10/sorriso-homem-e-encontrado-morto-a-tiro-s-policia-investiga/>> Acesso em: 20 jan. 2017.

Disponível em:<<http://www.primeiramaomt.com.br/2016/10/itanhanga-jovem-e-preso-e-confessa-assas-sinato/>> Acesso em: 20 jan. 2017.

Disponível em:<<http://primeiramaomt.com.br/2016/09/itanhanga-corpo-de-rapaz-e-encontrado-com-per-furacoes-no-pescoco/>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

Disponível em:<<http://www.primeiramaomt.com.br/2016/09/tapurah-sossega-leao-e-bebedeira-acabam-em-homicidio-em-area-rural/>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

¹⁴Disponível em:<<https://www.youtube.com/watch?v=RW2knx17dXo>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

¹⁵Disponível em:<<http://genius.com/Black-alien-brisa-fria-lyrics>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

foi subdividido em três subtemas: violência doméstica, escolar e sexual. Os alunos foram divididos em três grupos, e cada um ficou responsável por um dos subtemas. Os grupos fizeram uma pesquisa de imagens (em revistas, jornais e internet) que se relacionavam diretamente com a questão da violência. Em seguida, confeccionaram cartazes que, ao final do trabalho, foram expostos no pátio da escola.

Segunda interpretação

A segunda interpretação, ao contrário da primeira, exigiu uma leitura mais aprofundada por parte dos alunos de um dos assuntos retratados na obra. A turma foi dividida em grupos com 04 alunos, que analisaram tanto física como psicologicamente o assassino Mr. Graz / Rudolf Bartels. Analisaram todas as cenas em que ele apareceu na narrativa, pistas de que ele era o assassino, quem foram suas vítimas, como as matou (as equipes receberam cópias com imagens dos escaravinhos usados nos crimes¹⁶) e o que aconteceu com ele no final. Depois fizeram a socialização dos trabalhos. Como trabalho final, escreveram uma crítica do livro lido.

Expansão

Para destacar as possibilidades de diálogo que toda obra articula com os textos que a precederam ou que lhes são contemporâneos ou posteriores será feito o trabalho de expansão que é essencialmente comparativo. É possível constatar que a Literatura mantém um diálogo constante com outras artes, dentre elas o cinema que, há mais de um século, encanta, provoca e comove bilhões de pessoas em todo o mundo.

Sendo assim, foi escolhido para essa fase do letramento literário fazer um diálogo do livro *O Escaravelho do Diabo* com o filme homônimo, do diretor Carlo Milani, que é uma adaptação da obra analisada. Para isso, os alunos foram orientados a observarem com muita atenção como a história fora (re)contada, sempre se lembrando da liberdade que roteiristas e diretores devem ter ao realizar uma adaptação do livro para o cinema. A atividade de exibição do filme requereu uma preparação especial com a ambientação da sala de aula para que os alunos tivessem a sensação de estarem realmente em um cinema. Compraram “ingressos” e foram servidos pipocas e sucos para assistirem à exibição do filme.

Após assistirem, foi promovido um debate com os alunos, valendo-se de alguns questionamentos: que elementos do roteiro cinematográfico são semelhantes à história do livro e que elementos do roteiro cinematográfico são diferentes da história do livro.

Após a discussão, os alunos foram divididos em grupos para analisar a linguagem cinematográfica do filme, fundamentados na obra *A Linguagem Cinematográfica*, de Marcel Martin. São eles: iluminação, figurinos, os cenários, metáforas e símbolos, os fenômenos sonoros, o tempo, o espaço, personagens, foco narrativo. Para isso, os alunos assistiram novamente ao filme (dessa vez, em casa), agora muito mais atentos aos elementos que deveriam analisar e, ao término da análise, fizeram a socialização dos resultados. As informações deste trabalho servirão como fonte de informações para a produção escrita de um texto do gênero crítica de cinema.

¹⁶Disponível em: <https://scontent.fpoa5-1.fna.fbcdn.net/v/t1.0-0/p480x480/541556_181123935371460_6_56884980_n.jpg?oh=7483d2719f8fb0372ca852ce5157da34&oe=58A6240E>. Acesso em: 20 jan. 2017.

Oficina

Na sequência foi realizada uma oficina onde os alunos produziram book trailers (*trailers* de livro) com o uso de uma ferramenta digital capaz de proporcionar a combinação de elementos multimodais (texto, imagem, som). Pretendeu-se, também, que o aluno percebesse a integração entre tecnologia e aprendizado de literatura.

Cada grupo com 04 alunos selecionou um livro que tivesse lido e apreciado e produziu um *book trailer*, agregando ao texto produzido recursos visuais e sonoros. Os 07 *book trailers* elaborados foram apresentados para todas as turmas da escola que, após a exibição, escolheram aqueles de que mais gostaram. Houve uma cerimônia de premiação na quadra da escola onde todos os alunos que participaram do projeto foram premiados.

A equipe vencedora, com 219 votos, recebeu também uma premiação especial. A classificação final ficou da seguinte forma: 1º lugar: A menina feita de espinhos / 2º lugar: Five nights at Freddy's – The silver eyes / 3º lugar: Assassinatos na Rua Morgue / 4º lugar: O Escaravelho do Diabo / 5º lugar: O Inferno de Gabriel / 6º lugar: Diário de um banana - Casa dos horrores / 7º lugar: Rangers - Ordem dos Arqueiros - Feiticeiro do Norte.

O trabalho dos alunos foi compartilhado digitalmente em um grupo de discussão sobre leitura no WhatsApp, que será mantido por eles mesmos. Também foram postados no Youtube e Facebook de forma que circulem socialmente e cumpram seu propósito comunicativo. Este trabalho trouxe muitos benefícios, uma vez que concretizou a capacidade de estabelecer transição entre palavra e imagem, habilidades estas que foram estimuladas durante as atividades anteriores. Foi muito divertido e instrutivo, pois estimulou a leitura e a inclusão da literatura nas conversas dos alunos.

Considerações finais

Como tentativa de solução aos danos causados pelo crescente desábito literário desses jovens é que se lançou esse estudo sobre a inserção do cinema na sala de aula, relacionando-o às obras literárias escritas. E o papel do professor é extremamente relevante, pois cabe a ele mostrar a esse aluno que

“[...] optar pela leitura e/ou cinema é sair da rotina, é [...] participar do mundo criado pela imaginação de um determinado escritor e/ou diretor. [...] é abrir-se para novos horizontes, é ter possibilidade de experienciar outras alternativas de existência.” (SILVA, 1983, p. 46).

Como já destacado, a literatura tem esse poder, essa capacidade, e quando os alunos a descobrem, o encanto acontece, e cabe ao professor, em especial, fazer esse encanto durar.

Referências:

- ALMEIDA, Lúcia Machado de. *O escaravelho do Diabo*. 12.ed. São Paulo: Ática, 1985. (Vaga-lume)
- BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, [2002](#).

BAZIN, André. Por um cinema impuro: defesa da adaptação. In: BAZIN, André. O cinema: ensaios. Trad. Eloísa de Araújo Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 1991.

BRASIL. MEC. Secretaria da Educação Básica. *Orientações Curriculares Para O Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Ministério da Educação e Cultura. Volume 1. Brasília, 2006.

CÂNDIDO, Antônio. *Vários Escritos*. 3 ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CARDOSO, Joel. *Cinema e literatura: contrapontos intersemióticos*. Revista Literatura em Debate, v. 5, n. 8, p. 1 a 15, jan.-jul., 2011.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.

COSCARELLI, C.V.; RIBEIRO, Ana E. (org) *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.

_____, Rildo. *Letramento literário na escola*. São Paulo: Contexto, 2006.

_____, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. Contexto, 2010.

DIONISIO, A. P.; VASCONCELOS, L. *Multimodalidade, Gênero Textual e Leitura*. In: Clécio Bunzen; Márcia Mendonça. (Org.). *Múltiplas Linguagens para o Ensino Médio*. 1ed. São Paulo: Parábola, 2013.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. *Literatura juvenil: adolescência, cultura e formação de leitores*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2011.

HUTCHEON, Linda. Uma teoria da adaptação. Tradução André Cechinel. 2. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2013.

LOTMAN, Yuri. *Estética e semiótica do cinema*. Tradução de Alberto Carneiro. Lisboa: Editorial Estampa, 1978.

MARTIN, Marcel. *A linguagem Cinematográfica*. Tradução Paulo Neves; Revisão técnica Sheila Schavartzman. São Paulo: Brasiliense, 2013.

NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema na sala de aula*. São Paulo: Editora Contexto, 2015.

O ESCARAVELHO do Diabo. Direção: Carlo Milani. Globo Filmes, Downtown Filmes, Brasil, 2015. 102 min.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura e realidade brasileira*. Porto Alegre – RS: Mercado Aberto, 1983.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2011.

WALTY, Ivete Lara Camargos; FONSECA, Maria Nazareth Soares; CURY, Maria Zilda Ferreira. *Palavra e imagem: leituras cruzadas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ENUNCIÇÃO MULTIMODAL: SEMIOSES ARGUMENTATIVAS NAS COMPOSIÇÕES TEXTUAIS INFOGRÁFICAS.

Multimodal enunciation: Semiosis argumentative in the infographic textual compositions.

Jailton Ferreira de OLIVEIRA (UFPE, Recife, Pernambuco, Brasil)

RESUMO: *As transformações operadas nos textos, após o advento das tecnologias de informação com seus suportes, dispositivos e plataformas digitais, confirmaram a confluência e a profusão de modos semióticos distintos na composição textual. Os estudos da enunciação e da argumentação, ainda ligados apenas ao modo verbal, com o surgimento desses inovadores construtos retóricos, vêm abrindo espaço para uma análise enunciativa e argumentativa multimodal. Em face disso, o propósito deste artigo é analisar as semioses composicionais da argumentação nos construtos retóricos multimodais infográficos que se constituem pelo uso da linguagem gráfica, cartográfica e iconográfica se utilizando de: palavras, números, mapas, linhas, traços, barras, cores, além de formas icônicas e outros modos diversos. Essas novas configurações do discurso revelam a confluência de formas enunciativas multimodais. Por esse motivo, interessados em verificar como se opera a criação da orientação argumentativa nesses aparatos, analisamos um conjunto de infográficos produzidos para Especial BRICS da Globonews.*

PALAVRA-CHAVES: Enunciação; Argumentação; Multimodalidade; Infográficos; Letramento multimidiático.

ABSTRACT: *The transformations carried out in the texts, after the advent of information technologies with their digital supports, devices and platforms, confirmed the confluence and profusion of distinct semiotic modes in textual composition. The studies of enunciation and argumentation, still linked only to the verbal mode, with the emergence of these innovative rhetorical constructs, have given way to a multimodal enunciative and argumentative analysis. The purpose of this article is to analyze the compositional semiosis of argumentation in the multimodal infographic rhetorical infographics that are constituted by the use of graphic, cartographic and iconographic language if using: words, numbers, maps, lines, as well as iconic forms and other miscellaneous modes. These new configurations of discourse reveal the confluence of multimodal enunciative forms. For this reason, interested in verifying how the creation of argumentative orientation in these apparatuses operates, we analyze a set of infographics produced for Globonews Special BRICS.*

KEYWORDS: Enunciation; Argumentation; Multimodality; Infographics; Multimedia Literacy.

0. INTRODUÇÃO

As transformações operadas nos textos, principalmente, após o advento das tecnologias de informação com seus suportes, dispositivos e plataformas digitais, confirmaram a confluência e a profusão de modos semióticos distintos na composição textual que repercutem na maneira como interagimos através da linguagem (KRESS E VAN LEEUWEN [1996] 2006, 2001; KRESS, 2003).

De forma recíproca, a nossa relação com o outro e/ou com o mundo exterior ou ainda, de forma egocêntrica, conosco é, absolutamente, sensorial. Mesmo os objetos materiais e as coisas do mundo físico – os denominados elementos naturais – são, na percepção humana, semiotizados. Tudo se apresenta ao sujeito de cognição em configuração de imagem, de som, de cheiro, de gosto, de forma geométrica, de textura, de temperatura, etc., logo, são os modos sensoriais que criam impressões em nós e geram, com isso, significados socialmente construídos e compartilhados. A recuperação dessa noção de relação sensorial nas pesquisas sobre multimodalidade discursiva nos é mencionada por Dionísio (2014, p.16) quando afirma que:

... a noção de materialidade dos modos que constituem as nossas interações, assim como salientamos o fato de estarem conectados com o nosso corpo e sentidos. Embora “a sensorialidade não seja um ponto forte da maioria das pesquisas multimodais, o corpo e seus sentidos definitivamente afastam a multimodalidade das abstrações das teorias linguísticas do século XX e permitem consideração das respostas corpóreas e da fisicalidade no domínio do significado.” (Grifos da autora).

Entretanto, isso não significa negar o papel fundamental da palavra enquanto material constitutivo do discurso interior na construção socioideológica da consciência, assim como defendido por Bakhtin/Volochínov ([1929] 2009, p.37). Porém, mesmo a palavra como signo constitutivo do discurso interior se apresenta na forma de som (na própria consciência) ou atingindo o modo sensorial auditivo do interlocutor, quando pronunciável (oralidade), ou, na forma gráfica (escrita), atingindo o modo sensorial óptico-visual. Assim, a própria palavra interior é fruto da interação/inter-relação dependente e suscetível às alterações e intercâmbios socioculturais. Essas mudanças nas relações históricas sociais são extremamente dinâmicas e consubstanciadas pelas transformações culturais nas formas de agir e de interagir. Como os gêneros discursivos são formas de ação sociocognitivo, eles mesmos passam por mudanças composicionais que refletem e refratam as demandas contemporâneas dessa interação por meio da linguagem. Então, como artefatos discursivos multimodais e multimidiáticos, os construtos retóricos textuais ganharam especialmente na era digital configurações mais

híbridas – com incorporações semióticas diversas. Por tudo isso, investigações sobre esses novos aspectos textuais estão sendo empreendidas com a finalidade de melhor compreendê-los (KRESS E VAN LEEUWEN, [1996] 2006, 2001; KRESS, 2003; LEMKE, 2010; XAVIER, 2013; entre outros).

Em face disso, o propósito deste artigo é, justamente, analisar as semioses enunciativas composicionais da argumentação nos construtos retóricos multimodais infográficos. Portanto, são questões que norteiam este trabalho:

1. A argumentação é apenas construída pelo modo verbal?
2. Em gêneros que utilizam mais de um modo semiótico em sua composição, podemos postular a existência de enunciados multimodais?
3. Qual é o alcance composicional dos modos semióticos constitutivos do texto multimodal para a produção de sentidos?
4. A compreensão da orientação argumentativa em textos multimodais infográficos exige outros letramentos que não apenas o verbal, ou seja, demanda outros tipos de letramentos?

Na tentativa de obter respostas a essas diversas indagações, traçamos um percurso investigativo/apreciativo multidisciplinar na expectativa de oferecer respostas ou, pelo menos, proporcionar debates e reflexões a respeito da temática. Por esse motivo, interessados em verificar como se opera a criação da orientação argumentativa nesses aparatos discursivos multisemióticos, analisamos um conjunto de infográficos produzidos para o Especial BRICS da Globonews¹. Como delimitação do objeto de pesquisa, nos detemos apenas nos infográficos ancorados no *website*² pertencente a referida emissora, todavia, mencionamos que foram produzidos em conjunto com o documentário audiovisual.

Para o embasamento teórico nos amparamos na Teoria Multimodal do Discurso (KRESS E VAN LEEUWEN, [1996] 2006, 2001, 2012; KRESS, 2003; DIONISIO, 2011; ROJO E BARBOSA, 2015; RIBEIRO, 2016); na Perspectiva Enunciativa-Discursiva (BAKHTIN/VOLOCHINOV, [1929] 2009; BAKHTIN, [1979] 2010), nos Estudos da Argumentação (PERELMAN E OLBRECHTS-TYTECA, [1992] 2005; FIORIN, 2015; KOCH E ELIAS, 2016; ELIAS, 2016), além das Abordagens dos Multiletramentos (JEWITT E KRESS, 2003; ROJO, 2012; DIONISIO E VASCONCELOS, 2013;), bem como, do Letramento Multimidiático (LEMKE, 2010).

1. Os modos enunciativos multimodais e a argumentação no texto

¹ Projeto idealizado pelo jornalista e repórter da Globonews Marcelo Lins.

² Fonte: Portal G1. Disponível em: <<http://especial.g1.globo.com/globo-news/BRICS/>>. Acesso em: 15 dez. 2016.

Na busca de estabelecer um conceito de texto abrangente e que atenda as nossas pretensões teóricas-analíticas, primeiramente, tomamos como ponto de partida os estudos mais recentes a respeito do modo verbal da linguagem até alcançarmos as concepções que ampliam a compreensão de texto e, conseqüentemente, que admitem outros modos enunciativos em sua composição. Guiados por essa direção, buscamos traçar um percurso panorâmico objetivo.

Para Bakhtin/Volochínov ([1929] 2009, p. 33-34) todos os modos de representação simbólica (semióticos) são ideológicos, formadores da consciência e apenas se formam no processo interacional. Roxane Rojo (2013, p. 13) contundentemente, em nota de rodapé, explica:

Bakhtin (2013[1959-61/1976]) autoriza fazer equivaler texto e enunciado, ao dizer, por exemplo, que há “dois elementos que determinam o texto como enunciado: a sua ideia (intenção) e a realização dessa intenção” (p.308). Mais que isso, o autor se aproxima bastante do conceito mais amplo de texto – estendido a várias linguagens – que estamos adotando aqui: “se entendido o texto no sentido amplo como qualquer conjunto coerente de signos, a ciência das artes (a musicologia, a teoria e a história das artes plásticas) opera com textos (obra de arte)” (p. 307). (Grifos da autora).

É precisamente por esse viés que Rojo (2013) fundamenta toda a sua reflexão sobre os desafios contemporâneos para a compreensão dos textos/enunciados multissemióticos e para a teoria dos gêneros de discurso. Para Koch e Elias (2016, p.15): “[...] o texto é um objeto complexo que envolve não apenas operações linguísticas como também cognitivas, sociais e interacionais”. Essa definição já contempla a complexidade conceitual do texto e aponta para outras possibilidades conceituais. Nessa mesma direção, Cavalcante e Custódio Filho (2010, p. 67), realizam uma interessante revisão do estatuto do texto, quando afirmam que:

[...] a concepção sociointeracionista de texto define um objeto constitutivamente multifacetado, o que impele à consideração e à análise de situações nas quais o verbal não é exclusivo ou predominante; esse desdobramento esperado solicita a revisão do uso de termos como “linguístico” e correlatos, uma vez que o caminho aberto não mais se assenta na exclusividade do verbal. Tudo indica que as próximas tendências investigativas se estabelecerão com base nessa tônica. (Grifos da autora).

Considerando que os textos mudaram – e continuarão mudando – motivados pelas novas demandas culturais e tecnológicas de comunicação que impactaram o jeito de ser e de fazer na sociedade pós-moderna. Claramente, por mais sutis que possam ter sido algumas dessas alterações em sua materialidade, elas confirmaram a confluência e a profusão de modos semióticos distintos na composição textual (KRESS E VAN

LEEUVEN [1996] 2006, 2001; KRESS, 2003; DIONISIO, 2011; DIONISIO E VASCONCELOS, 2013; RIBEIRO, 2016).

Conforme Kress e Van Leeuwen (2001, p. 28): “todos os aspectos da materialidade e todas as modalidades encontradas em um objeto/fenômeno/texto multimodal contribuem para o significado”. Além de estabelecer que o princípio da unidade de sentido é o que conduz a concepção do que é texto. O cerne dessa afirmação dos autores supracitados autoriza a postulação da existência de enunciados multimodais. Além disso, não podemos nos esquecer que são os órgãos sensoriais os responsáveis por estabelecerem as conexões e interconexões sociocognitivas na interação humana, seja por meio de palavras, imagens, gestos, cores, sons etc., tanto no que diz respeito a produção quanto no que concerne a recepção dos variados construtos retóricos multissemióticos. O caráter enunciativo multissemiótico do texto, também é mencionado por Cavalcante et al (2014, p. 23) na própria definição do texto multimodal: “em que dois ou mais modos de enunciação se conjugam para manifestar/sugerir os sentidos pretendidos”.

Por enunciativo, compreendemos o ato de enunciar, de expressar, de demonstrar, de comunicar, enfim de agir e interagir através da linguagem, ou seja, através dos modos semióticos de expressão e comunicação. Assim, compreendemos que a ampliação do escopo textual lança uma nova perspectiva de análise desses arranjos retóricos ao reconhecer os multimodos da organização enunciativa. Ressaltemos que a nossa compreensão do que estamos também designando como estatuto textual compreende os princípios de composição, de organização e de funcionamento do texto. Na contemporaneidade, como já discorremos, esses princípios ultrapassam os limites impostos pela noção tradicional que contempla unicamente o modo verbal. Além do mais, estamos convencidos que a própria língua é multimodal (DIONISIO, [2005] 2007).

Todavia, a confirmação da premissa de que todo texto é multimodal tem impactos conceituais profundos, pois a alteração conceitual do caráter do texto, abriu novos horizontes de pesquisa e investigação. O que nos possibilita revermos outros conceitos e postularmos uma análise argumentativa de caráter multimodal.

Em relação a argumentação, Koch e Elias (2016, p. 24) esclarecem:

Argumentação, portanto, é o resultado textual de uma combinação entre diferentes componentes, que exige do sujeito que argumenta construir, de um ponto de vista racional, uma explicação, recorrendo a experiências individuais e sociais, num quadro espacial e temporal de uma situação com finalidade persuasiva.

Ressaltamos que os importantes estudos sobre argumentação se apresentam em uma perspectiva monomodal, ou seja, apenas consideram o modo verbal da linguagem; como podemos encontrar em Perelman e Olbrechts-Tyteca ([1992] 2005); Fiorin

(2015); Koch e Elias (2016) entre outros. Porém estes estudos apontam para o caráter dialógico e deram profundas contribuições para o entendimento do fenômeno linguístico. De acordo com Fiorin, (2015, p.15): “É lugar-comum na linguística atual a afirmação de que a argumentatividade é intrínseca à linguagem humana e de que, portanto, todos enunciados são argumentativos”. Sendo assim, a nossa busca é de sugerir uma formulação conceitual da argumentação para além da língua, ou seja, uma noção inerente ao funcionamento dos variados formatos da materialidade comunicativa das relações humanas, contudo, reconhecendo o caráter intrínseco da argumentatividade na linguagem. Dessa maneira, uma análise argumentativa multimodal faz todo sentido.

Elias (2016, p. 203), ao tratar de aspectos multimodais que funcionam como orientadores argumentativos textuais, afirma:

São, portanto, importantes sinalizadores do modo de organização do texto, dos tópicos que o compõem, de partes que merecem destaque no processo argumentativo e que foram configuradas de um determinado modo para orientar a leitura e a compreensão. Trata-se, por conseguinte, de recursos que, à sua maneira, funcionam como **orientadores argumentativos**. (Grifos da autora).

Compreendemos que a argumentação é um ato enunciativo, portanto consciente e sociointerativo, concretizado em textos constitutivos de múltiplos modos semióticos, enquanto acontecimento, é sempre situado em ações retóricas recorrentes e, em sua materialidade, ancorados em espaços multimidiáticos distintos. Portanto, nessa multifacetada engrenagem textual, o enunciado multimodal coopera para a unidade de sentido do texto em duas vias: produção e recepção. Os modos semióticos guiam o sentido argumentativo do texto e do discurso, ou seja, a multimodalidade discursiva conduz o sentido de qualquer construto retórico, ainda porque apreende mais de um modo sensorial. Por isso, é indispensável uma análise argumentativa que possa observar essa “totalidade” enunciativa, com isso queremos dizer que o surgimento de investigações da ação argumentativa de caráter multimodal é imprescindível. Como expusemos, a argumentação “não” é apenas construída pelo modo verbal, uma vez que as linhas, traços, cores, imagens, desenhos, formas icônicas, etc. produzem significados que interagem conectados para produzir os sentidos pretendidos. Ou seja, em arranjos textuais multimodais são combinadas várias semioses enunciativas para a materialização do projeto de dizer, isto é, da argumentação.

Também, assumimos a necessidade de uma melhor compreensão do fenômeno composicional dos construtos retóricos emergentes, inclusive nos gêneros digitais. Em tempos contemporâneos, ressaltamos que o texto está cada vez mais multimodal e, ainda mais, multimidiático (LEMKE, 2010; XAVIER, 2013).

Após a realização dessas considerações, passemos a discorrer sobre os aspectos enunciativos multimodais do infográfico que revelam uma orquestração retórica multissemiótica responsável pela orientação argumentativa do texto.

2. Infográfico: retórica argumentativa multimodal

Os infográficos são gêneros multimodais. E são, de maneira especial, por servirem-se de uma confluência de recursos semióticos em sua constituição. Os usos desses construtos retóricos em múltiplos meios de comunicação social são cada vez mais comuns, principalmente nos últimos anos, quando foram incorporados ao jornalismo e, ainda mais recentemente, ao telejornalismo. Os infográficos submergem diariamente as residências das pessoas através dos jornais, revistas e telejornais, entre outras plataformas midiáticas (RIBEIRO, 2016; OLIVEIRA, 2016).

Por serem arranjos híbridos, os infográficos permitem o encadeamento textual de elementos verbais, gráficos, cartográficos e iconográficos, entre outros, todos mesclados em sua composição. São convencionalmente utilizados para demonstrar dados relativamente complexos em um mesmo plano de leiaute – quase sempre em um único enquadre – o que facilita a observação de elementos distintos que se correlacionam, obviamente, com finalidade persuasiva que tende a orientar para uma conclusão. A mescla de linguagens no infográfico propicia ao leitor/expectador uma melhor visualização comparativa dos dados informacionais que se deseja colocar em saliência (RIBEIRO, 2016; OLIVEIRA, 2016). Enquanto estratégia enunciativa, há um arranjo retórico arquitetado que implica um plano argumentativo multimodal, pois a orientação argumentativa é concebida por modos semióticos distintos envolvidos nesse processo. Por exemplo, em uma composição textual infográfica, as cores não são escolhidas aleatoriamente, elas têm um propósito relevante para a orientação argumentativa do dizer, da enunciação; algumas vezes são as responsáveis fundamentais por conduzir a argumentatividade no plano textual.

De acordo com Kress (2003) a formatação do texto, ou seja, seu leiaute – produto de uma intencionalidade de um sujeito ideológico – é um modo de expressão, portanto um ato intencional de comunicação. Nesses construtos retóricos nada é por acaso, tudo tem uma razão de ser e uma finalidade comunicativa orientada para o convencimento dos interlocutores envolvidos/engajados no processo interativo. O leiaute é responsável pela concepção visual, pela orquestração dos modos semióticos envolvidos em um projeto arquitetônico enunciativo. De certo, o leiaute ainda coopera para a unidade enunciativa e, conseqüentemente, fornece significados. Dessa forma, o leiaute é extremamente importante na produção de sentido de qualquer texto (RIBEIRO, 2016; PAIVA, 2016).

Não poderíamos deixar de mencionar que, incorporados aos infográficos, os gráficos contribuem para estabelecer as informações estatísticas com objetividade e maior perceptibilidade. Podemos elencar, como os mais rotineiramente empregáveis: a) gráficos de segmentos ou de linhas, b) gráficos de barras ou colunas e c) gráficos de setores ou circulares. De certo modo, os gráficos de linhas são empregados para revelar o desenvolvimento nos dados em intermitências idênticas. Por sua vez, os gráficos de

barras se prestam mais eficazmente para comparar quantidades, as colunas empilhadas mostram visualmente o relacionamento de itens individuais com o todo. E, para a demonstração de dados percentuais, a estratégia mais empregada é a dos gráficos de setores ou circulares, dependendo dos dados do fenômeno ou do processo a ser representado eles servem para expressar as informações numericamente e/ou percentualmente (%), em uma circunferência fracionada.

Além dos elementos gráficos supracitados, a presença de elementos imagéticos/iconográficos como desenhos, figuras, fotografias, leiautes etc. misturados a representação cartográfica, em especial do mapa-múndi, compõe esse intrigante gênero textual/discursivo. Compreendido essa funcionalidade diversificada, podemos constatar que os infográficos são formas enunciativas multimodais que atuam unidos num trabalho persuasivo complexo.

Enquanto formas retóricas recorrentes, os infográficos são usados em ambientes profissionais que exigem um “nível elevado” de letramento. As esferas discursivas ou domínios enunciativos que o empregam são altamente especializados, a exemplo da acadêmica, econômico-financeira, política, entre outras ligadas ao mundo corporativo empresarial, além do jornalismo e do telejornalismo (RIBEIRO, 2016; OLIVEIRA, 2016). O que confirma sua complexidade e, ao mesmo tempo, justifica a necessidade de um tratamento didático-pedagógico em âmbito escolar, pois como aponta Paiva (2016, p. 46): “infográficos requerem habilidades complexas de leitura”. Para Ribeiro (2016) a inserção de representações gráficas na mídia contribui para o letramento digital.

Para dar conta das demandas interacionais cada vez mais complexas e multimidiáticas que envolvem os textos multimodais, acreditamos ser necessário também outros tipos de letramento.

2.1 Letramentos multimodais e multimidiáticos

Em uma sociedade cada vez mais digital, saber manejar esses construtos retóricos multimodais tão complexos se constitui como uma necessidade intrínseca para uma atuação mais eficaz, mais hábil e competente do sujeito nas situações de interação sociodiscursivas, seja no âmbito profissional e/ou, principalmente, das várias ações básicas exigidas na vida cotidiana. Um ato simples, e cada vez mais necessário, de abrir uma conta bancária ou pagar uma fatura *on-line* exige um letramento cada vez mais especializado. E por isso, esse uso diversificado da linguagem em ambientes diferenciados deve ter lugar de ensino na escola. Observando o desenvolvimento sociocognitivo subjacente ao multiletramento, Dionisio (2014, p. 41) sugere que:

Multiletrar é, portanto, buscar desenvolver cognitivamente nossos alunos, uma vez que a nossa competência genérica se constrói e se atualiza através das linguagens que permeiam nossas formas de produzir textos. Assim, as práticas de multiletramentos devem ser entendidas como processos sociais que se interpõem em nossas rotinas diárias. Multiletrar é preciso!

Formar leitores multiletrados e multimidiáticos é uma demanda social imprescindível na atualidade. Assim sendo, poderemos propor – como já vêm ocorrendo em inúmeras áreas – novos tratamentos didáticos pedagógicos em sala de aula com vista ao ensino aprendizagem desses construtos retóricos chamados de textos multimodais. O Grupo New London (Cope & Kalantzis, 2000) propôs a ideia de multiletramento que está em consonância com o que Jewitt e Kress (2003) chamam de letramento multimodal. Segundo Rojo (2004, p. 31):

[...] compreender e produzir textos não se restringe ao trato do verbal oral e escrito, mas à capacidade de colocar-se em relação às diversas modalidades de linguagens – oral, escrita, imagem, imagem em movimento, gráficos, infográficos etc. – para delas tirar sentido.

Para Carla Coscarelli ([2005] 2011) o letramento digital diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes tecnológicos propiciados pela internet e pelos dispositivos digitais e em múltiplas plataformas. O que implica saber se comunicar nesses ambientes, para fins pessoais ou profissionais. Por isso, Coscarelli ([2005] 2011) defende desenvolver nos educandos habilidades básicas que lhes permitam aprimorar a performance no acesso aos ambientes digitais e às suas práticas.

Em consonância com o que estamos defendendo, para Lemke (2010, p. 455):

Além disso, todo letramento é letramento multimidiático: você nunca pode construir significado com a língua de forma isolada. É preciso que haja sempre uma realização visual ou vocal de signos linguísticos que também carrega significado não-linguístico (por ex.: tom da voz ou estilo da ortografia). Para funcionarem como signos, os signos devem ter alguma realidade material, mas toda forma material carrega, potencialmente, significados definidos por mais de um código. Toda semiótica é semiótica multimídia e todo letramento é letramento multimidiático.

Em decorrência da própria essência multimidiática da semiótica, um letramento multimodal ou multiletramento deve ser, também, multimidiático para assim atender as novas demandas interacionais socioculturais emergentes na contemporaneidade (LEMKE, 2010).

Depois de completar esse percurso panorâmico teórico multidisciplinar que objetivamos realizar, passemos a apresentar os aspectos metodológicos de análise e de observação que empreendemos nesse trabalho.

3. Aspectos metodológicos

Como revelado na introdução, o propósito deste artigo é analisar as semioses enunciativas composicionais da argumentação nos construtos retóricos multimodais infográficos. Nos interessa verificar como se opera a criação da orientação argumentativa nesses aparatos discursivos multissemióticos. Para tanto, analisamos um conjunto de infográficos produzidos para a série Especial BRICS da Globonews³ difundidas de forma multimídia em duas plataformas: *website*⁴ e canal de tevê. Todavia as imagens dos infográficos constitutivos do nosso *corpus* foram empregadas exclusivamente no Portal G1.com, ou seja, não foram utilizadas na série de reportagem no formato audiovisual, mas compõem o aparato enunciativo multimidiático conectado a série.

Por escolha metodológica, preferimos mostrar em um plano sequencial todos os infográficos pertencentes ao *corpus* deste trabalho e, posteriormente, apresentamos as análises realizadas em cada um deles. Nosso intuito em seguir esse procedimento é possibilitar um acompanhamento mais diligente e produtivo por parte do (a) leitor (a) dos aspectos que observamos em cada infográfico. Vale ressaltar que, quando os aspectos analisados em uma figura/imagem sejam recorrentes a outra (s) já analisada (s), bem como, nos casos que percebemos ser prontamente identificável, evitamos repeti-los.

Outro aspecto procedimental importante a ser explicado diz respeito a forma de disposição dos infográficos, as imagens capturadas estão organizadas originalmente na vertical, sendo apenas possível movimentar-se no ambiente digital através da barra de rolagem. Dados aos aspectos estruturais do documento que apresentamos, optamos em colocar os infográficos em pares, apenas por questões de economia de espaço e melhor visualização neste trabalho. Por último, lembramos ainda que todas as imagens estão devidamente identificadas como figuras de 1 a 9 com as devidas referências da fonte. Passemos a ver, sequencialmente, os referidos infográficos:



Figura 1 e 2 - Fonte: Portal G1. Disponível em: <http://especial.g1.globo.com/globo-news/BRICS/>. Acesso em: 15 dez. 2016.

³ Um dos canais de emissora por assinatura pertencente ao Sistema Globo de Comunicação caracterizado por ser um canal de notícias 24h.

⁴ O G1.com é um portal de notícias de domínio da Globo.com e sob orientação da Central Globo de Jornalismo onde disponibiliza o conteúdo das diversas empresas do Grupo Globo, inclusive, o conteúdo da Globonews. Fonte: Portal G1.com. Disponível em: <http://especial.g1.globo.com/globo-news/BRICS/>. Acesso em: 15 dez. 2016.

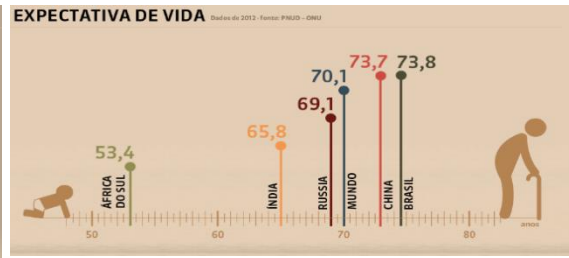
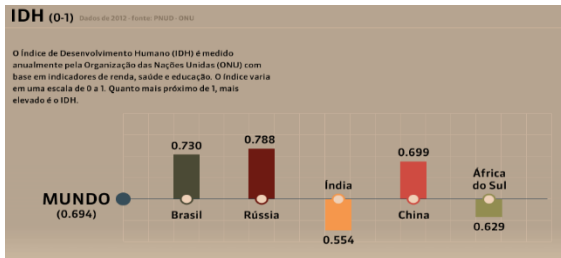


Figura 3 e 4 - Fonte: Portal G1. Disponível em: <http://especial.g1.globo.com/globo-news/BRICS/>. Acesso em: 15 dez. 2016.

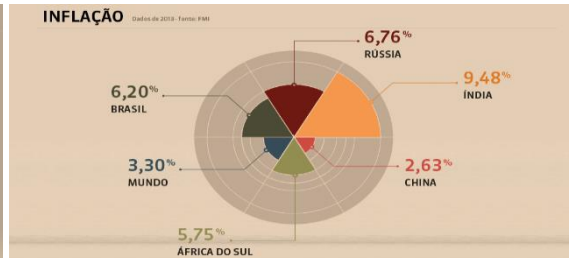
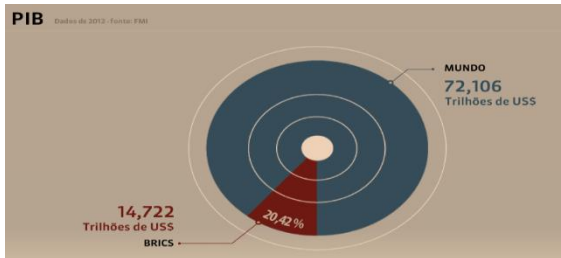


Figura 5 e 6 - Fonte: Portal G1. Disponível em: <http://especial.g1.globo.com/globo-news/BRICS/>. Acesso em: 15 dez. 2016.

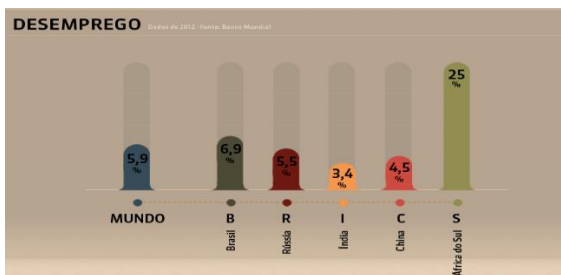


Figura 7 e 8 - Fonte: Portal G1. Disponível em: <http://especial.g1.globo.com/globo-news/BRICS/>. Acesso em: 15 dez. 2016.

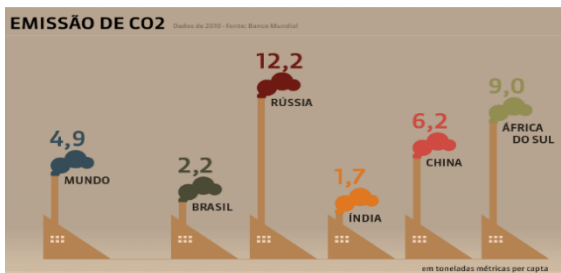


Figura: Portal G1. Disponível em: <http://especial.g1.globo.com/globo-news/BRICS/>. Acesso em: 15 dez. 2016. **9** - Fonte

Realizadas as primeiras observações e reconhecendo todos os infográficos em tela, passemos a analisar os aspectos enunciativos multimodais na sequência dos infográficos, bem como, especificamente as estratégias argumentativas multimodais de cada um deles.

3.1 Análise do corpus

Na figura 1, observamos no quadrante superior esquerdo a logomarca da emissora. De modo geral, o logotipo da Globonews segue o padrão da Rede Globo. O logo deixa em saliência a representação do globo terrestre na esfera maior ou primeira esfera, recortada em sua parte central por um retângulo, o que sugere um elemento icônico que se assemelha à uma tela de tevê. E, diametralmente, no centro da esfera maior e dentro do retângulo, em formato relativamente integral, uma segunda esfera, simulando o nosso planeta, seguida da palavra inglesa “News”, que como sabemos, em português, significa notícias. A referida palavra está expressa em caixa alta e negritada – encorpada, com traços mais grossos que o comum – na cor vermelha; e tem por objetivo revelar a identidade do veículo de comunicação, bem como, situar os padrões do domínio jornalístico associados à sua marca.



Dessa maneira, o ícone representativo da emissora busca estabelecer uma inerente credibilidade nas informações prestadas, essa é uma forma tácita de demonstração do discurso de autoridade, de um certo prestígio e, conseqüentemente, em nosso ponto de vista, implica uma responsabilização enunciativa, pelo menos no que diz respeito à orquestração das representações que emergem nesse suporte midiático.

Ainda sobre a figura 1, em seu plano central, nos chama à atenção como é, iconograficamente, mesclado os recursos semióticos no leiaute da página da *web* para, inclusive, concretizar hibridamente a composição do próprio título da referida série especial. Esse designer é conseguido através de peças ou blocos de madeira (similar as peças de lego) usados por crianças como um jogo de encaixes. Na imagem, a sigla BRICS está cercado por esses blocos formando construções arquitetônicas típicas alusivas aos países membros do grupo.

Na continuação (figura 1), encontra-se uma espécie de introdução efetivada pelo modo verbal escrito, em caracteres expressos na cor vermelha⁵, com alguns trechos realçados em negrito; por exemplo: “Jim O-Neill”, “Brasil”, Rússia, Índia” e China”, “BRIC”, “BRICS”, “África do Sul” e, por último, o trecho “nossa equipe registrou imagens inéditas e depoimentos de estudiosos, empresários, cientistas sociais e representantes oficiais”. Ao estilo de palavras chaves, isto é, essas palavras acionam gatilhos sociocognitivos que funcionam como guias ou pistas para o leitor/internauta. Optamos por transcrever os dizeres, porque avaliamos ser mais apropriado apresentar a parte correspondente ao enunciado verbal (visto na figura 1) pois, a leitura na própria imagem poderia trazer alguns inconvenientes, dadas as dimensões focais das letras etc. Por isso, o referido texto segue, na íntegra, logo abaixo:

⁵ No contexto político, a cor vermelha é associada aos países comunistas ou mais à esquerda.

Em 2001, o economista **Jim O'Neill**, do banco de investimentos Goldman Sachs, publicou um estudo sobre grandes economias emergentes, com índices de crescimento promissores e poucos riscos. Com as iniciais de **Brasil, Rússia, Índia e China**, criou a sigla **BRIC**, que ainda remetia à palavra tijolo em inglês, num paralelo com essa nova arquitetura econômica mundial em construção.

Anos depois, os **BRICS** saíram do papel e ganharam mais um integrante, a **África do Sul** (o S da sigla vem de South África). Ao longo do tempo, o grupo estabeleceu um calendário de encontros de diversos níveis, envolvendo o mundo acadêmico, empresários e governos. Mas em tempos de muita instabilidade, essa construção ainda desperta muitas dúvidas.

Para conferir a quantas anda a solidez desse processo, uma equipe da GloboNews esteve na Rússia, na Índia, na China e na África do Sul. Do trabalho nos campos de petróleo e gás da Sibéria russa à herança do apartheid nas favelas da África do Sul, da capital indiana da tecnologia da informação a um gigante da internet no sul da China, **nossa equipe registrou imagens inéditas e depoimentos de estudiosos, empresários, cientistas sociais e representantes oficiais**. E produziu uma série de programas sobre um tema que interessa diretamente o Brasil. O país, aliás, não tem um programa dedicado a ele, mas aparece nas falas de quase todos os entrevistados, que comentam as perspectivas das relações bilaterais e o futuro dos BRICS no mundo.

Fonte: Disponível em: <<http://especial.g1.globo.com/globo-news/BRICS/>>. Acesso em: 15 dez. 2016.

Continuando o nosso percurso de análise, passemos a observar a figura 2, percebemos que para a composição desse infográfico é usada a estratégia cartográfica (mapa-múndi), no intuito de propiciar uma visão panorâmica capaz de promover a compreensão de informações complexas de quantificação e distribuição territorial, ou seja, relativa a população dos países membros do BRICS e sua distribuição e, conseqüente, posição geográfica, sócio-político-econômico no contexto global.

Decompomos o infográfico (figura 2), no intuito de melhor perceber alguns aspectos significantes em sua configuração. Vejamos esse primeiro recorte da figura 2, que serve também como exemplo prototípico, pois são encontradas características em seu formato que são recorrentes nos demais infográficos pertencentes a esse *corpus*:

POPULAÇÃO Dados de 2012 - fonte: PNUD - ONU

No quadrante superior do lado esquerdo, está escrito em caixa alta e negrito em preto a palavra “POPULAÇÃO”, o que tematiza este infográfico. Os demais, cada um têm um título específico: figura 3 – “IDH”, figura 4 – “EXPECTATIVA DE VIDA”, figura 5 – “PIB”, figura 6 – “INFLAÇÃO”, figura 7 – “DESEMPREGO”, figura 8 – “ALFABETIZAÇÃO”, figura 9 – “EMISÃO DE CO₂”. Todos tematizam indicadores socioeconômicos e ambientais considerados importantes. Na mesma linha horizontal em seu lado direito, com letras menores e em coloração, aparentemente, cinza está escrito “Dados de 2012 – fonte: PNUD⁶ – ONU”. A fonte de informação dos demais infográficos de nosso *corpus*, varia apenas em relação ao referente ONU⁷ ou Banco Mundial e, correspondentemente, ao ano relativo dos dados. Portanto, está é uma forma estilística prototípica da concepção visual que se mantém nesses infográficos.

⁶ PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

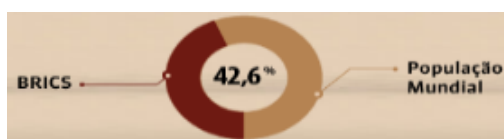
⁷ Organização das Nações Unidas.



Analisando o segundo recorte da figura 2, percebemos tratar-se de uma comparação. A estratégia retórica multimodal empregada, em destaque acima, é essencialmente cartográfica mesclada com o modo semiótico cor e o recurso icônico figurativo de pessoas, isto é, usa a forma icônica amplamente reconhecida de ser humano, mesclada com o artifício de gradações de cores para representar a população do MUNDO e a do BRICS. Interessante observar que a imagem cartográfica assume a centralidade desse infográfico, o que sugere a importância informacional na concepção visual do texto, consubstanciada pela sua saliência contextual. No terceiro recorte da figura 2, ao lado da forma cartográfica, no quadrante direito, encontramos dois ícones humanos e, ao lado de cada um deles, os rótulos nominais MUNDO e BRICS – mantidas os matizes de cores – associados aos números expressos em algarismos arábicos junto a expressão escrita do relativa ao numeral no modo verbal “bilhões”, nos dois casos na cor preta.



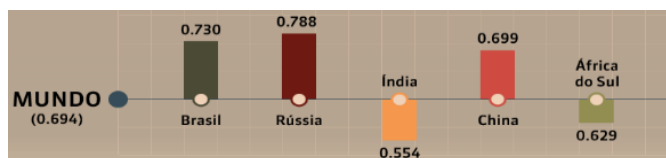
No quarto recorte da figura 2, relativamente no centro do quadrante inferior, logo abaixo da forma cartográfica, observamos uma espécie de paráfrase visual gráfica dos mesmos elementos sob uma nova retextualização/releitura, ou seja, uma espécie de reforço argumentativo.



Nela é materializada a demonstração dos dados percentuais no modelo de gráficos de setores, dividido proporcionalmente de acordo com os dados. Neste caso, as estimativas são expressas percentualmente (%), em uma circunferência fracionada. Observamos mais uma vez a mescla de cor, língua, ícone, forma gráfica e numérica conjugadas para expressar uma comparação. Na imagem em análise, vemos um círculo em duas cores, a cor marrom – mais escura – representando os países membros do grupo BRICS e a outra cor no círculo – tonalidade mais clara – representando a População Mundial (como está escrito no modo verbal na superfície do texto). Em números percentuais (linguagem matemática), podemos observar no núcleo

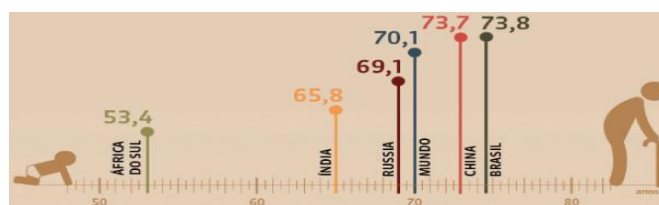
circular alusivo à parte da populacional correspondente aos países membros do referido grupo. Na integralidade do infográfico (figura 2), percebemos a reiteração argumentativa por múltiplos meios enunciativos.

No infográfico da figura 3, observa-se abaixo do título também na modalidade escrita, porém com a fonte da letra em caixa baixa, uma explicação sobre o IDH – Índice de Desenvolvimento Humano – medido anualmente pela ONU. No entanto, o que destacamos é a interconexão visual do gráfico em barra vertical de cores distintas; Brasil/verde exército, Rússia/marrom, Índia/amarelo ouro, China/ laranja e África do Sul/verde oliva. Além da linha horizontal usada como parâmetro do indicador (média mundial) estar na cor azul.



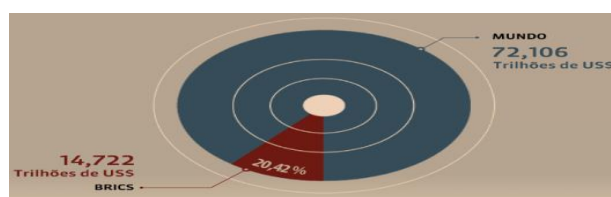
Visualmente, se observa que dos cinco países que formam o BRICS apenas a Índia e a África do Sul estão abaixo da linha referencial. Também, provavelmente, com o auxílio de esquemas inferenciais, é provocado a nossa percepção da relação de o maior ou o menor comprimento da barra, com o maior ou o menor valor, inclusive, se positiva ou negativa em relação aos dados.

Continuando as análises, notamos que a figura 4 apresenta estratégias enunciativas composicionais semelhantes as demais, obviamente com a alteração no plano temático, mas com poucas alterações no estilo composicional. O infográfico em questão trata da expectativa de vida.



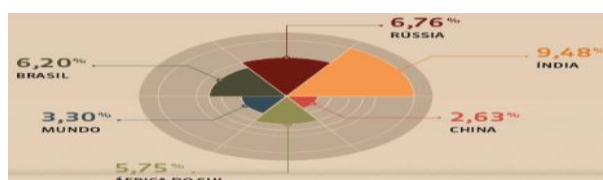
Observamos a utilização do modo de gráficos em barras com dados percentuais, entretanto, vemos nessa imagem (figura 4) a inclusão da iconografia de uma criança no ponto inicial de uma linha do tempo, em contrapartida, no final dessa reta cronológica, encontra-se a forma icônica de um idoso. Linhas, cores, ícones, números são recursos usados hibridamente nesse infográfico.

Na figura 5, o tema PIB (Produto Interno Bruto) é abordado através de um gráfico de setor. No plano organizacional enunciativo, essa estratégia tem um intenso poder argumentativo, semelhante ao examinado no quarto recorte da figura 2. Entretanto, na figura 5, todo o espaço central é deixado em saliência para o gráfico.

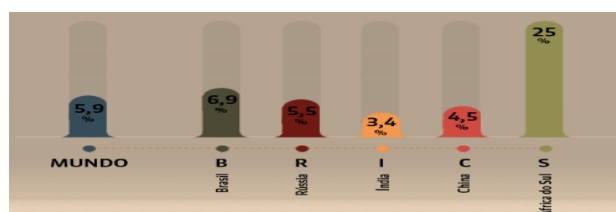


Estrategicamente, é posto em evidência a diferença do PIB entre o BRICS e a soma de todos os outros países não membros do grupo. Este posicionamento do enunciador revela uma tomada de posição manifestada de maneira multimodal.

A inflação é o tema da figura 6, que assim como a figura 5, apresenta um gráfico de setores, porém simula aspectos tridimensionais – mesmo em uma superfície bidimensional – talvez tentando disparar o gatilho inferencial do leitor para participar desse jogo da linguagem.



No recorte seguinte, destacamos que na figura 7 usa-se formas cilíndricas justapostas na vertical, similares as colunas, para abordar o tema desemprego, tal modo enunciativo assemelha-se às apresentadas nas figuras 3 e 4 que também exibem os gráficos em barras ou colunas – porém em formato retangular – com dados percentuais.

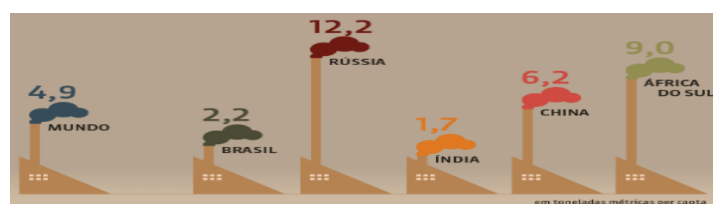


O penúltimo infográfico, a ser analisado, é o da figura 8, o tema desencadeador é a alfabetização; segue-se a mesma concepção visual de ajuste do título no topo do quadrante superior esquerdo. Na figura 8, notamos que abaixo do título acompanha-se a seguinte informação verbal escrita, porém com a fonte da letra em caixa baixa: “*taxa de alfabetização de adultos (15 anos ou mais)*”.



Na composição desse infográfico, são usadas formas aparentemente esféricas com números percentuais em seu centro e circundado por linhas encorpadas e realçadas com as mesmas matizes usadas para representar cada referente à altura da sua relação percentual. É interessante notar que a esfera correspondente ao Mundo está colocada separadamente no extremo esquerdo do quadrante e em formas menores a direita em dois quadrantes – superior e inferior – os membros do BRINCS. No superior, estão Brasil, Rússia e Índia e no inferior China e África do Sul, seguindo a ordem da formação da sigla. Vale ressaltar que a saliência promovida na esfera representativa do Mundo, mesmo os indicadores da maioria dos países membros do BRICS serem maiores, com exceção da Índia, confirma a orientação argumentativa multimodal expressa pelo enunciador que destaca apenas aquilo que considera mais relevante para a defesa do seu ponto de vista e, conseqüentemente, aponta para o próprio caráter, indubitavelmente, ideológico da construção retórica ou enunciativa multimodal.

Por último, a imagem exposta na figura 9 tematiza a emissão de CO₂. No texto infográfico, se faz uma remissão icônica de fábricas com suas chaminés (alusão as indústrias poluentes) e a representação da fumaça com as mesmas cores empregadas para cada referente envolvido, a exemplo do que ocorre nas figuras 3,4,7 e 8 do *corpus* já submetidos a análise.



Na base do quadrante inferior direito (figura 9), está registrado em modo verbal⁸: “em toneladas métricas per capita”. É evidenciado na superfície, o argumento de que os países membros do BRICS são os principais responsáveis pela emissão de CO₂, pois sugerem que em sua maioria estão acima da média mundial; no entanto, percebemos a omissão de outros fatores numa clara demonstração de evocar somente aquilo que interessa ao se projeto enunciativo.

E por fim, frisamos que no *site* são ainda apresentados outros elementos e sessões, entretanto, nos detivemos exclusivamente na análise dos infográficos que fazem parte do *corpus* deste trabalho.

4. Conclusões

Os construtos retóricos infográficos orquestram em seu projeto de dizer uma gama de estratégias enunciativas multimodais que regem a produção de sentidos. Por

⁸ Dados de 2010 – Fonte Banco Mundial.

sua diversidade de arranjos, os enunciados multimodais que constituem os infográficos operam acoplados num trabalho persuasivo complexo, como notamos.

Essa semiose de palavras, imagens, cores, linhas etc. produz uma ação retórica argumentativa que revela uma construção ideológica orientadora da ação discursiva para uma pretendida aceitação da defesa de uma determinada posição, ou seja, visa ao convencimento de um ponto de vista. Observamos que, nesse percurso investigativo, nos construtos retóricos multimodais/multimidiáticos, a argumentação é construída por múltiplos modos semióticos que compõem o texto, produzindo significados e agindo de forma persuasiva.

Por fim, o tema enunciação multimodal e argumentação ainda deve merecer outras investigações. De nossa parte, nos instiga enquanto pesquisadores a prosseguir nos estudos desse fenômeno tão relevante e atual.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, 13.ed. São Paulo: HUCETEC, [1929]2009.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães e CUSTÓDIO FILHO, Valdinar. Revisitando o estatuto do texto. **Revista do GELNE, Piauí, v.12, n.2, p. 56-71, 2010**. Disponível em <<http://www.protexto.ufc.br/artigos/index.html>>. Acesso em 20 dez. 2016.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; CUSTÓDIO FILHO, Valdinar; BRITO, Mariza Angélica Paiva. **Coerência, referenciação e ensino**. São Paulo: Cortez, 2014.

COSCARELLI, C.V; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). **Letramento digital**: Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, [2005] 2011.

DIONISIO, Angela Paiva. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita. p. 177-196. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio. DIONISIO, Angela Paiva. (Org.). *Fala e escrita*. 1.ed., 1. reimp. — Belo Horizonte: Autêntica, [2005] 2007.

DIONISIO, Angela Paiva; VASCONCELOS, Leila Janot. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUZEM, C. MENDONÇA, M. (Org.). *Múltiplas linguagens para o ensino médio*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 19-42.

DIONISIO, Angela Paiva. **Multimodalidades e leituras**: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais. Recife: Pipa Comunicação, 2014.

ELIAS, Vanda Maria. Estudos do texto, multimodalidade e argumentação: perspectivas. **ReVEL, edição especial vol. 14, n. 12, 2016**. Disponível em: <www.revel.inf.br>. Acesso em: 10 jan. 2017.

JEWITT, C.; KRESS, G.R. *Multimodal literacie*. New York: Peter Lang, 2003.

KRESS, Gunther. *Literacy in the new media age*. London: Routledge, 2003.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theodore. *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*. London: Hodder Education, 2001.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, T. *Reading images*. London/New York, Routledge, [1996] 2006.

LEMKE, Jay L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trab. Ling. Aplic., Campinas, 49(2): 455-479, Jul./Dez. 2010**. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/tla/v49n2/09.pdf> >. Acesso em 22 dez. 2016.

OLIVEIRA, Jailton Ferreira de. Textos multimodais e o discurso reportado no telejornalismo. **Hipertextus Revista Digital, v.15, outubro 2016**. Disponível em < www.hipertextus.net/volume15/vol15artigo10.pdf >. Acesso em 20 dez. 2016.

PAIVA, Francis Arthuso. Leitura de imagens em infográficos. In: COSCARELLI C.V. (Org.). *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 43-59.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais: Leitura e Produção**. São Paulo: Parábola, 2016.

ROJO, R. H. **Linguagens Códigos e suas tecnologias**. In: MEC/SEB/Departamento de políticas do Ensino Médio, *Orientações Curriculares do Ensino Médio*. Brasília: 2004.

ROJO, Roxane. **A teoria dos gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e os multiletramentos**. In: ROJO, R. (Org.). *Multiletramentos e as TICs: escol@connect@d@*. São Paulo: Parábola Editorial. 2013. p. 9-32.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (Eds.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London & New York: Routledge, 2000.

XAVIER, Antonio Carlos. **Retórica digital: a língua e outras linguagens na comunicação mediada por computador**. Recife: Pipa Comunicação, 2013.

O CONTEXTO DAS DISPARIDADES SOCIAIS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

The context of social disparities in the English language teaching

Aline Rodrigues da SILVA (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, Mato Grosso do Sul, Brasil/CAPES)

Raul LEME MEDEIROS (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, Mato Grosso do Sul, Brasil)

RESUMO: A sala de aula é um lugar de conflito de vozes e valores mutáveis e nela é possível trabalhar com o Letramento Crítico. Diante disso, este trabalho tem como objetivo relatar e discutir, a partir da experiência obtida na disciplina *Estágio Obrigatório em Língua Inglesa II*, práticas preocupadas com o letramento crítico na formação do aprendiz de língua inglesa. O aporte teórico se sustenta em Duboc e Ferraz (2011), Duboc (2014), Jordão (2015), Monte Mór (2014), Mattos (2014), Almeida Filho (1993), Bkhtin (1995) e Miccoli (2010). A partir das propostas discutidas, houve uma integração de aspectos linguísticos a temas que questionam e que podem contribuir para a aprendizagem significativa por meio de práticas sociais e do pensamento crítico.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de língua inglesa; letramento crítico; disparidades sociais

A B S T R A C T: *A classroom is conflict place of changing voices and values, where is possible to work with Critical Literacy. Therefore, based on the experience taken from the subject "Estágio Obrigatório em Língua Inglesa II" (English teaching practicum), the aim of this paper is to report and discuss about practices concerning critical literacy in the English language learner's formation. To do so, the following authors were used as contribution: Duboc e Ferraz (2011), Duboc (2014), Jordão (2015), Monte Mór (2014), Mattos (2014), Almeida Filho (1993), Bkhtin (1995) e Miccoli (2010). As a result, there was an integration between language and themes that can question contribute to a meaningful learning through social practices and of the critical thinking.*

KEYWORDS: English language teaching; critical literacy; social disparities

INTRODUÇÃO

Algumas abordagens de ensino de línguas privilegiam o ensino de estruturas gramaticais de forma que a língua se torna homogênea em detrimento de uma prática que questione a realidade social. O ensino de línguas a partir de regras gramaticais se apresenta como uma visão estruturalista que considera a língua como um conjunto de estruturas unidas a funções comunicativas. Nessa concepção, para Jordão (2015), há uma realidade dada, que o leitor comum não desvenda, apenas o crítico. Assim, percebe-se a necessidade de repensar a formação docente por meio da perspectiva do letramento crítico (DUBOC; FERRAZ, 2011).

Este artigo tem como objetivo relatar e discutir acerca de práticas preocupadas com o letramento crítico na formação do aprendiz de Língua Inglesa a partir da experiência obtida em uma disciplina de Estágio de Regência. Para tanto, foram

elaboradas e regidas duas aulas em cinco turmas diferentes de uma escola da rede pública localizada na cidade de Três Lagoas, Mato Grosso do Sul. Buscou-se trabalhar com vocabulários relacionados a *emotions and feelings* por meio de um contexto local dos alunos e visando uma abordagem que englobasse o Letramento Crítico. Durante as aulas, foram utilizadas imagens populares no mundo virtual, também conhecidas como *memes*, para que, assim, se chegasse a realidade local da construção de um *Shopping* na cidade. Partindo deste assunto, foram problematizadas questões que englobavam as disparidades sociais e a importância do Inglês para a formação de uma identidade crítica e reflexiva.

Para discussão e reflexão sobre as aulas, este trabalho tem como base teórica as Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias (BRASIL, 2006) e autores que discutem metodologias de ensino de línguas, como Leffa (1988) e Oliveira (2014). Também participam do aporte teórico aqueles que tratam de procedimentos docentes dentro e fora da sala de aula: Almeida Filho (1993), Moita Lopes (1996) e Miccoli (2010). Ademais, Duboc (2015), Jordão (2015), Mattos (2015), Menezes de Souza (2011) e Monte Mór (2014) propõem questões tangentes ao Letramento Crítico, que foi de suma importância para a elaboração do plano de ensino, bem como da atuação em sala.

Desta forma, as etapas seguintes deste artigo estão divididas de forma a mostrar questões metodológicas e do contexto escolar, a fundamentação teórica e os resultados e discussões.

DISPOSIÇÕES METODOLÓGICAS E O CONTEXTO ESCOLAR

Esta pesquisa se situa no campo teórico metodológico da Linguística Aplicada, mais precisamente nos estudos sobre Letramento Crítico. Devido ao seu caráter inicial, não se pretende, neste artigo, analisar um *corpus* fechado. No percurso analítico, são empregados processos de descrição e interpretação de situações de ensino/aprendizagem de Língua Inglesa.

Foram regidas dez aulas em uma escola estadual localizada na cidade de Três Lagoas, Mato Grosso do Sul, para a realização da disciplina *Estágio Obrigatório em Língua Inglesa II*, exigida pelo curso de licenciatura em Letras – Português/Inglês da UFMS/CPTL. Desta atuação dos estagiários, foi aplicada uma mesma sequência de

duas aulas nas respectivas salas do Ensino Médio, sendo todas no período matutino: 1º ano A, 1º ano B, 1º ano C, 1º ano D e 2º ano A. Tal repetição de conteúdos nestas turmas se deveu tanto a uma escassez de tempo em virtude de prazos e datas para a realização do estágio, quanto para efeito comparativo entre as reações sobre um mesmo tema em diferentes classes.

A instituição escolar em questão é localizada em uma região central da cidade de Três Lagoas (MS), próxima a mercado, posto de gasolina, restaurantes, lanchonetes, padaria e papelarias. Logo, percebe-se que, possivelmente, os estudantes do local não são de meios considerados marginalizados pela sociedade, apesar de muitos deles estarem em situação socioeconômica baixa.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O ensino de língua estrangeira, durante muito tempo, vem sendo pauta de discussões e pesquisas, passando por várias perspectivas e ideologias, estas, que foram/são responsáveis pelas diversas abordagens e métodos. Leffa (1988), por exemplo, traça um viés histórico dos vários modos pelos quais a língua foi enxergada para seu respectivo ensino, desde o método Gramática e Tradução, que tem demasiado foco nas formas escritas, regras e vocabulários; perpassando pelo Audiolingual, com pressupostos de contato direto com a língua estrangeira por meio do estímulo e resposta, que apenas produziam falas automatizadas; e detendo-se na Abordagem Comunicativa, esta visando menos a forma e voltando-se mais para o significado, responsável pela comunicação.

Após todos estes anos de métodos após métodos, instalou-se a hipótese da Era Pós-Método, que defende a ideia de que “o método é demasiadamente inadequado ou limitado para satisfatoriamente explicar a complexidade do ensino e da aprendizagem da língua” (OLIVEIRA, 2014, p. 195). Entretanto, Oliveira (2014) adverte para o fato de que ainda há muitos resquícios trazidos de métodos antigos e que ainda se fazem presentes no ensino de línguas de modo geral. O autor argumenta, também, que “a era pós método não nos remete a um momento em que não existem métodos, mas a um momento em que o conceito de método está sendo questionado e problematizado de uma forma nova” (OLIVEIRA, 2014, p. 205).

Tal delineamento mostra o quão complexo pode ser o ensino de uma língua estrangeira, que envolve desde a forma como esta é vista e entendida até a maneira como se dá a aquisição dela. E diante deste contexto que permeia o ambiente de trabalho docente, “para que o professor de inglês possa construir suas próprias teorias de ensino e filosofia de ensino, e, conseqüentemente, se auto avaliar, ele precisa ter um mínimo de informações sobre teorias, sobre conceitos e sobre técnicas” (OLIVEIRA, 2014, p. 22).

Na sala de aula, concebe-se a linguagem enquanto social, histórica, ideológica e mutável devido às suas incontáveis possibilidades de significado (SOUZA, 1995). Com base na noção bakhtiniana (1995) a sala de aula é, então, social e ideologicamente constituída, um lugar de conflito de vozes e valores mutáveis. Ao contrário desta, há salas de aula apenas com critérios fixos e gramaticais a partir de uma visão estruturalista que considera a língua como um conjunto de estruturas unido as funções comunicativas. Nesta visão, tentamos desvendar a “verdadeira” intenção do autor, considerado o mais importante, pois os sentidos foram colocados no texto por ele. Assim, caberia ao leitor apenas decodificar os elementos linguísticos colocados no texto pelo autor, o leitor precisaria se desfazer das suas ideologias para enxergar as intenções do autor (JORDÃO, 2015).

De acordo com Jordão (2015), o letramento crítico torna a verdade plural, uma vez que interpretamos tudo que vemos, e ao ver conferimos sentido. É possível entender que os sentidos acontecem no processo de leitura, pois o leitor atribui sentido ao texto com base em seus conhecimentos, não extrai o sentido dado por um autor ao texto. Ou seja, os sentidos são construídos no processo de leitura e escrita do texto.

De acordo com OCEM (2016, p. 109) o letramento expressa uma “visão heterogênea, plural e complexa da linguagem, de cultura e de conhecimento, visão essa sempre inserida em contextos socioculturais”. Para haver o letramento crítico é preciso relacionar o novo com o velho para transformar os conhecimentos. Neste processo, o velho e o novo são transformados.

Assim, nota-se que a linguagem, a cultura e o conhecimento não são estanques e isolados, são abertos e dinâmicos, pois a recontextualização e a transformação são constantes (DUBOC e FERRAZ, 2011). Ao pensar que é preciso integrar o novo e o velho, percebe-se a necessidade de considerar a gramática (velho) no ensino

contextualizado (novo). Para tanto, é preciso partir do contexto de uso da linguagem para a gramática (BRASIL, 2016).

Quando não extraímos o sentido do texto e os construímos junto à leitura, consideramo-nos mais livres durante a interpretação, mas não totalmente livres, porque nossas experiências a direciona (JORDÃO, 2015). O professor precisa contribuir para o aumento dessas possibilidades interpretativas e modos de ver o mundo, assim, os alunos criam maiores possibilidades de valorizar o humano híbrido, que está na instabilidade e nas incertezas.

É preciso discutir criticamente a cultura local e global construindo uma ética plural e democrática, o que se apresenta enquanto letramento crítico. Duboc e Ferraz (2011) propõem este como uma maneira de oportunizar colaborações para modificar a realidade por meio de leituras efetivadas a partir do social. Ainda, segundo os autores, o Letramento Crítico (LC) é uma perspectiva de abordagem do texto que objetiva compreender os privilégios e apagamentos nas práticas sociais. Assim, entende-se pensar a cultura nacionalmente, transnacionalmente, local e globalmente enquanto objetivos pedagógicos necessários, pois a globalização proporciona o contato cultural, o hibridismo trazendo consigo reivindicações e significados locais.

O LC pressupõe que o ser humano é agente no mundo e constrói sentidos e os atribui aos textos, o que implica uma visão dos professores e alunos como participantes ativos na sociedade. Textos diversos não são suficientes, precisa-se utilizar o texto de diversas formas, aproveitar as “brechas”, apreender sentidos de formas diferentes, pois o agir no mundo está baseado na diferença e no conflito (DUBOC, 2014). Essas diferenças são problematizadas e geram perguntas (instabilidade), assim os sentidos são produzidos. Os princípios podem ser comuns, mas as formas são diferentes.

No que tange aos benefícios para um aprendiz de uma Língua Estrangeira, Almeida Filho (1993) argumenta que a língua estrangeira além de possibilitar uma sistematização de um código linguístico diferente, que conseqüentemente também ajuda a conscientizar-se sobre a própria língua materna, também ocasiona oportunidades para se transpor para lugares, situações e pessoas distintas, ampliando a convivência com a diversidade. Complementando esta ideia, “o aprendizado de uma língua estrangeira pode viabilizar a expressão dos significados e ampliar a percepção

crítica sobre as questões subjacentes à diversidade com a qual se interage” (MONTE MÓR, 2014, p. 245).

Assim, considerar questões relativas à visão de língua, aos métodos e às ideologias sobre o ensino de Língua Inglesa e seu ensino é fundamental para uma prática docente crítica, tendo em vista que por meio deste embasamento teórico, o professor pode tornar-se apto para tecer oportunas reflexões sobre sua atuação enquanto profissional e sobre seu papel na sociedade. Ademais, “cabe ao professor, além do ensino da Língua Inglesa, promover o desenvolvimento de habilidades que permitam ao aluno tornar-se sujeito de seu processo de aprendizagem” (MICCOLI, 2010, p. 32).

Recentemente, o Letramento Crítico tem sido fonte de diversos estudos e alternativas na atuação docente. Isto se deve ao fato de que esta corrente teórica, para Duboc (2015), é um meio pelo qual o aluno é possibilitado a reconhecer seu processo de formação sócio histórica, para que então, seja possível “o desenvolvimento de habilidades que capacitem o aluno a ler criticamente as práticas sociais e institucionais” (DUBOC, 2015, p. 219). Mattos (2015) complementa que o objetivo final do letramento crítico seria estimular a mudança social por meio do questionamento das relações de poder existentes. Desta forma, “preparar aprendizes para confrontos com diferenças de toda espécie se torna um objetivo pedagógico atual e presente, que pode ser alcançado através do letramento crítico” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 130).

Somado a isso, há o fato de que a “realidade costuma ser ocultada do cidadão comum, não crítico, pelas maquinações ideológicas dos cidadãos que querem manter a população alienada para poderem melhor controlar as massas.” (JORDÃO, 2015, p. 196). Seguindo este pensamento, de acordo com as OCEM:

Nas propostas atuais, [...] ‘ser cidadão’ envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno/o cidadão) ocupa na sociedade. Ou seja, de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou o exclui de quê? Nessa perspectiva, no que compete ao ensino de idiomas, a disciplina Línguas Estrangeiras pode incluir o desenvolvimento da cidadania. (BRASIL, 2006, p. 95)

Perante estas condições, Miccoli (2016) ressalva que cabe ao professor ter como meta a transformação de realidades para integrar o aluno à participação social.

Assim será possível a expansão do conhecimento para além da sala de aula na busca da própria mudança social.

Por fim, a autora Duboc (2015) discute a importância do ensino de língua estrangeira tendo em vista o acesso às mais diferentes formas de manifestação cultural, social, identitária e ideológica que são proporcionadas devido ao fenômeno da globalização. E por consequência, nas aulas de Língua Inglesa, há várias oportunidades para que sejam trabalhadas questões como a formação do pensamento crítico e ético do aluno.

Resultados e discussões

Primeiramente, em todas as turmas, iniciou-se com uma breve explanação sobre os objetivos que pretendiam ser trabalhados: compreender a importância do Inglês em um contexto global, assim como local, e também, encarar a sociedade por meio de um olhar reflexivo. E para tanto, teve-se como base o Letramento Crítico, visando, assim, “incrementar a aprendizagem dos alunos, para desenvolver seu senso de cidadania e para provocar mudança social” (MATTOS, 2015, p. 173).

Devido a questões burocráticas e também à agilidade, optou-se por não utilizar materiais multimídias. Ao invés, preferiu-se impressões em folhas A4, de forma que estas desempenhassem o papel de *flashcards*. E nestes, estavam ilustradas figuras de estados emocionais baseadas em *memes*. De forma análoga ao gene para a genética, o *meme* é considerado “uma unidade mínima de informação que se multiplica de cérebro em cérebro, ou entre locais onde a informação é armazenada” (HAAS, 2015). No que diz respeito à sua funcionalidade, o *meme* é considerado uma unidade de evolução cultural que pode de alguma forma auto propagar-se. Os *memes* podem ser ideias ou partes de ideias, línguas, sons, desenhos, capacidades, valores estéticos e morais, ou qualquer outra coisa que possa ser aprendida facilmente e transmitida como unidade autônoma (DAWKINS, 1976).

Sendo atualmente a *world wide web*, popularmente a *Internet*, a maior fonte de armazenamento de informação em escala mundial, seria natural o *meme* se consolidar como um ícone dos chamados gêneros digitais, os quais pressupõem uma plataforma ideal de uso a partir de recursos digitais de obtenção e tratamento de imagem à disposição no mundo digital. Segundo o site *knowyourmeme*, o primeiro *meme* a ser

utilizado na *Internet* foi provavelmente criado em 1998, por Joshua Schachter, que na época tinha 24 anos e trabalhava no serviço de *weblog* chamado *Memepool*, onde vários usuários podiam postar links interessantes e compartilhar com as outras pessoas. O próprio *website* (*knowyourmeme*) é um exemplo da popularidade dos memes; sendo um sítio que pesquisa e documenta *memes* de *Internet* e fenômenos virais, chega a atingir mais de 9,5 milhões de pessoas todo mês e é considerado a maior fonte de dados em notícias, história e origens de fenômenos virais na atualidade.

Assim, após a apresentação inicial, foi solicitado que todos fizessem um semicírculo (para melhor facilitar a interação), e tais *flashcards* foram mostrados aos alunos, e, então, foi dito o nome do estado emocional para que os alunos repetissem e moldassem a pronúncia em seguida. Após cada ilustração, os discentes eram questionados em relação às situações em que eles se sentiam iguais ao estado emocional dos *memes* em questão.

A necessidade de questionar quanto aos sentimentos dos alunos corrobora para que se entenda que o aluno não é um recipiente vazio que se preenche de conhecimentos, é um ser ativo que é capaz de usar criativamente esses conhecimentos. Para contribuir para esse estilo de aprendizagem, deve-se promover paulatinamente a autonomia, pois o desenvolvimento da autonomia é um processo (OLIVEIRA E PAIVA, 2007).

Em seguida, foram igualmente mostrados os botões de reação que estão presentes no *Facebook* juntamente com uma legenda que expressava os sentimentos de cada *emoji* (imagem que transmite uma ideia, muito comum em redes sociais).



Figura 22 – *Emojis* de reações do *Facebook* com uma legenda representativa.

Fonte: Adaptado do site “Dicas do Greb”

Novamente, repetiu-se o procedimento de instigar a pronúncia pela prática, e assim, foram mostradas algumas fotos de ações típicas de um cotidiano, e os alunos teriam que classificar como se sentiam perante tais imagens utilizando as formas de se

expressarem que aprenderam com a ilustração anterior (*I feel good, I feel awesome, I feel giggly, I feel surprised, I feel sad, I feel angry*).

Por fim, foi entregue a todos uma atividade na qual seria preciso questionar os colegas para completarem uma tabela de opiniões sobre a seguinte pergunta: “*How do you feel about the new shopping mall in Três Lagoas?*” (Anexo I). Para tanto, foi solicitado que todos se levantassem e andassem pela sala para perguntarem para os colegas em questão seus nomes e tal questionamento proposto pela atividade. Esta atividade durou bastante tempo, e se estendeu até o final da aula, porém antes de terminar, foi solicitado que os alunos fizessem a pergunta para outras pessoas fora da sala de aula. Assim, eles poderiam coletar opiniões diversas para compararem e, enfim, concluir qual foi a opção mais escolhida.

Terminados os relatos das primeiras aulas em cada turma, foram explicados o esquema e as pretensões visadas para a segunda (e última) aula: como atividade, os alunos terminariam de preencher a folha entregue com opiniões de pessoas fora da sala (Anexo II). Assim, ao iniciar a segunda aula, os alunos foram indagados sobre qual das opções presentes nas folhas foi a mais escolhida, para então, responderem a questão do final da folha: “*Which option was chosen the most?*”. Em seguida, foram feitas perguntas sobre o andamento do *Shopping Mall* em Três Lagoas, que ainda está em fase de construção, e também foram mostradas algumas imagens (igualmente em forma de *flashcards*) da obra no atual momento, bem como fotos da região e dos bairros que ficam nos arredores do prédio em construção. Desta maneira, foi possível perceber o contraste: um *Shopping*, símbolo de capital econômico e de gastos, se encontra próximo a bairros onde estão classes econômicas de menor poder aquisitivo.

Partindo daí, poder-se-ia definir isso como o que Duboc (2015) chama de “brecha na sala de aula”, ou seja, um momento proveitoso para que ocorra aprendizagem, reflexão e problematização. Assim, foram feitas as seguintes perguntas: “Quem serão aqueles que de fato frequentarão o *Shopping?*”; “De que classe social eles são?”. Logo após, iniciou-se uma discussão sobre questões de discrepância social em Três Lagoas, onde é o próprio contexto sócio histórico e cultural dos alunos, e como tal situação se estende de maneira mais global. E com esta aula final, buscou-se conscientizar os próprios alunos que “o valor educacional da aprendizagem de uma língua estrangeira vai muito além de meramente capacitar o aprendiz a usar uma determinada língua estrangeira para fins comunicativos” (BRASIL, 2006, p. 92). Desta

maneira, por meio da Língua Inglesa, haveria uma possibilidade de expandir uma visão crítica perante questões sociais, que é de suma importância para o desenvolvimento do pensamento crítico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto até então, pôde-se concluir que por meio da perspectiva do Letramento Crítico no ensino de Língua Inglesa, além de ter sido possível trabalhar com um determinado aspecto linguístico (vocabulários referentes aos estados de humor, e conseqüentemente, sentimentais, além de expressar como se sente em relação a determinado assunto), houve uma oportunidade de se trabalhar questões sociais e de cidadania, que são fundamentais para o refinamento do pensamento crítico do aluno.

Quanto às aulas, poderiam ter sido trabalhados tópicos sobre consumismo, que estão estreitamente ligadas ao próprio prédio em construção na cidade e que igualmente têm relação direta com marcas de origem norte-americana e com a abrangente globalização. Porém, devido a uma questão de tempo e de calendário acadêmico, optou-se por restringir os temas a sequências didáticas menores e mais simples. Este fato, todavia, não limitou ou impediu que se realizasse uma proposta de problematização significativa aos alunos.

As turmas que aparentavam estar mais indiferentes no começo da sequência foram aquelas que mais se atentaram e se mostraram reflexivas durante o momento de questionamento sobre a realidade social na qual estão inseridas. Este fator pode ser um elemento fundamental para que haja uma conscientização dos alunos sobre a posição de sujeitos em que eles se encontram, o que possibilita que tais cidadãos sejam levados a adotar uma nova postura crítica perante a sociedade de modo geral.

Por meio dos resultados desta atuação docente proporcionada pela disciplina *Estágio Obrigatório em Língua Inglesa II*, corrobora-se a visão de que o papel de um professor de Inglês está muito além de simplesmente ensinar estruturas linguísticas para fins comunicativos. Também é necessário que sejam proporcionados aos alunos oportunidades para questionarem e problematizarem pensamentos e posicionamentos intrínsecos à sociedade por questões ideológicas dominantes. Desta forma, torna-se possível a formação de cidadãos crítico-reflexivos e em constante processo de agência perante a atual sociedade cada vez mais globalizada e diversificada.

Referências bibliográficas

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes, 1993.

BAKHTIN, Mikhail. A interação verbal. In: _____. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1995, p. 104-122.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, v. 1, 2006. p. 87-124.

DAWKINS, Richard. *Memes: the new replicators. The selfish gene*. 1976, p. 203-15.

DUBOC, Ana Paula. Letramento crítico nas brechas da sala de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MACIEL, Ruberval Franco. (Orgs.). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. 2. ed. Campinas. Editora Pontes, 2015.

_____; FERRAZ, Daniel Mello. Letramentos críticos e formação de professores de inglês: currículos e perspectivas em expansão. In: JORDÃO, Clarissa Menezes. (Org.). *Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literatura*. Revista Dossiê especial, vol. 1, 2011.

HAAS, Dana. *The Meme Machine* by Susan Blackmore. 2015.

JORDÃO, Clarissa Menezes. Birds of different feathers: Algumas diferenças entre letramento crítico, pedagogia crítica e abordagem comunicativa. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MACIEL, Ruberval Franco. (Orgs.). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. 2. ed. Campinas. Editora Pontes, 2015.

KNOWYOURMEME. Disponível em <<http://knowyourmeme.com/>>. Acesso em 31/03/17 às 06h10min.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I; VANDRESEN, P. *Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

MATTOS, A. M. A. Novos letramentos, globalização e ensino de inglês como língua estrangeira. In: ZACCHI, Vanderlei J; STELLA, Paulo Rogério. (orgs.). *Novos letramentos, formação de professores e ensino de língua inglesa*. Maceió: EDUFAL, 2014. p 101-135.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: Maciel, RE&Araújo, V. A. (Org.). *Formação de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Poço Editorial, 2011.

MICCOLI, Laura. Autonomia na aprendizagem de língua estrangeira. In: PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. (Org.). *Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia*. Campinas, SP. 3. ed.: Pontes Editores, 2010.

_____. Valorizar a disciplina de inglês e seu trabalho de professor. In: CUNHA, Alex Garcia de; MICCOLI, Laura (orgs.). *Faça a diferença: ensinar línguas estrangeiras na educação básica*. 1. ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

MONTE MÓR, Walkyria. *Convergência e diversidade no ensino de línguas: expandindo visões sobre a “diferença”*. Revista Polifonia, Cuiabá, MT, v. 21, n. 29, jan-jul, 2014, p. 234-253.







OLIVERIA E PAIVA, V. L. M. *Práticas de ensino e aprendizagem de Inglês com foco na autonomia*. Pontes, 2007.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. *Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias*. São Paulo: Parábola, 2014.

SOUZA, Deusa Maria de. Autoridade, autoria e livro didático. In: CORACINI. (org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1995.

ANEXO II – Exemplo da atividade realizada.

How do you feel about the new shopping mall in Três Lagoas?

I feel good I feel awesome I feel giggly I feel surprised I feel sad I feel angry

NAMES	I feel good	I feel awesome	I feel giggly	I feel surprised	I feel sad	I feel angry
Conille			X			X
Moris					X	
Lezi						X
Valeria C.						X
Garnique						X
Lauro						X
Bruno				X		
Wesley				X		
Kamila						X
Marcos						X
Israel				X		
Edwards				X		
Any						X
Guilherme		X				
Moriano						X
Eduardo 2	X					
Daniel			X			
João Victor					X	
Walter						X
Gabriel			X			
Vitor					X	
Vitor					X	
Maria					X	
Gabriel					X	
Fernando						X
Moris				X		
Antônio	X					
Paulo					X	
Max					X	
Fabíola					X	
Fernando				X		
Fabiano						X

Which option was chosen the most? I feel sad (13)

O ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA VIA GÊNEROS TEXTUAIS: PERSPECTIVAS E DESAFIOS.

Language Teaching and Learning Via Textual Genres: Perspectives and Challenges.

Prof. Dr. Heliud Luis Maia MOURA
(Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, Brasil)

RESUMO: *O objetivo deste trabalho é analisar o ensino e aprendizagem de língua tendo como espaços didáticos os gêneros textuais, considerando as perspectivas e desafios que esse ensino leva no âmbito da sociedade contemporânea. Tomo como referencial as postulações de Bakhtin (2006, 2010a, 2010b, 2016), Marcuschi (2007, 2008), Nascimento (2014) e Moura (2015), para os quais o ensino de gêneros se constitui como instrumento efetivo de interlocução e de cidadania nas ações sociais mobilizadas nos mais diversos contextos. Para as análises realizadas, centro-me em depoimentos e relatos de experiências de alunos de graduação em Letras da Universidade Federal do Oeste do Pará, nos quais referem a práticas de ensino de língua realizadas por professores do Ensino Médio, especificamente a partir dos quatro eixos de ensino propostos pelos PSNs em que detectamos o uso de diferentes tecnologias, desde as mais tradicionais àquelas ligadas a suporte tecnológicos considerados avançados pela sociedade da Hipermmodernidade.*

PALAVRAS-CHAVE: Ensino e aprendizagem de língua; Gêneros textuais; Práticas de ensino

ABSTRACT: *The objective of this work is to analyze the teaching and learning of language having as textual spaces the textual genres, considering the perspectives and challenges that this teaching takes in the scope of the contemporary society. I take as a reference the postulates of Bakhtin (2006, 2010a, 2010b, 2016), Marcuschi (2007, 2008), Nascimento (2014) and Moura (2015), for whom gender education is an effective instrument of interlocution and citizenship in social actions mobilized in the most diverse contexts. For the analyzes carried out, I focus on the testimonies and reports of the experiences of undergraduate students in Letters from the Federal University of the West of Pará, in which they refer to the practices of language teaching carried out by high school teachers, specifically from the four axes of teaching proposed by the PSNs in which we detect the use of different technologies, from the most traditional to those linked to technological support considered advanced by the society of Hypermodernity.*

KEYWORDS: Teaching and learning of language; Textual genres; Teaching practices

Introdução

Segundo Bakhtin (2016), os gêneros textuais ou do discurso constituem um conjunto múltiplo e heterogêneo de atividades sociais a partir das quais os indivíduos transitam nos diferentes espaços da sociedade da Hipermodernidade¹. Considerando a complexidade desses espaços, faz-se necessário a mobilização de práticas escolares que possam ir ao encontro das exigências dos contextos atuais de interação. Segundo Moura (2015), ao tentarmos superar as práticas obsoletas e arcaicas, devemos apostar nos diferentes níveis de avanço no aprendizado de línguas e, a partir daí, vislumbrarmos patamares progressivos de mudança e transformação, principalmente quando temos que considerar não só o uso de tecnologias de última geração, mas, sobretudo, a circulação nesses espaços de novas e diferentes formas de linguagem e interação mobilizadas nos mais díspares contextos das atividades sociais, as quais passam a requerer inusitados modos e processos de textualização e leitura em ambientes e suportes digitais específicos ou *sui generis*, requerendo-se, por sua vez, de docentes e alunos, multiproficiências e multiletramentos no que se refere à apropriação dessas linguagens. Tomo como referencial as postulações de Bakhtin (2006, 2010a, 2010b, 2016), Marcuschi (2007, 2008) e Nascimento (2014), para os quais o ensino de gêneros se constitui como instrumento efetivo de interlocução e de cidadania no âmbito das ações sociais mobilizadas nos mais diversos contextos. Para as análises realizadas, detenho-me em depoimentos e relatos de experiências de alunos de graduação em Letras da Universidade Federal do Oeste do Pará em que referem a práticas de ensino de língua mobilizadas por professores do Ensino Médio, especificamente a partir dos quatro eixos² de ensino propostos pelos PCNs, em que se observam o uso de diferentes tecnologias, desde as mais tradicionais àquelas atreladas a suportes tecnológicos considerados avançados pela sociedade da Hipermodernidade.

Bases Teóricas

Segundo Bakhtin (2006), os gêneros constituem instâncias dialógicas por meio das quais a vida social se realiza em seus diferentes âmbitos. Dada essa noção, as atividades linguísticas não são meras atividades comunicativas e a língua não constitui uma forma imanente e estática. Com base nesse pressuposto, Bakhtin postula que

¹ Segundo o filósofo francês Gilles Lipovetsky o termo Hipermodernidade diz respeito à delimitação do momento atual da sociedade humana. O termo “hiper” é usado em referência a uma exacerbação dos valores e contextos construídos na Modernidade, atualmente bastante elevados, numa perspectiva exponencial que estrapola os valores existentes na sociedade moderna.

² Os quatro eixos a que faço referência e que são propostos pelos PSNs são os seguintes: leitura, escrita, oralidade e análise linguística.

a língua existe não por si mesma, mas somente em conjunção com a estrutura individual de uma enunciação concreta. É apenas através da enunciação que a língua toma contato com a comunicação, imbuído do seu poder vital e torna-se uma realidade. As condições da comunicação verbal, suas formas e métodos de diferenciação são determinados pelas condições sociais e econômicas da época. As condições mutáveis da comunicação socioverbal precisamente são determinantes para as mudanças de formas que observamos no que concerne à transmissão do discurso de outrem. Além disso, aventuramo-nos mesmo a dizer que, nas formas pelas quais a língua registra as impressões do discurso de outrem e da personalidade do locutor, os tipos de comunicação socioideológica em transformação no curso da história manifestam-se com um relevo especial. (BAKHTIN, 2006, p. 160)

Para Bakhtin (2016), as formas do gênero, nas quais construímos o nosso discurso, diferenciam-se substancialmente das formas da língua no sentido da sua normatividade e estabilidade. Para o autor, as formas do gênero são bem mais flexíveis, plásticas e livres. Ainda para Bakhtin, a diversidade dos gêneros é determinada pelo fato de que eles diferenciam-se entre si dependendo da situação comunicativa, da posição social e das relações de reciprocidade entre os participantes envolvidos na atividade interativa. Para o autor em questão:

Quanto mais dominamos os gêneros, maior é a desenvoltura com que os empregamos e 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, tanto mais plena é a forma com que realizamos o nosso livre projeto de discurso.

Desse modo, ao falante não são dadas apenas as formas da língua nacional (a composição vocabular e a estrutura gramatical) obrigatórias para ele, mas também as formas igualmente obrigatórias de enunciado, isto é, os gêneros do discurso: estes são tão indispensáveis para a compreensão mútua quanto as formas da língua. 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 eles. Por isso um enunciado singular, a despeito de toda a sua individualidade e do caráter criativo, jamais pode ser considerado uma *combinação absolutamente livre* de formas da língua, como o supõe, por exemplo, Saussure (e muitos outros linguistas que o secundam), que contrapõe enunciado (*la parole*) como ato puramente individual ao sistema da língua como fenômeno puramente social e obrigatório para o indivíduo. A imensa maioria dos linguistas, se não na teoria, assume na prática a mesma posição: veem no enunciado apenas uma combinação individual de forma puras da língua (léxicas e gramaticais), e praticamente não enxergam nem estudam nela nenhuma outra forma normativa. (BAKHTIN, 2016, p. 41-42)

Considerando as atividades de ensino de língua, postulo que o ensino de gêneros deva se voltar primeiramente para aqueles gêneros que os alunos já dominam, os

chamados gêneros primários (cf. Bakhtin 2010a) e, a partir desses gêneros do cotidiano, propiciar-se o ensino de gêneros mais complexos, como uso do discurso jornalístico, científico, acadêmico e filosófico. Dando-se oportunidade aos discentes de se apropriarem de práticas discursivas, nas quais possam ampliar sua capacidade de fazer relações, de construir inferências, argumentar, contra-argumentar, avaliar, criticar e tomar posição acerca de diferentes questões, podendo relacioná-las também à sua experiência sociocultural. Daí, dever-se diversificar os gêneros textuais a serem ensinados em sala de aula. Logo, compreendendo que a língua/linguagem é dialógica em sua própria natureza, é necessário um empreendimento didático no qual os alunos possam ter uma atitude autorreflexiva acerca do que dizem tanto em textos escritos como em textos orais desses diversos gêneros. Um empreendimento verdadeiramente pedagógico-político requer o envolvimento dos alunos nas atividades propostas pelo professor, que este consiga criar espaços em que os alunos possam dizer sobre as suas vivências, modos de conceber a realidade e agir nela.

Tendo em conta a perspectiva dialógica acima postulada, observemos o que nos diz Bakhtin:

Natureza dialógica da consciência, natureza dialógica da própria vida humana. A única forma adequada de *expressão verbal* da autêntica vida do homem é o *diálogo inconcluso*. A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal. As imagens reificadas (coisificadas, objetificadas) para a vida e para a palavra são profundamente inadequadas. O modelo reificado de mundo é substituído pelo modelo dialógico. Cada pensamento e cada vida se fundem no diálogo inconclusível. É igualmente inadmissível a reificação da palavra: sua natureza também é dialógica. A dialética é o produto abstrato do diálogo. (BAKHTIN, 2010a, p. 348)

A escola deve ter sempre como objetivo ampliar e dinamizar a capacidade dos alunos de interrogar, ouvir, responder, concordar, discordar, avaliar e intervir a partir dos textos que ouvem, leem e escrevem. Essa capacidade de interação ou intervenção nos textos falados e escritos, incluindo-se aí também a escrita digital, que constitui a tarefa principal do professor de língua – que também sendo leitor e escritor – deve inserir os discentes nas atividades sociais, nas quais a leitura e a escrita constituem o cerne de nossas relações, em nosso trânsito pelos diferentes espaços interativos. Ainda com base em Bakhtin:

Cada um de meus pensamentos, com o seu conteúdo, é um ato singular responsável meu; é um dos atos de que se compõe a minha vida singular inteira como agir ininterrupto, porque a vida inteira na sua totalidade pode ser considerada como uma espécie de ato

complexo: eu ajo com toda a minha vida, e cada ato singular e cada experiência que vivo são um momento do meu viver-agir. Tal pensamento, enquanto ato, forma um todo integral: tanto o seu conteúdo-sentido quanto o fato de sua presença em minha consciência real de um ser humano singular, precisamente determinado e em condições determinadas – ou seja, toda a historicidade concreta de sua realização – estes dois momentos, portanto, seja o do sentido, seja o histórico-individual (factual), são dois momentos unitários e inseparáveis na valoração deste pensamento como meu ato responsável. (BAKHTIN, 2010b, p. 44)

As reflexões de Bakhtin levam-me a postular que a ação de ensinar língua vai muito além de uma postura na qual a língua se constitui como um artefato estático, morto, mas deve constituir-se como ação política de responsabilidade às demandas e conflitos sociais. O professor então deve ser um intelectual orgânico (Cf. Gramsci, 1968), aquele capaz de conduzir os discentes a uma compreensão mais complexa e profunda do universo biossocial que os cerca. Como intelectual, o professor deve agir sempre na perspectiva da alteridade e da empatia, de forma a fazer “adentrar” os alunos no próprio universo da sua cultura e de outras culturas, passando a conhecê-las a partir das relações existentes no universo em que estão imersos, das quais precisam ter uma avaliação crítica, avaliativa e responsiva.

Para Marcuschi (2007), a língua não é um artefato independente e autônomo, constitui, portanto, uma ação contingenciada pelos contextos nos quais estamos inseridos. Dada essa noção, afirma que

a língua não é autônoma seja na forma escrita ou na forma oral. Sempre nos situamos em contextos e sempre estamos dizendo algum numa dada relação de estados de coisas. Este aspecto histórico e social da língua constitui um *sine qua non*, estende-se à sua natureza cognitiva e é inalienável de sua condição de funcionamento. Por isso, argumentos tais como os desenvolvidos por Ong (1982) e outros que o seguiram nessa trilha, não devem ser levados a sério, pois carecem de fundamentação empírica e de uma noção de língua claramente definida. (MARCUSCHI, 2007, p. 48).

Por essa perspectiva, postulo ser o ensino de língua uma ação que deva primar pelo conhecimento autorreflexivo, um empreendimento didático que torne os alunos mais autônomos, capazes de interpretar o mundo via diferentes ações languageiras, engajando-se na realidade de que fazem parte e atuando sobre ela. Marcuschi (2008) afirma então que:

em primeiro lugar, há aqui um deslocamento da função da escola como voltada exclusivamente para o ensino da escrita. Seu papel exorbita essa fronteira e se estende para o domínio da comunicação em geral. Envolve também o trabalho com a oralidade. Evidente que não se trata de ensinar a falar, mas de usar as formas orais em situações que o dia-a-dia nem sempre oferece, mas que devem ser

dominadas. Além da escrita e da oralidade, estão ainda envolvidas, no trato da língua materna, questões relativas a processos argumentativos e raciocínio crítico.

Em segundo lugar, deve-se ter muito cuidado com a noção de *competência comunicativa* que não se restringe a uma dada teoria da informação ou da comunicação, mas que deve levar em conta os parâmetros mais amplos de uma etnografia da fala, uma análise das interações verbais, produções discursivas e atividades verbais e comunicativas em geral sem ignorar a cognição. É nesse contexto que se situa a questão gramatical e todo o trabalho com a língua. Trata-se de valorizar a reflexão sobre a língua, saindo do ensino normativo para um ensino mais reflexivo. (MARCUSCHI, 2008, p. 55)

As postulações de Marcuschi levam-nos a pensar sobre a função da escola. Assim, não cabe a escola ensinar a língua, já que os alunos a falam fluentemente, cabe então à escola propiciar a estes o contato com outras atividades comunicativas, que extrapolam o uso cotidiano da língua, oportunizando novas formas de interação em outras atividades sociais, em que estes alunos consigam interagir de modo satisfatório, consoante com as exigências requeridas por tais atividades. Com base nesse pressuposto, é necessário conduzir o aluno para preparação ágil dos seus discursos e para uma análise crítica dos discursos alheios. Só assim, o professor permitirá que os indivíduos alcancem uma maior proficiência quando de sua inserção em diferentes espaços sociais, um desempenho bem sucedido no conhecimento de si mesmo em sua intervenção nas instâncias sociais pelas quais transitam ou devam transitar (Cf. Fonseca, 1992).

Nascimento (2014), ao criticar o ensino de gêneros, faz as seguintes considerações:

- a) o gênero visto como processo de codificação, resultante dos processos de codificação/decodificação, visto como um “tipo de texto” estereotipado pela tradição escolar: descrição, narração, dissertação;
- b) o gênero emergindo em ocasiões escolares resultantes do próprio funcionamento da comunicação escolar, geradora de gêneros de textos. Nesses contextos, o gênero não é ensinado, não é descrito como forma particular de uma prática de linguagem. Os alunos se esforçam para reinventá-los na situação de uso em que são requeridos sem que se apresente aos alunos uma proposta de didatização do gênero, aliando-a a noções como práticas sociais e letramento. Ao aluno se solicita um texto de opinião, uma crônica, um texto informativo, um painel, um conto etc. desconsiderando as suas (in)capacidades para a execução dessa tarefa. O professor “recolhe” a produção escrita com o objetivo de apontar problemas relacionados a aspectos ortográficos e morfosintáticos, reduzindo a produção de texto como mera aprendizagem de aspectos formais. A atividade não envolve a língua escrita em uma situação real de produção, de recepção, de interação.

c) o gênero emergindo em torno de um tema, uma abordagem na qual a preocupação do professor recai sobre um “tema gerador” (por exemplo, “a saúde”, “onde vivemos”, “quem sou eu”, “a adolescência”), constituindo uma unidade de trabalho como a do livro didático, composta por poemas, contos, notícias, anúncios, anedotas, palavras-cruzadas etc) em que o objetivo é a diversidade de textos. Nessa abordagem, o professor também visa ao uso de um instrumento para funcionar em uma situação escolar, ou seja, não pensa na evolução de um processo para o domínio de gênero que está no centro de uma situação de leitura e escrita. (NASCIMENTO, 2014, p. 11-12)

Indo na direção oposta ao que os itens acima referem, a autora postula que o ensino de gêneros deva se dar com base numa atividade social de referência, compreendendo-se tais gêneros como ações significativas, em mobilização nas várias instâncias sociais. Nesse sentido, o ensino de gêneros constitui-se como objeto complexo e multifacetado, em que um gênero transita pelo outro ou subsiste pelo diálogo necessário com outros gêneros, pois as atividades sociais, enquanto instâncias construídas em linguagem, não são estanques e exclusivas, mas intercambiáveis, dinâmicas e fluidas. Desse modo, não se ensina um gênero em si mesmo e, sim, na sua interrelação com outras práticas genéricas. Cabendo ao professor, iniciar suas atividades com os gêneros que os alunos já conhecem e dominam (os gêneros do cotidiano) e, a partir daí, inseri-los paulatinamente em gêneros que precisam conhecer e dominar, tendo em conta a complexidade das práticas discursivas. Por outro lado, há o enfoque que chamo de progressivo, por meio do qual o professor vai aumentando a complexidade das atividades propostas, de acordo com os conhecimentos que o aluno vai adquirindo no contato com os gêneros. Acrescente-se ainda, segundo a minha opinião, o fato de que o professor deve começar pelos gêneros orais mais simples, para daí encaminhar os discentes em gêneros escritos também simples, propiciando-lhes a ampliação da capacidade discursivo-argumentativa, seja em gêneros da ordem do argumentar, seja em gêneros da ordem do narrar ou em outras ordens discursivas necessárias à dinamização de sua capacidade reflexiva e sociorretórica.

Nesse sistema progressivo, o professor poderá também ir dos gêneros orais simples para os gêneros orais mais complexos, contanto que amplie a proficiência discursiva dos alunos em diferentes gêneros orais, até chegar aos gêneros escritos de diversas áreas ou domínios da atividade humana, como o científico, jornalístico, filosófico. De acordo com essa perspectiva, os gêneros orais se constituem não só como práticas a serem desenvolvidas e ensinadas, mas também como metodologia para se chegar nos gêneros escritos, principalmente aqueles cuja estrutura comunicativa e retórica exige maior capacidade de se fazer projeções e relações.

Conforme postulado, o ensino de gêneros deve se pautar na compreensão/construção não de modelos fixos ou engessados, mas na perspectiva de reconstrução de práticas mobilizadas nos espaços sociais. Nesse sentido, é a partir do olhar sob essas práticas e do que elas significam socialmente que podemos empreender

um trabalho que corresponda às suas exigências, não só gerais, mas de acordo com as especificidades interacionais que regulam tais práticas, compreendendo-se ainda o entorno situacional no qual o sujeito está imerso e passa a produzir sentido.

Metodologia

As análises realizadas são resultado da avaliação de 12 (doze) relatos de experiência de alunos do Curso de Letras no Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa, fase de Observação. Os relatos evidenciam uma perspectiva crítica dos estagiários em relação às práticas de ensino de língua, restritas a uma concepção/ação na qual se crê que ensinar língua é ensinar regras. Muito embora os professores digam que ensinam gêneros ou na perspectiva dos gêneros, suas atividades ainda estão longe de uma intervenção pedagógica que conduza os alunos a uma postura avaliativa/crítica no âmbito das práticas sociais.

Análise dos relatos dos alunos

As análises, aqui apresentadas, objetivam promover uma reflexão sobre as práticas de ensino de língua ainda mobilizadas em algumas escolas, tendo em conta que tais práticas estão restritas ao ensino normativo, sem que se procure alternativas para superá-las. Por outro âmbito, há uma crença arraigada de que ensinar a língua é ensinar a forma e a nomenclatura, desconsiderando-se os entornos sociais e a inserção dos alunos nas diferentes práticas em circulação na sociedade contemporânea.

Analiso 4 (quatro) relatos de alunos de Graduação em Letras no Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa, no caso, na fase de Observação no Ensino Médio.

No relato 1, o licenciando avalia criticamente as ações didáticas da professora, restritas a uma visão puramente prescritivista. Logo, está bem distante do ensino de gêneros, como exigência das práticas sociais em curso. Observe-se o relato 1:

 Ao longo dos dias de estágio, não houve mudanças ou inovações para totalizar a plenitude do ensino de língua materna e enquanto a falta de integração e descontextualização vão ocorrendo, os alunos continuarão estudando sem dedicação e interesse. Os constantes erros das professoras comprometem o desenvolvimento adequado dos aprendizes. Logicamente, a gramática deve ser estudada, mas o seu estudo, único e somente, não dignifica a variedade linguística. Regras ditadas pela dita norma culta são importantes, mas também é necessário compreender a fala e a escrita do cotidiano dos jovens.

 Pouquíssimas leituras foram feitas e nenhuma com cunho cultural significativa impossibilitando uma postura crítica e reflexiva da literatura brasileira. As atividades avaliativas consistiam em contar versos e estrofes, inexistindo uma análise literária eficaz. Os gêneros textuais não eram explorados corretamente e o material didático era improdutivo, seco. Mas não há desculpas para uma produção infrutífera tanto linguística como

literariamente. Afinal, o ministrar da gramática como intransponível e absoluta impossibilita avanços na área da linguagem.

De acordo com o exposto pelo estagiário, as aulas desenvolvidas pela professora observada centram-se em atividades de apreensão de regras gramaticais, desvinculadas dos textos que constituem os gêneros, tendo em conta a forma como esses textos fazem sentido para a construção de determinados gêneros. As atividades realizadas, conforme descritas pelo aluno, estão aquém dos contextos autênticos de produção de linguagem, o que impossibilita aos alunos serem locutores/produtores de seus discursos. O ensino de literatura também centra-se no reconhecimento de formas e não numa perspectiva em que os alunos consigam avaliar textos poéticos na sua relação com as condições em que foram produzidos tais textos.

Conforme relato, “pouquíssimas leituras foram feitas e nenhuma com cunho cultural significativa impossibilitando uma postura crítica e reflexiva da literatura brasileira”. Portanto, quase não há espaço para leitura, o que pode dificultar a realização de atividades concernentes com os outros eixos do ensino, como escrita, oralidade e análise linguística. A existência dessa lacuna pode também dificultar o acesso dos alunos a outros conhecimentos, como os conhecimentos sociais, científicos e filosóficos, essenciais à construção de uma cidadania plena.

No relato 2, vê-se que a professora, mediante o relato, não prepara as atividades a serem desenvolvidas, apoiando-se tão somente no livro didático, embora haja um descompasso entre o que propõe o livro e o que se requer dos indivíduos, nas práticas sociointerativas. Observe-se o relato 2:

Começo este relato tratando do uso do livro didático em sala de aula, pois em diversas vezes durante minhas observações pude perceber que a professora ficava muito dependente do livro didático, o que naturalmente diminuía bastante sua autonomia em sala. Mas o que quero dizer em relação a isso, é que cabe totalmente à professora refletir, e intensamente, sobre as propostas presentes ali nos livros e, assim, poder saber o que é relevante para seus alunos e saber o que não é, de forma que exclua o que não é, ressalte o que é relevante e pense em outras maneiras de abordar “outras coisas” (e essas são muitas e várias) que não estão nos livros didáticos, porém que são importantíssimas para o ensino de língua. Enfim, o professor deve ser aquele que aponta o caminho a ser seguido, não o livro didático, que ainda é muito pobre.

Outro ponto pertinente que julgo ter que falar, é quanto às frases desconectadas do seu contexto ou mesmo sem um contexto. Para início de conversa, é bom que se fique claro que objeto a ser trabalhado no ensino de primeira língua no Brasil deve ser a língua brasileira, o português brasileiro. O que quero ressaltar, entretanto, é que essa língua brasileira a que me refiro jamais acontece através de frases sem contexto ou inventadas para simples treino de identificação de elementos gramaticais ou seja o que for. A língua a que me refiro acontece sempre através de textos que se realizam em algum

gênero textual que, por sua vez, é produzido em algum domínio discursivo (MARCUSCHI, 2008). Isso implica dizer que todo fenômeno da língua deve ser observado a partir de gêneros textuais e os gêneros são, grosso modo, modelos comunicativos que levam em conta aspectos cognitivos, sociais e históricos. Isso torna a língua algo imensamente mais complexo do que uma frase descontextualizada pode chegar um dia a comportar, isto é, uma frase descontextualizada nunca será um fenômeno da língua e, por isso mesmo, uma frase descontextualizada nunca, em hipótese alguma, servirá para observar e estudar eficazmente algum fenômeno da língua real que pessoas de carne e osso utilizam.

No relato 2, o estagiário critica a dependência do professor em relação ao livro didático, “o que naturalmente diminuía bastante sua autonomia em sala”. A avaliação feita pelo graduando é interessante porque situa o professor como aquele profissional que ainda não está preparado para inserir seus alunos numa sociedade tecnológica complexa e exigente. As atividades propostas no livro didático direcionam-se para análise de recortes de língua com características de autossuficiência, deixando-se de lado os contextos sob os quais a língua se realiza.

No que se refere ao relato 3, o licenciando fala das metodologias usadas pelos professores, observando-se um fosso entre estas e o que poderiam contribuir para a construção de conhecimentos conectados com a realidade atual. Veja-se o relato 3:

A principal consideração a fazer acerca do modo como se está sendo transmitido o conhecimento é de que deve haver uma inovação na metodologia dos professores da rede pública em Santarém, pois a metodologia empregada pela maioria dos professores está defasada, hoje, existem inúmeras tecnologias empregadas na educação que permitem com que o aluno possa aprender de forma fácil e dinâmica. Mas, para que isso aconteça, é necessário que a escola também busque somar na educação de seus discentes; isto vale não somente para a disciplina de língua portuguesa, mas para todas. É necessário que aliamos tecnologia e educação por um melhor rendimento e aproveitamento dos nossos alunos.

No relato 3, o estagiário refere-se a metodologias defasadas de professores do Ensino Médio, não havendo uma preocupação com a leitura/escrita dos gêneros que circulam nas mídias sociais. Os professores estão restritos aos antigos modelos de ensino de língua, o que evidencia um descompasso entre a sua formação, para um determinado tempo, e aquilo que se espera de um professor de língua frente às formas de interação da sociedade contemporânea, cada vez mais complexas, diferenciadas em termos de gêneros e de suportes nos quais são veiculados. Nesse sentido, os professores ensinam conteúdos, mas não são construtores de conhecimento, especificamente no que tange à interpretação dos textos em circulação nas mídias.

No caso do relato 4, o estagiário volta a falar do livro didático, mas dá ênfase a uma perspectiva na qual o professor consiga ser mais autônomo: leitor e pesquisador, capaz de construir seu próprio material didático mediante às especificidades do contexto didático-pedagógico em que atua e, por outro lado, também capaz de propiciar situações em que os alunos possam ter acesso a outras realidades, culturas e conhecimentos. Veja-se o relato 4:

Um fator observado que deixou uma má impressão foi o uso excessivo dos livros didáticos (LD's). Está certo que os livros estão ali pra serem usados, mas acredita-se que os LD's deveriam ser apenas um suporte, um meio e não o todo como ocorre nas aulas da professora B que não tem a devida preocupação de preparar uma atividade lúdica ou mais dinâmica (com revistas, filmes, documentários, músicas, ou até mesmo, com uma forma de falar mais liberta da padrão, se aproximando da realidade do aluno), ficando presa a estratégias tradicionais e descontextualizadas. Conforme Antunes (2003):

Mesmo com o livro didático (que está bem melhor, diga-se de passagem), se pretende um professor que lê (tudo!), que pesquisa, que observa a língua acontecendo, no passado e agora, em seu país, em sua escola e que saiba criar suas oportunidades de analisar e de estudar os fatos linguísticos que pesquisou. (p. 124)

De acordo com Antunes (2003), falta um aprofundamento teórico mais abrangente acerca do funcionamento da linguagem humana, cuja aplicação na prática vai além do estudo, pesquisa e reflexão, dando entrada a criatividade e discernimento constantes dos professores. (p. 40 e 44)

O professor de português segundo Antunes (2003) precisa conquistar sua autonomia didática (com muito estudo, pesquisa e reflexão), assumir-se como especialista da área, comprometer-se com a causa da educação linguística de seus alunos. Essa autonomia não significa individualismo, autossuficiência ou isolamento, mas significa que o professor esteja seguro de como deve ser seu trabalho, para que não fique ao sabor dos ventos, que vêm de lá e de cá. (p.108, 170-171)

No relato 4, o estagiário volta a falar sobre o uso excessivo do livro didático, que se constitui como fim e não como instrumento para intervenção dos alunos na sociedade de que fazem parte. Para o estagiário, não há uma preocupação da professora em diversificar os materiais didáticos e, por conseguinte, de utilizar gêneros que não estejam circunscritos ao livro. Isto dificulta a realização de uma proposta didática na qual os alunos se reconheçam como agentes dos seus discursos, também apropriando-se de outros discursos para dizerem o que dizem. Mas, como isso não acontece, as atividades do ensino de língua tiram do aluno e do professor a possibilidade de agir reflexivamente sobre a realidade social.

Para o estagiário, citando Antunes (2003, p.108, 170-171), “o professor de português precisa conquistar sua autonomia didática (com muito estudo, pesquisa e

reflexão), assumir-se como especialista da área, comprometer-se com a causa da educação linguística de seus alunos. Essa autonomia não significa individualismo, autossuficiência ou isolamento, mas significa que o professor esteja seguro de como deve ser seu trabalho, para que não fique ao sabor dos ventos, que vêm de lá e de cá.”

O posicionamento do estagiário firma-se numa atitude crítica em relação às ações pedagógicas desenvolvidas pelo professor, ainda restritas a uma visão bastante tradicional, faltando a este autonomia didática em termos de estudo, pesquisa e reflexão, além de um compromisso político no que tange à educação linguística dos alunos.

A partir dos relatos acima expostos, constatamos que o ensino de língua portuguesa está distante de uma concepção/ação que possa trazer efeitos positivos para a formação crítico-cidadã. Há lacunas a serem superadas e é preciso que se possa rever a própria formação dos professores, para uma época distante no passado e não para os desafios cada vez mais crescentes da sociedade contemporânea. Cabe às instituições de ensino superior rever tal formação e avançar em relação aos paradigmas tradicionais, dando oportunidade aos formandos para um entendimento reflexivo das formas como têm se dado os espaços formativos, buscando-se alternativas e propostas de superação de práticas obsoletas, insuficientes e lacunares.

Considerações finais

Nascimento (2014) afirma que

Nos contextos de formação de professores temos nos deparado com relatos e descrições de práticas docentes que demonstram uma variação de modos de tratamento didático dos gêneros de textos. Certamente, em cada uma das abordagens discutidas a seguir, observa-se que já acontece uma tomada de consciência do papel central dos textos como objeto e instrumento de trabalho, mas ainda distante da complexidade do desdobramento do gênero como objeto de ensino. (NASCIMENTO, 2014, p. 11)

Embora a afirmação da pesquisadora valha para determinada realidade, não pode ser estendida para um contexto mais geral da realidade brasileira, pois, segundo os relatos apresentados, as atividades de ensino de língua portuguesa apresentam lacunas significativas. Em algumas situações, o professor ainda não chegou aos textos, muito menos aos gêneros, o que concorre para uma defasagem em relação aos conhecimentos que se pretende que os alunos alcancem. Como essas práticas são incipientes, observam-se dificuldades desses alunos no seu trânsito pelas diferentes instâncias sociais, resultado de uma prática pedagógica obsoleta e descontextualizada. Logo, há muito que se investir na formação contínua desses docentes, entendendo que precisam tomar consciência de suas práticas e avançar no que tange a novos domínios, novas tecnologias e outras formas de construir conhecimento, rompendo-se com as práticas conteudistas, por meio de uma reflexão/ação que possa ir ao encontro de uma sociedade tecnológica complexa, excludente e permeada por conflitos de diferentes naturezas.

Os avanços, acima pretendidos, só poderão ser alcançados se houver uma reflexão acerca dos contextos formativos de professores, nos quais se possa pensar sobre a relação conhecimento – ensino – sociedade, tendo-se os gêneros como instrumentos necessários à formação de uma cidadania mais efetiva e plena e em que as ações de linguagem correspondam às expectativas sociais, buscando-se a superação de conflitos e viabilizando-se meios para um repensar sobre os diferentes modos de uso da linguagem em seus mais diferenciados contextos, o que requer a realização de atividades didáticas integradas nos eixos da leitura, oralidade, escrita e análise linguística, não como compartimentos estantes, mas como ações intercambiáveis e dinâmicas, nas quais os gêneros são tomados como espaços discursivos de intervenção na realidade biossocial e cultural e não como meros artefatos para transmissão de conteúdos rígidos e pré-fabricados.

Referências Bibliográficas

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

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010a.

_____. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b.

_____. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34, 2016.

FONSECA, J. *Linguística e texto/discurso: teoria, descrição, aplicação*. Lisboa: Ministério da Educação, Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, 1992.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira. Tradução de Luiz Mario Gazzaneo. 1968.

MARCUSCHI, L. A. *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

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

MOURA, H.L.M. *Gêneros textuais e ensino de língua: desafios no contexto da Contemporaneidade*. Mimeo, 2015.

NASCIMENTO, E. L. *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

ONG, W. *Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra*. Campinas, SP: Papyrus, 1982.

OS GÊNEROS DISCURSIVOS NO LETRAMENTO: ANÁLISE DE UM LIVRO DIDÁTICO DE ESPANHOL

Genres in the literacy: analysis of a spanish textbook

Vitor Pereira GOMES (Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, Araraquara, São Paulo, Brasil/FAPESP)

RESUMO

*O ensino de língua espanhola no Brasil esteve, de 2005 a 2016, amparado pela lei nº 11.161. Neste âmbito, este trabalho analisa o volume 1 do livro *Cercanía Joven*, aprovado pelos PNLD 2015 e 2018. A metodologia, de caráter exploratório e interpretativista, baseia-se em estudos do discurso e, utilizou da revisão teórica e da análise documental para a elaboração de uma planilha, com critérios a fim de nortear nosso olhar para os textos da obra. Os resultados apontam para limitações das propostas do livro didático quanto aos três eixos abordados por esta pesquisa, como também, no estabelecimento de relações críticas entre gêneros e domínios discursivos, em seu lugar há atividades de reprodução de gêneros textuais, que é uma forma superficial de trabalhar compreensão e produção discursiva. Por outro lado, entretanto, foram notadas potencialidades de atravessamento do domínio instrucional por meio de trabalhos propostos nas seções intituladas *Proyectos*.*

Palavras-chave: PNLD; Ensino de Língua Espanhola; Gêneros Textuais; Letramentos.

ABSTRACT

*The teaching of Spanish in Brazil has been bolstering by the law nº 11.161, between 2005 to 2016. In this regard, the work analyzes the volume 1 of the textbook *Cercanía Joven* approved in the PNLD 2015 and 2018. The methodology has exploratory and interpretative character, it's based in discursive studies and it used the bibliographic and documental review. The results indicate limitations of the proposals of the textbook about the three axes of this work as well as to establish critical relations between genres and between domínios discursivos. These gaps are filled by activities of reproducibility of the genres, it's a superficial way of working the discursive reading and production. However, has been noted crossing potentials of the instructional area through the proposed work in the section headed *Proyectos*.*

Keywords: PNLD; Spanish Language Teaching; Genres; Literacies.

1 Introdução

Vimos no ano de 2011, a língua espanhola ser incluída no Programa Nacional do Livro Didático com a efetiva “materialização” de sua presença por meio de obras aprovadas e distribuídas por todo o território brasileiro. Sobre uma delas é que essa pesquisa se propõe a discutir, e assim, somar-se àqueles que acreditam na emancipação do sujeito a partir de uma aprendizagem significativa de uma língua estrangeira. A partir de dois planos complementares, observaremos o ensino de língua espanhola para brasileiros. Em um deles se pretende investigar algumas das potencialidades da formação em língua espanhola, tanto para os sujeitos como para o mundo contemporâneo. Em outro plano será vista a postura das ações educacionais diante deste ensino.

2 Dos domínios discursivos à produção de gêneros textuais

Neste item, discutimos os domínios discursivos e os gêneros textuais. Estamos apoiados em Marcuschi, que define o gênero textual como

(...) textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais 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. (MARCUSCHI, 2009, p. 155)

Por sua vez, os gêneros textuais estão enredados pelos domínios discursivos — categoria que focamos para a análise neste trabalho e que definiremos também com Marcuschi (2009) —. Tratam-se das esferas ou campos da atividade humana a que Bakhtin já teorizava¹. Porém, o filósofo russo, quase sempre, fazia uma distinção generalizada entre as produções do cotidiano e as literárias e, poucas foram as referências do autor aos domínios específicos. Marcuschi, por sua vez, diz que “sua definição [dos domínios discursivos] deveria ser na base de critérios etnográficos, antropológicos e sociológicos e históricos.” (MARCUSCHI, 2009, p. 158).

¹ No rol de nomenclaturas que Rojo e Barbosa (2015) organizaram sobre a existência de outros termos, olhares para um mesmo ponto, mas partindo de diferentes vertentes, aparecem: "esfera/campo de comunicação verbal" (...) "Contextos estruturados ou padronizados", "configurações coerentes de práticas", "instituições", "comunidades de práticas", "comunidades discursivas", (...) "participantes/lugar e propósito", "campo/modo/relação". (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 70)

Tratemos de buscar algumas possíveis justificativas que levaram Bakhtin a iniciar os estudos dos gêneros textuais pela comparação entre esferas ou campos das atividade humana. Estamos nos referindo à seguinte passagem:

O fim que o contexto narrativo procura alcançar é particularmente importante. (...) O discurso retórico, diferentemente do discurso literário, pela própria natureza da sua orientação, não é tão livre na sua maneira de tratar as palavras de outrem. (...) A linguagem judicial intrinsecamente assume uma discrepância nítida entre o subjetivismo verbal das partes num processo e a objetividade do julgamento. (...) É importante determinar o peso específico dos discursos retórico, judicial ou político na consciência linguística de um dado grupo social numa determinada época. (BAKHTIN, VOLOCHÍNOV, 2006, p. 159)

Então, Bakhtin passa a tratar do campo literário. Relaciona diretamente a questão do estilo² ao gênero textual e à rigidez formal. Segundo ele, a literatura caminha no sentido oposto, da libertação das formas de discurso e faz isso por meio dos estilos de citação. Diz que foi em um dos "gêneros menores" (apreciação provavelmente do sentido de cânone literário) seu primeiro desenvolvimento importante: nas fábulas e contos de La Fontaine é que surge o estilo indireto livre, que transforma o discurso do outro.

O autor vê a literatura como o campo da atividade humana que melhor transgride em direção a uma democratização. Observamos isso em um trecho de sua análise sobre um romance. Bakhtin (2006, p. 174-175) está lendo *Skviérnianekdot* (Uma História Desagradável) de Dostoiévski. O discurso é indireto, feito por um narrador submisso ao personagem principal, o general. Dada essa configuração hierárquica, o filósofo diz que o discurso poderia ser colocado todo entre aspas porque esse narrador seria "solidário" com o general.

O ponto mais importante dessa discussão, no entanto, é sobre a relativa democratização. Mesmo respeitando seu general (ou gênero), o sujeito utiliza-se de epítetos e ganha voz em meio ao discurso do superior. Assim, além da escolha do gênero (que evoca uma escolha de estilo menos ou mais livre), as escolhas lexicais também ganham força. Para Bakhtin, os usos da língua

² Para Bakhtin, trata-se da "seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua". (BAKHTIN, 1979/2003, p. 261)

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. (BAKHTIN, 2003, p. 261)

Os possessivos *seu* e *sua* do trecho acima indicam a relação dependente das palavras conteúdo, estilo e construção composicional para com o termo *campo*. A partir disso, podemos afirmar que em um campo da atividade humana são abordados determinados assuntos (temática), são possíveis os usos de certas palavras (estilo), e está disponível um conjunto de gêneros textuais (construção composicional).

Na teoria de Bakhtin, esse vínculo intrínseco entre campos da atividade humana e gêneros pode também ser apreendido em suas exemplificações; quando o autor busca alusões mais específicas: "gêneros literários", "gêneros do cotidiano" e "gêneros publicísticos" (BAKHTIN, 2003, p. 262-263). O sintagma é quase sempre referenciado junto de um complemento adjetival, que remete a esses campos.

Além da funcionalidade/direcionamento que constitui o gênero dentro de um determinado campo da atividade humana, existem as "diferentes concepções típicas de destinatários" (Ibid., p. 305), ou formações imaginárias. Elas também trazem informações importantes sobre a situacionalidade que, inevitavelmente, segundo Bakhtin (Ibid., p. 306), influenciam no estilo de quem enuncia. Essas formações imaginárias dão condições às formas e sentidos dos gêneros textuais.

Na linguística textual, Marcuschi (2009) desenvolveu um interessante trabalho sobre os gêneros. Com apoio dos estudos culturais, tentaremos avançar em alguns pontos que esse autor apresentou como estando abertos à progressão. Observar os aspectos culturais articulados no uso da língua não significa excluir suas características formais. Segundo Marcuschi (Ibid., p. 32), de Saussure a Chomsky, já havia a compreensão dessa faceta, pela *parole* e pelo *desempenho*, em contraste aos conceitos de *langue* e *competência* — respectivamente. Mas para os autores, o código linguístico e seu contexto estavam separados e dava-se única atenção à forma. Hymes (1976 apud SALOMÃO, 2011, não paginado) cunha o termo "competência comunicativa" para, então, tratar da língua e do contexto de forma intrínseca, o que está proposto inclusive na aproximação dos sintagmas.

O objetivo maior é, portanto, o entendimento. Porém ele passa, muitas vezes, pelo crivo do conflito entre os sujeitos de um domínio discursivo. Ultrapassar essa barreira requer uma certa flexibilidade. Nesse sentido, "a situacionalidade pode ser vista como um critério de adequação textual" (MARCUSCHI, 2009, p. 129).

3 Os Estudos dos Letramentos

O letramentos receberam, ao longo da história da educação, várias vertentes. Duboc e Gattolin (2015) traçaram um percurso que esclarece esse processo marcado entre bifurcações e compartilhamentos. Segundo as autoras, o conceito³ de letramento, internacionalmente, surge na didática em meados dos anos 80. A ideia era de que as práticas escolares pudessem ultrapassar a alfabetização. Em outras palavras, objetivava-se algo além do empoderamento sobre o código linguístico, chegando à consideração da situacionalidade em que a língua é usada. Tal compreensão só foi possível a partir dos estudos culturais que começaram a ser do interesse acadêmico na época (DUBOC, GATTOLIN, 2015, p. 248).

Mais recente (anos 2010), temos o letramento crítico. Seu princípio foi tomar o texto como um produto ideológico, do qual o sujeito deve questionar suas informações e desnaturalizar aquilo que repercute em preconceitos (DUBOC; GATOLIN, 2015, p. 256). Um dado importante que Duboc e Gattolin trazem, diz respeito à primeira vez que os letramentos são associados ao ensino de língua estrangeira em um documento oficial. A informação é de que o fato acontece somente nas OCEMs em 2006 (DUBOC, GATTOLIN, 2015, p. 259).

Com distanciamento crítico, Rojo e Barbosa (2015) observam que mesmo os princípios dos multiletramentos são resultados da hipermodernidade — uma radicalização dos ideais modernos, da "(...) racionalidade técnica ou desenvolvimento tecnológico-científico, economia de mercado, valorização da democracia e extensão da lógica individualista." (Ibid., p. 117). Nessa valorização da democracia é que está sustentada a defesa dos direitos humanos, mesmo espaço em que notamos os estudos dos letramentos.

³ O conceito e não o termo, porque como explicam as autoras, *literacy* no inglês já existia desde o século XIX, mas ainda em relação de sinonímia com alfabetização (DUBOC, GATTOLIN, 2015, p. 248).

Pennycook atenta-nos para o fato de existirem, pelo menos, quatro posturas distintas com relação à criticidade: (1) do distanciamento para observar algum objeto; (2) da relevância social; (3) do embasamento neomarxista; e (4) da problematização (PENNYCOOK, 2006, p. 67). Dentre essas, parece que o autor se aproxima mais da última, quando defende, ao invés de uma interdisciplinaridade, uma antidisciplina — no sentido transgressor do termo. Sendo assim, essa nova visão dá um passo além a respeito do posicionamento político-social que será retratado na análise documental (Item 3). Pennycook defende uma luta por novas possibilidades de posturas.

O autor lembra que essa tomada essencialmente política nos estudos da linguagem advém da compreensão de que o poder social e a consciência individual são desenvolvidos na língua (PENNYCOOK, 2006, p. 77).

Souza et al. (2012) definem o letramento como

(...) o conjunto de práticas sociais mediadas pela leitura e/ou pela escrita. Por exemplo, a capacidade de ler uma notícia (...) transcrever receitas (...) escrever *e-mails* (...) identificar tópicos centrais em textos científicos e relacioná-los a outras informações, compreender uma fábula (...) ministrar um seminário. (SOUZA et al. (2012, p. 15)

Note que os recortes que fizemos estão preservando, no mínimo, dois termos: um relativo ao gênero, e outro que se refere à ação do sujeito. Diferente das conhecidas sistematizações escolares, a natureza dessas práticas pode ser bastante distinta: transcrever receitas e compreender uma fábula. Supera também a visão que o ensino tinha sobre o contato do sujeito com a LE. Para além das quatro habilidades (falar, escrever, ouvir e ler), no excerto, podemos contemplar quase que uma habilidade diferente para cada tipo de gênero textual (identificar, relacionar, compreender, ministrar, etc.).

Para concluirmos este item, defendemos que os letramentos estão sempre ligados à preocupação com práticas significativas. No trabalho com gêneros textuais, por exemplo, não deveríamos somente capacitar o aluno para usar determinado gênero, mas, principalmente, precisamos, com os alunos, capacitar o próprio gênero para a situação em que necessitamos usá-lo. No próximo item, faremos uma análise documental de

textos oficiais que criaram parâmetros e condições no país para a produção de LD de língua espanhola.

4. O Objeto de Estudo

O LD é o primeiro volume de uma série de três, cada um divididos também em três *Unidades*. Cada uma das *Unidades* é iniciada por uma página dupla, na qual um título e um subtítulo apresentam o assunto geral, que está sempre relacionado aos temas transversais. Também, uma lista de conhecimentos e habilidades projeta o que será desenvolvido pelo aluno, e isso está orientado pela recorrência de verbos específicos: *conocerás, escucharás, aprenderás, usarás, estudiarás, reflexionarás e sabrás*⁴. Além de serem feitas algumas perguntas para contextualização

Trazemos o processo da elaboração da planilha, que serviu de fundamento para análise das atividades do LD. Seus critérios podem ser acompanhados segundo aquilo que foi discutido nos itens anteriores. No Quadro 1, apresentamos seu esquema:

Quadro 1 — Esquema da Planilha

Saber e ação educacional	Unidade	<i>Unidad 1 — El mundo hispanohablante: ¡viva la pluralidad!</i>		
	Item	<i>Cap. 1 — Cultura latina: ¡hacia la diversidad!</i>		
	Seção	<i>Escucha</i>	<i>Escritura</i>	(...)
Critério				
A. Disponibilização de oportunidades ao aluno	1. Apresenta diversidade de gêneros textuais	(X) p.12: verbete de dicionário; capa de CD.	(X) p. 20: postal e rascunho	

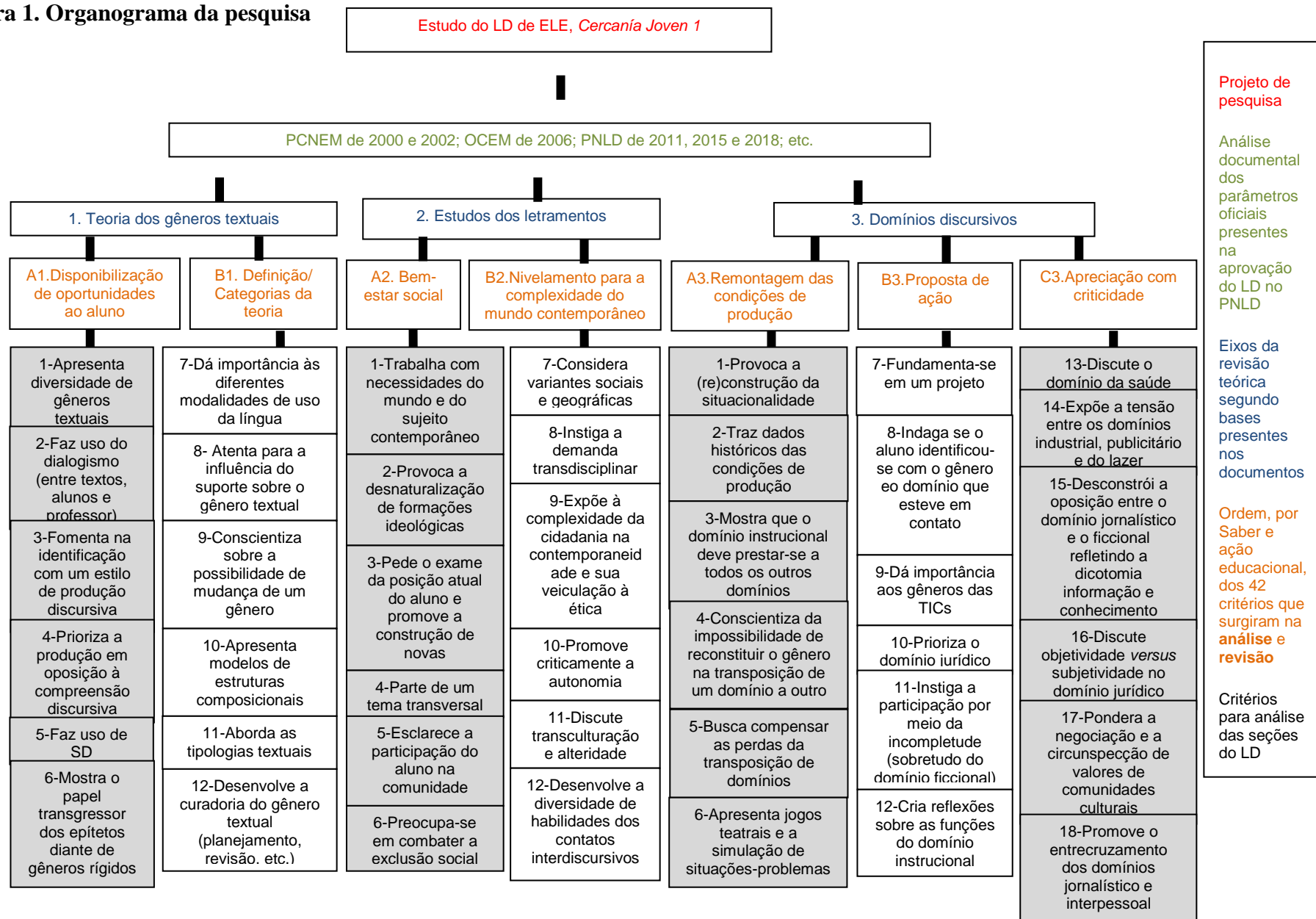
Na linha horizontal, estiveram as partes do volume 1 do livro *Cercanía Joven*. Completando o que vimos na composição do objeto de estudo (Item 4.1), sua estrutura é composta por três *Unidades*, com dois *Items* cada, e neles, duas seções que variam (essa

⁴ Respectivamente, conhecerá, escutará, aprenderá, usará, estudar, refletirá e saberá (tradução nossa).

variação corresponde às quatro habilidades, pelo que são denominadas *Lectura, Escucha, Habla e Escritura*). Na vertical, encontram-se os parâmetros de nossa análise. À esquerda, foram colocados os três eixos analíticos: dos gêneros textuais, dos letramentos e dos domínios discursivos. Essa última categoria é justificada pelo entrecruzamento das duas primeiras, opção que aparece articulada ao longo desta pesquisa, sobretudo no final da fundamentação.

Apresentaremos a seguir, os critérios de nossa interpretação sobre a revisão que se realizou até aqui. Eles estão dispostos em conjuntos de seis itens. Os dois primeiros eixos contêm dois conjuntos cada, enquanto que o terceiro eixo contém três. Além do acompanhamento que o leitor possa realizar pelas fundamentações, que estão dispostas ao longo dessa pesquisa, tratamos de, ilustrativa e sinteticamente, trazer um organograma (Figura 1), com as etapas e os procedimentos da pesquisa, seguido de uma explicação sobre a tarefa que tivemos ao trazer cada um dos critérios para a análise.

Figura 1. Organograma da pesquisa



No próximo item, apresentaremos a análise do Volume 1 do LD, permeada pelos critérios que foram apresentados neste item, a partir da interpretação e discussão dos dados que forem colhidos.

5 Análise e discussão dos resultados

Discutiremos neste item, a análise desenvolvida a partir da leitura e a verificação do LD, com base no cumprimento dos critérios da planilha elaborada.

Para essa segunda etapa da análise, foram verificadas as unidades I e III, notando — na passagem da parte inicial para a parte final do LD — a regularidade entre elas, para mensurar o quanto seria pertinente a verificação da unidade II. Ao final, depreendemos a dispensa desta tarefa, porque somente seis dos quarenta e dois critérios sofreram mudanças consideráveis de uma unidade para a outra, isto é, quando na análise da *Unidad I* observamos o cumprimento predominante de um critério, na análise da *Unidad III* verificou-se o mesmo, e vice-versa para os casos em que é escasso o cumprimento.

Dividimos a análise em dois momentos: primeiro, a investigação dos pressupostos teóricos presentes no Manual do Professor (nas partes referentes às *Unidades I e III*) e, depois, pelos aspectos negativos e positivos nas atividades do livro do aluno, observando as orientações das atividades no Manual do Professor.

Logo na apresentação do Manual do Professor (doravante, MP), os autores assumem a abordagem interacionista. Embora o conceito de interação apareça com denotações ligadas à abordagem comunicativa (GUERNANDI, 2016), a título de referências, o interacionismo é um estudo da psicopedagogia e tem Vigostsky como seu precursor, teórico este que vai ser explorado por linguistas, dentre os quais, o genebrino Bronckart. Este autor relaciona o interacionismo com os estudos de Bakhtin sobre gêneros e, por sua vez, particulariza a ideia deste último de que a interação verbal constitui a realidade fundamental da língua. A partir destes estudos, Bronckart desenvolve o Interacionismo Sócio-discursivo, que será trazido ao Brasil, sobretudo, por Vera Lúcia Lopes Cristovão.

Guernandi (2016) faz uma análise da interação no Manual do Professor do LD *Cercanía Joven*. Segundo a autora, pontos positivos e negativos são verificados, respectivamente, com atividades significativas e não significativas. Apesar da constatação, a autora considera positivamente que "a maioria das orientações do MP objeto de nossas análises direcionam o professor e estabelecem propostas significativas para o aluno." (Ibid., 2016, p. 95). Em nossa análise, verificamos que embora suscitem a interação, esta não faz proveito do dialogismo de Bakhtin: não há nas atividades, nem nas orientações ao professor o debate para que a "visão de cultura [seja feita] como construção a partir da interação entre as pessoas" (SALOMÃO, 2011, não paginado), isto é, entre professor e alunos.

Por outro lado, os temas transversais, que aparecem nos itens do LD, são reflexos da apreciação que o MP faz aos PCN+ de 2002, no que diz respeito ao trabalho com a cidadania. Assim como nos baseamos em autores dos estudos discursivos para a interpretação dos resultados, o MP traz alguns desses autores como indicação de leitura ao professor, tais como Fanjul, Celada e Coracini. Também, nos pressupostos teórico-metodológicos, o texto busca o "*desarrollo del pensamiento autónomo y crítico*"⁵ (COIMBRA et al., 2013, p. 208), o que se confirma na análise do LD, que em sua maior parte atende aos critérios no eixo dos estudos dos letramentos: i. Provoca a desnaturalização de formações ideológicas; ii. Promove criticamente a autonomia. Das vertentes que revisamos nos estudos dos letramentos, o MP diz que o LD está sustentado no letramento crítico.

No tocante ao eixo dos gêneros textuais, o MP afirma "*trabajar la lengua en uso y el vocabulario en contexto, insertados en los **géneros textuales** y en los actos de habla*"⁶; (Ibid., p. 208, grifo nosso). Como verificado na análise, de fato, o eixo mais contemplado pelo LD é o dos gêneros textuais, com carência apenas nos critérios: i. Mostra o papel transgressor dos epítetos diante de gêneros rígidos; ii. Atenta para a influência do suporte sobre o gênero textual. No entanto, há uma indefinição da perspectiva que segue o MP, visto que, na linha abaixo desta citação, faz uso do termo

⁵ "desenvolvimento do pensamento autônomo e crítico" (tradução nossa).

⁶ "trabalhar a língua em uso e o vocabulário em contexto, inseridos nos gêneros textuais e nos atos de fala" (tradução nossa).

"*géneros discursivos*", porém, a definição do conceito utilizada pelo MP é a de Bakhtin (2003).

Sobre o terceiro eixo, a fundamentação aproxima-se mais de Bakhtin, ao utilizar "*esferas de circulación*". É interessante como o MP relaciona sempre os gêneros textuais às esferas de circulação:

"(...) *notícia, reportaje, crónica, entrevista, editorial y artículo de opinión (esfera periodística); anuncio publicitario, campaña institucional, 'spot' de campaña y argumentario (esfera publicitaria); identidad, pasaporte y visa (esfera de documentación personal); letras de canción, recomendación literaria e invitación a evento (esfera artística y de entretenimiento); discurso político (esfera política); charla de orientación profesional y charla entre padre de alumno y profesor (esfera pública)*"⁷ (COIMBRA et al., 2013, p. 210)

Todavia, podemos observar alguns problemas nesta citação. Primeiro, não há indicação teórica de quem teria feito a organização das esferas que aparecem, ainda que, das cinco sugestões de leitura ao professor, aparece Marcuschi. No entanto, ao verificarmos o livro, publicado em 2002, notamos que o autor ainda não havia realizado a decomposição dos domínios discursivos. Naquele momento, ele apenas dizia que estava, de fato, se pautando nas esferas da atividade humana de Bakhtin para desenvolver tal conceito (MARCUSCHI et al., 2002, p. 24).

O segundo problema aparece se compararmos a citação com os domínios que Marcuschi divulgou em 2009, na obra que revisamos nesta pesquisa: a chamada "esfera de documentação pessoal" seria o domínio jurídico; a "esfera artística e de entretenimento" é decomposta no domínio artístico e domínio do lazer; a "esfera pública", pelos gêneros que aparecem, seriam do domínio industrial e do domínio interpessoal.

⁷ "(...) notícia, reportagem, crônica, entrevista, editorial e artigo de opinião (esfera jornalística); anúncio publicitário, campanha institucional, *spot* de campanha e argumentário (esfera publicitária); identidade, passaporte e visto (esfera de documentação pessoal); letras de música, indicação literária e convite a evento (esfera artística e de entretenimento); discurso político (esfera política); conversa de orientação profissional e conversa entre pai de aluno e professor (esfera pública)." (tradução nossa).

Uma última problemática na apresentação dessas esferas é a hierarquia de umas sobre as outras. Para o domínio jornalístico, além de aparecer encabeçando a lista, o MP traz seis exemplos; enquanto que, para o domínio político, apenas um exemplo.

Como demonstraremos, os gêneros são colocados no meio da atividade, sem que haja um pedido de correlação com os outros presentes no item, ou ainda, na mesma página. Enquanto, o trabalho com os domínios discursivos é feito, quase sempre, com gêneros de uma seção restritos a um único deles, por exemplo: uma notícia, seguida por uma entrevista e, depois, por uma reportagem – todos no domínio jornalístico. Isso, praticamente, reproduz as divisões sociais, sem aproveitar a escola como espaço de encontro e reflexão sobre as diferentes esferas da atividade humana.

No *Item 2 da Unidad 1*, o livro apresenta uma atividade sobre documentos pessoais, circunstância que sugere um trabalho sobre o domínio jurídico. Embora apresentem documentos de diferentes países, com materiais de papel que são peculiares neste gênero, não há uma reflexão sobre a importância que a autenticidade de um documento recebe por meio do suporte em que se realiza. A atividade se pauta mais na curiosidade do aluno de conhecer diferentes documentos, do que na importância jurídica, como poderia ser, por exemplo, a partir de informações sobre o dever do cidadão para ter seus direitos garantidos.

O MP tampouco trabalha com a questão do suporte, apenas, com indicações de diferentes estruturas composicionais: "*se pueden comparar los datos del primer documento, que está en español, con los del segundo, en inglés, para verificar la correspondencia*"⁸(COIMBRA, 2013, p. 229). A única importância política sobre os documentos aparece pela indicação de sites que mostram o que se exigem para entrar em países hispânicos.

Na mesma *Unidad* não aparece nenhum enunciado que conscientize da impossibilidade de transpor um gênero de um domínio para outro, o que distancia ainda mais o acontecimento escolar das práticas sociais.

Na atividade, t

⁸ "pode-se comparar os dados do primeiro documento, que está em espanhol, com os do segundo, em inglês, para verificar a correspondência" (tradução nossa).

Na atividade, três linhas não nos parece suficiente para representar a complexidade envolvida na transposição de "imaginar" que se está viajando para a elaboração de um texto sobre isso a um amigo. Nem sequer um comentário no LD suscita o aluno a observar o que da situação original se perderá nesta simulação. A atividade poderia sugerir, por exemplo, que o aluno reconstruísse um contexto, como alguém que está numa banca de jornais, com a caneta emprestada de alguém que em pouco tempo precisará sair com ela, a pressa, o clima, o barulho, etc. são coisas que diferenciam ambas as produções e poderia tornar a atividade mais significativa para o aluno.

Não há nenhuma indicação no MP para a reconstrução do contexto de produção. Pelo contrário, acreditamos que a simplificação do exercício para que seja coerente com o nível de ensino "*se espera que los alumnos produzcan mensajes sencillos*"⁹ é estendida por toda a proposta. Essa remontagem de cenas poderia ser uma forma de aproximar o gênero de sua realização social. Outro modo de chegar a isso é o trabalho com jogos teatrais.

Nos dois Items da *Unida 1*, esse tipo de atividade não aparece, nem mesmo quando há potencial para fazê-la. O diálogo proposto pela atividade poderia ser aproveitado nestes jogos teatrais, colocando os alunos para assumirem diferentes papéis, uns tendo acesso ao LD e outros não, sendo que as perguntas poderiam ser trocadas pelos alunos. Alguma pergunta "infiltrada" pela personagem criaria uma situação inusitada, porque são nesses improvisos que ocorre a formação para uma prática efetiva de uso da língua.

No MP, a atividade de produção oral é a que ocupa o menor espaço e, para a atividade a que nos referimos, oferece somente um site no qual o professor pode conhecer as funções da política fiscal e aduaneira; ou seja, contribui apenas na composição do contexto de produção.

O LD *Cercanía Joven* apresenta, a cada dois items, um *Proyecto*, que analisamos conjuntamente na obra. A partir das análises realizadas, percebeu-se o diferencial dessa atividade. Elas atendem, aproximadamente, a 65% dos critérios

⁹ "Espera-se que os alunos produzam mensagens simples" (tradução nossa).

desenvolvidos em nossa revisão. Algo de bastante relevância, dada a complexidade e extensão do interdiscurso em pauta. Portanto, o objetivo deste item é tanto ressaltar a força deste tipo de atividade, como também, trazer resultados em particular, que podem servir para orientações de produções didáticas futuras.

Ao final do *Item 2 da Unidad 1*, é apresentado um trecho do livro *Historias de Cronopios y Famas*, do escritor argentino Julio Cortázar. Durante a seção, os exercícios vão buscando uma aproximação do aluno com o domínio ficcional, sendo que uma das tarefas vai além do contato com a história.

O primeiro aspecto que chama atenção é a representação da interface da tela de um computador, ou seja, a apresentação da atividade não se limitou ao texto dos comentários que os leitores fizeram, que é o que determina o foco da atividade. Apesar das limitações que o suporte físico “livro” impõe — como a impossibilidade de acessar os *hiperlinks* — toda a diagramação da página web foi colocada no LD, em uma representação próxima ao real ambiente, no qual ocorre essa interação. Porém, essas características de um gênero emergente nas TICs poderiam ser melhor exploradas.

A partir de uma simulação do ambiente virtual, o aluno é posto diante de uma interação com outros leitores, que tiveram relações particularizadas com a obra e marcam, no discurso, processos de identificações diversos. Ao professor, o MP atenta que "*Es importante que los alumnos reflexionen sobre los modos de ser, de ver, de estar y de actuar en los espacios que frecuentan en su día a día y en los que les gustaría conocer/estar/frecuentar*" (COIMBRA et al., 2013, p. 230)¹⁰. Além de criar e transformar identificações, esse diálogo que tem sido produzido (principalmente, na *Web*) sobre uma obra literária parece quebrar com a mitificação que separa autor e leitores de literatura, além do que, amplia o horizonte de interpretações, orientando para uma infinidade de aventuras das personagens que estão sendo apropriadas por seus leitores. Nesse sentido, o LD contempla o trabalho com gêneros textuais das TICs, favorecendo os processos de hibridização dos domínios discursivos e, conseqüentemente, de democratização, pelo espaço dado às vozes desses alunos.

¹⁰ "É importante que os alunos reflitam sobre os modos de ser, de ver, de estar e de atuar nos espaços que frequentam em seu dia a dia e nos que gostariam de conhecer/estar/frequentar" (tradução nossa).

Em meio às questões sociais, aparecem também os temas na contemporaneidade, que a cada dia (sobretudo pelo desenvolvimento das redes sociais), vão sendo mais questionados pelas pessoas neste início de século. Se para muitas gerações o termo *libertad* (liberdade) foi, frequentemente, relacionado a uma filosofia positivista, a geração de agora apaga os processos de abstração que algumas analogias simplistas fazem, deturpando o conceito, isto é, desconsiderando a amplitude de efeitos de sentido que se produz a partir de palavra em diferentes contextos de uso.

O poeta Mario Benedetti instiga seu leitor para uma reflexão sobre o termo *libertad*, que como todo conceito, deve ser atualizado pelas situações de uso. O LD, por sua vez, aproveita da genialidade desse escritor para trazer seu pensamento e pedir o posicionamento do aluno que, a partir de leitura e diálogos, vai sendo orientado a olhar por mais de uma perspectiva o conceito em questão. São várias as possibilidades de sentidos que os alunos poderão explorar, podendo chegar até mesmo a oposições (positivas e negativas) no emprego do termo em suas relações cotidianas. Na proposição desses sentidos para o termo, o MP indica que o professor seja responsável pela orientação dos alunos:

El profesor puede hacer que los alumnos comprendan la importancia de hacer uso consciente, crítico y coherente de la libertad de expresión, del derecho a ir y venir, a votar y a informarse de lo que ocurre en el mundo, en los ámbitos sociales y políticos. (COIMBRA et al., 2013, p. 244)¹¹

Tão importante quanto a orientação dada ao professor é o enfoque de o MP dá ao domínio jurídico nesta seção dos *Proyectos*.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A respeito dos gêneros textuais, as atividades trazem variedade destes e, parcialmente, atendem ao desenvolvimento de habilidades necessárias para sua prática. Há um fomento satisfatório com relação ao estilo: ora as atividades disponibilizam

¹¹ "O professor pode fazer com que os alunos compreendam a importância de fazer uso consciente, crítico e coerente da liberdade de expressão, do direito a ir e vir, a votar e a se informar do que ocorre no mundo, nos âmbitos sociais e políticos". (tradução nossa).

diferentes formas de dizer, ora contrastam duas palavras com sentido próximo, mas com posturas distintas do sujeito. Negativamente, verifica-se exiguidade de gêneros rígidos, o que limita a possibilidade de transgressões.

Acerca dos letramentos, nenhum quesito é totalmente contemplado. Sobre necessidades do mundo e do sujeito contemporâneo, o atendimento é parcial. Mas nenhuma atividade pede o exame da posição social do aluno e poucas visam o combate da exclusão social.

Quanto ao último eixo de análise, dos domínios discursivos, o LD demonstra na *Unidad 1* a existência de uma preocupação com os limites físicos que tem um material impresso. Por exemplo, expõem um trecho de dicionário tal como em sua forma original. Também ocorrem diversas chamadas ao uso das TICs, para que os alunos façam acesso a um site no qual está disponibilizada uma música.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929].

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. In: Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes. p. 261-306. 2003 [1979].

COIMBRA, L. et al. **Cercanía Joven**: espanhol. São Paulo: Edições SM. 2013. v. 1.

DUBOC, A. P. M.; GATTOLIN, S. R. B. **Letramentos e línguas estrangeiras**. In: LUCAS, P. de O.; RODRIGUES, R. F. L. (Orgs.). *Temas e Rumos nas Pesquisas em Linguística (Aplicada): questões empíricas, éticas e práticas*. Campinas: Pontes. 2015. p. 245-277.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2009. pp. 296.

MONTE MÓR, W. M. **O ensino de línguas estrangeiras e a perspectiva dos letramentos**. In: BARROS, C. S. de; COSTA, E. G. de M. (Orgs.) *Se hace camino al andar: reflexões em torno do ensino de espanhol na escola*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2012. p. 37-50.

PENNYCOOK, A. **Uma linguística aplicada transgressiva**. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

ROJO, R.; BARBOSA, J. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SALOMÃO, A. C. B. Vizinhança global ou proximidade imposta? Impactos da comunicação intercultural mediada por computador sobre o papel da cultura no ensino de língua inglesa. **D.E.L.T.A.**, vol.27, no.2, São Paulo, 2011, p. 235-256. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502011000200003> Acesso em: 20 jan 2017.

SOUZA, A. L. S.; CORTI, A. P.; MENDONÇA, M. **Letramentos no ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOUZA, L. M. T. M. de. **Para um redefinição de letramento crítico**: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R.F; ARAÚJO, V.A. (Org.). Formação de Professores de Línguas: ampliando perspectivas. Jundiaí: Paço Editorial, 2011, v. 1. [não paginado]. Disponível em: <http://uspbr.academia.edu/LynnMarioMenezesdeSouza/Papers/599422/Para_um_redefinicao_de_letramento_critico_conflito_e_producao_de_significacao>. Acesso em: 26 dez. 2016.

WEBER, M. **Ensaio de sociologia**. Rio de Janeiro: LTC, 2008 [1946].

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS MEDIADO PELO LIVRO DIDÁTICO

The English Language Teaching in the Perspective of Multiliteracies mediated by Textbook

Záira Bomfante dos SANTOS (Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, Brasil)

Andressa BIANCARDI Puttin (Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, Brasil)

RESUMO: *Este trabalho visa discutir o ensino de língua inglesa na educação básica no contexto brasileiro por meio da multimodalidade e a contribuição do livro didático nesse processo de mediação. Para tanto, recorreremos às contribuições de Kress (2010); Kress e Bezemer (2008) para observar a paisagem semiótica dos textos, mais especificamente os textos materializados nos livros didáticos. Registra-se que o bom uso do livro didático contribui para o desenvolvimento de diversas habilidades e possibilita o engajamento nos diferentes gêneros textuais e diferentes estilos de comunicação.*

PALAVRAS-CHAVE: Ensino; Multiletramentos; Livro didático

ABSTRACT: *This work aims to discuss the teaching of English in the Brazilian context through multimodality and the contribution of the textbook in this process of mediation. To do so, we use the contributions of Kress (2010); Kress and Bezemer (2008) and Cope & Kalantzis (2008) to observe the semiotic landscape of texts, more specifically texts materialized in textbooks. We highlighted that the good use of the textbook contributes to the development of several skills and enables the engagement in the different textual genres and different styles of communication.*

KEYWORDS: Teaching; Multiliteracies; Textbook

Considerações iniciais

O ensino de línguas, ao longo do seu percurso histórico, passou por diversas mudanças, em especial, a inglesa, afinal, ela é a língua adicional mais estudada no mundo atualmente devido a uma série de questões, entre elas, o fato de ser utilizada na grande maioria das publicações científicas, de ser falada por mais de um bilhão de pessoas e de ser meio de comunicação em negociações mercadológicas internacionais; por tais motivos, —o inglês é a língua estrangeira que possui mais falantes não nativos do que nativos (LEFFA, 2001, p.342).

Diante do cenário de ensino da língua, no contexto brasileiro, em 2011 foi realizada a primeira distribuição do livro didático (LD) de língua estrangeira para os anos finais do ensino fundamental na educação básica, constituindo-se uma importante ferramenta utilizada no trabalho pedagógico do professor. Além disso, também em 2012, pela primeira vez, as editoras puderam inscrever no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2014, objetos educacionais digitais complementares aos livros impressos. Esse novo material multimídia inclui jogos educativos, simuladores e infográficos animados.

Com base nessas ações que voltamos o nosso olhar para o livro didático no ensino de línguas, como ele tem potencializado o trabalho pedagógico do professor e como a sua constituição tem possibilitado a mediação de um ensino que considere a multiplicidade de linguagem e cultural na formação cidadã dos alunos. Para tanto, selecionamos três coleções inseridas no PNLD, a saber: *Team up*, *Time to Share*, *Way to English para o 6º ano*, para observamos, de maneira não exaustiva, por meio da seleção de algumas propostas, como essa multiplicidade de aspectos é colocada em cena e articulada.

Assim, abarcamos, neste trabalho, uma concepção de ensino voltado na perspectiva dos multiletramentos, visto que, na nossa visão, estes podem colaborar na construção de um sujeito mais preparado para nossa realidade tecnológica e multifacetada. Este ensino pressupõe: a língua para além de (e não somente como) um sistema de normas e códigos; o contato com diversos gêneros textuais e experiências/vivências em situações comunicativas que considerem o contexto e os interlocutores envolvidos; e práticas multiletradas que retratam as diversas paisagens semióticas imbricadas na multimodalidade textual disponível atualmente. Nesse viés,

acreditamos que o papel do ensino de Língua Inglesa visará não somente o aprimoramento de capacitações linguísticas, mas abrangerá, concomitantemente, a formação cidadã e a crítica no processo de construção de sentidos (FERRAZ, 2015, p. 18).

Nesses moldes, o ensino de uma língua adicional, no contexto atual, está para além de traduzir significados literais das palavras; faz-se necessário que o aluno desenvolva um conjunto de habilidades e as utilize de forma contextual, dialógica, que participe numa posição ativo-responsiva (Bakhtin, 2003) da construção do significado e de forma multimodal (gestual, visual, auditiva, imagética); concebemos que esta modalidade de ensino propicia a aprendizagem como prática social,

uma vez que percebemos esta multiplicidade do letramento, percebemos que, quando pensamos em leitura e escrita, temos que pensar além do impresso. Ler e escrever em qualquer domínio, seja a lei, canções de rap, redações acadêmicas, histórias em quadrinhos, ou qualquer outra coisa, não são apenas formas de decodificações de impressão, (...) mas diferentes tipos de práticas sociais. (GEE, 2007, p.18)

Diante dessas considerações direcionamos o nosso olhar nas seções seguintes, para o Programa Nacional do Livro didático e para as mudanças da paisagem comunicacional dos textos que circulam em práticas letradas em que os estudantes se engajam no contexto educacional, considerando as possibilidades de produzir sentido por meio da mobilização e escolha de modos semióticos, como tipografia, imagem, escrita, *layout* etc., considerando os recursos desses modos.

1.0 – Situando o Programa Nacional de Livro Didático - PNLD e sua relação com o professor

Para compreender o livro didático no contexto brasileiro, o seu papel, as políticas voltadas para sua implementação é importante entender a dinâmica do PNLD e a elaboração do Guia dos Livros. O Guia é um produto do PNLD, em que constam resenhas das coleções selecionadas, a fim de que os professores da rede pública possam ter uma visão geral dos títulos para escolher o LD que será adotado no ano letivo.

O processo de elaboração do Guia é bastante complexo. Em linhas gerais, em um primeiro momento as escolas públicas se inscrevem, manifestando o interesse de receber

os LD, por meio de uma adesão formal, com processos específicos, estabelecidos e divulgados pelo PNLD. Em seguida, são publicados os editais para que as editoras inscrevam as coleções didáticas para análise. Após o término das inscrições, é feita uma triagem pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo (IPT), permanecendo apenas as coleções que se enquadram nas especificações do edital. Um guia é elaborado e enviado para as escolas e disponibilizado online, para que os professores escolham as obras a serem adotadas.

Após a seleção pelo PNLD, cabe aos docentes a decisão sobre o livro a ser adotado, o que exerce influência no processo de criação do LD, já que as editoras querem que suas obras sejam escolhidas. As razões que levam os professores a optarem por um determinado livro constituem um tema complexo, extenso e não são o foco deste trabalho.

Como já foi mencionado, grande parte dos professores ancoram-se no livro didático para desenvolver seu trabalho pedagógico. A esse respeito, Paiva, Santos Sobrinho e Costa (2013) afirmam que “O livro didático ainda é, em pleno século XXI, uma das principais ferramentas utilizadas em sala de aula, é um dos aparatos de consulta mais empregados pelos professores [...]” (p.71).

Conclui-se, portanto, que os LD integram o sistema educacional brasileiro de maneira crucial, interferindo nas práticas pedagógicas e, até mesmo, determinando-as. Em contrapartida, para chegar à sala de aula, eles percorrem um longo caminho, que envolve sua elaboração e o processo de seleção a que são submetidos. Dessa forma, os LD utilizados atualmente possuem seu formato e conteúdo muito influenciados pelos critérios dos professores que decidem o LD que será utilizado.

1.1 - A paisagem comunicacional no livro didático: algumas considerações

Esta seção pretende situar o presente trabalho no contexto da produção acadêmica centrada na análise de LD sob uma perspectiva multimodal. No que se refere aos estudos da multimodalidade, o pesquisador Gunther Kress pode ser considerado um dos pioneiros nessa área. Na concepção defendida por este autor, a multimodalidade é um dos desdobramentos da Semiótica Social (HODGE; KRESS, 1988). Esta teoria se constitui como uma “abordagem para a comunicação que busca entender como as pessoas se comunicam através de uma variedade de formas em situações sociais específicas”

(MODE, 2012, s/p.). Assim, o texto se constitui como a materialização da mensagem, composto por diversos modos e recursos semióticos, sendo, portanto, multimodal.

Segundo Kress, Leite-Garcia e Van Leeuwen (1997), os textos são constituídos pela coexistência de uma ampla “variedade de modos representacionais e comunicacionais” (p.257). A partir dessa perspectiva, é possível inferir que sons, movimento, imagens, palavras são algumas possibilidades dos modos que podem integrar a materialização de um texto.

No que se refere ao LD, é possível observar que, por diversas vezes, ele recorreu a trechos de LD para servir de exemplo às suas explicações teóricas. Kress (1995a, p.27) utiliza duas páginas de LD para mostrar que, mesmo quando mais da metade do espaço é composto por imagens, ainda predomina a ideia de que o texto é verbal e a imagem está servindo como um detalhe ilustrativo. Nas publicações em coautoria com Van Leeuwen, há vários trechos de LD, (KRESS; van LEEUWEN; 1996, 2006). Além disso, vale mencionar o projeto sobre multimodalidade e LD, desenvolvido por Bezemer e Kress. Os autores analisaram 23 LD de Inglês, 19 de Ciências e 17 de Matemática, das décadas de 1930, 1980 e 2000, o que deu origem a três publicações principais.

Em Bezemer e Kress (2008), observa-se que o foco dos autores é descrever a metodologia desenvolvida por eles para analisar LD a partir de uma perspectiva multimodal. Para tanto, os pesquisadores definem alguns conceitos principais, como “signo”, o qual é tido como um “elemento em que significado e forma estão combinados numa relação motivada pelo interesse de quem está produzindo o signo” (p.170). Além disso, eles distinguem “modo” de “recurso”; de acordo com Bezemer e Kress (2008), um modo de comunicação é constituído por vários recursos. Por exemplo, o modo da linguagem oral tem recursos como tom, altura, velocidade, pausas, entre outros. Cada imagem tem uma combinação específica dos elementos que as constituem e podem apresentar linhas, formas, cores, tamanhos e molduras diferentes. Assim, o produtor de sentido mobiliza vários recursos e modos ao se comunicar, por isso, os textos que se produzem podem ser considerados multimodais. No caso dos LD, os autores encontraram quatro modos predominantes: imagens, tipografia, layout e escrita, os quais foram explorados nos dois trabalhos publicados posteriormente.

Bezemer e Kress (2009) concluem que os LD têm se tornado cada vez mais visuais, e que, nos livros de Ciências mais recentes, por exemplo, o texto dificilmente

seria compreendido sem a presença de imagens (p. 260). E, na terceira publicação derivada deste projeto, os resultados de Bezemer e Kress (2010) mostram que tipografia, imagem, escrita e layout são determinantes para o significado do texto, estabelecendo diferentes relações com o leitor. Além disso, os autores afirmam que esses aspectos precisam ser levados em consideração nas análises e avaliações de LD.

É nesse contexto que buscamos estudar um objeto ainda pouco explorado, os livros didáticos de língua inglesa no ensino fundamental. Esta análise se fundamenta nos conceitos da Semiótica Social, da Multimodalidade, considerando as imagens dos Livros Didáticos de Língua Inglesa, mas também outros aspectos visuais, inclusive daqueles que são predominantemente escritos. Assim, busca-se levantar possíveis significados produzidos pelos recursos visuais que constituem os livros didáticos e a relação deles com os textos escritos para o desenvolvimento do ensino de língua Inglesa.

2.0 – Os (multi)letramentos e a (Multi)modalidade

A aceção do termo multiletramentos designa à pluralidade de práticas sociais e os usos da linguagem justificam a adoção do termo “letramento” em sua forma plural e a inclusão do prefixo por dialogar com o berço teórico inscrito nos estudos multiculturais, somada à recente multiplicidade dos modos representacionais. Essa perspectiva têm se envolvido numa agenda pedagógica internacional para redesenhar a paisagem social e educacional, considerando “o aumento significativo da diversidade cultural e linguística em uma economia global, e a complexidade dos textos no que se refere a formas não-linguísticas, multimodais de representação, comunicação, não somente limitado a isso, como também aquelas afiliadas as novas tecnologias” (JEWITT, 2008, p.245)¹.

Essa multiplicidade de culturas e semióticas rompe dicotomias entre culto/inculto; letrado/iletrado; popular/erudito etc. que considera a diversidade de linguagem – multimodalidades - sensível em cada contexto cultural. Nos termos de Kress (2010), há uma revolução no terreno da comunicação que desafia a estreita noção de texto como

¹ Tradução de: “these are increasing significance of cultural and linguistic diversity in a global economy and the complexity of texts with respect to nonlinguistic, multimodal forms of representational and communication, particularly, but not limited to, those affiliated with new technologies”. (JEWITT, 2008, p.245).

língua escrita ou como imagem. Essa revolução tem como elemento-chave a instabilidade e as dificuldades que ela coloca a modelos de comunicação estáveis, livre de conflitos, além de a mudança no conceito de autoridade. Diante dessas conceituações, interpretamos a abordagem da multimodalidade como eclética, ancorando-se em várias teorias linguísticas. O termo multimodalidade emerge com o objetivo de perceber o processo de produção de significados (*meaning making*) a partir do interesse de seu produtor em um contexto comunicativo. Ora, evidentemente, se paisagem comunicacional é marcada por uma diversidade de linguagem e formas de negociar significados, os textos irão se materializar por vários modos semióticos.

É nesse sentido, que na seção seguinte, buscamos analisar a materialização dos modos semióticos nas propostas dos livros didáticos de língua Inglesa, buscando observar como se dá a produção e negociação dos significados em propostas de leitura, escrita, ensino de gramática por meio de um repertório de gêneros textuais que contribuem para a formação dos alunos e a capacitação linguística.

3.0- Os dados

Nesta seção selecionamos algumas propostas de atividades das coleções do PNLD 2017, a saber: *TEAM UP* (Macmillan Education), *TIME TO SHARE* (Editora Saraiva) e *WAY TO ENGLISH* (Editora Ática), com vistas a observar a multiplicidade semiótica, como os modos semióticos são articulados e contribuem no processo de produção de sentido e de ensino e aprendizagem. Esses modos e seus recursos auxiliarão a reflexão acerca da diversidade de opções de trabalhar com textos multimodais no que diz respeito ao processo de letramento; e também, o que trazem os livros didáticos no que diz respeito aos recursos multimodais, a forma de trabalhar a gramática, os diferentes gêneros textuais e as diferentes formas que as habilidades da língua podem ser trabalhadas.

O exemplo selecionado abaixo (Figura 1) mostra como o uso semiótico da imagem auxilia a compreensão e realização das atividades propostas. Por meio da articulação da imagem e do texto o aluno é capaz de realizar as atividades inferindo os significados das palavras de acordo com o contexto com a qual elas serão usadas no texto, uma vez que cada palavra tem uma função específica. Analisamos por exemplo a palavra “JAKE”, o

nome de um personagem do jogo, o jogador terá, então, que clicar na palavra “*PLAY*” a fim de jogar com esse personagem, mesmo sem saber o que tal palavra significa, pois ele consegue inferir a partir do recurso semiótico desse modo. As palavras “*JAKE*” e “*PLAY*” tem a mesma tipografia e cor, mantendo uma relação -rima - entre elas. Dessa forma, entende-se que para usar este personagem no jogo a palavra a ser clicada será “*PLAY*”. Essas informações são muito úteis ao se trabalhar um texto multimodal nas aulas porque dispondo desse conhecimento o professor pode explorar ao máximo os recursos que estão à disposição no processo de ensino. Afinal não nos comunicamos apenas pela oralidade, a comunicação também ocorre pela escrita, pelos gestos, pelas imagens etc. Explorar diferentes formas de comunicação pode ajudar a acelerar o processo de aprendizagem. Analisando o significado das tipografias de acordo com as metafunções desenhadas por Kress e Van Leeuwen, em relação a metafunção interpessoal, Machin retrata que

Esta é a função da língua para expressar atitudes em relação ao que está sendo representado. Isto quer dizer que nós podemos criar demandas, persuasão, etc. No discurso isto se dá por meio das palavras que eu escolho e por meio do tom da minha voz. A tipografia pode fazer isto por meio do tamanho. Por exemplo, negrito pode ser usado para representar ênfase [...] (MACHIN, 2007, p. 92, nossa tradução).²

Outro aspecto relacionado ao *design* da atividade são as palavras que estão definindo as direções das setas. O aluno consegue identificar o significado dessas palavras fazendo uma leitura a partir dos vetores que indicam o que cada palavra significa. Esses vetores ajudarão a identificar qual a tecla no teclado o jogador precisará usar a fim de desempenhar as funções das setas, identificada com o nome “*SPACE BAR*”.

² Tradução de: “This is the function of language to express attitudes towards what is being represented. This means that we can create demands, persuade, etc. In speech this can be through the words that I choose and through the tone of my voice. Typography can do this through size [...]” (MACHIN, 2007, p. 92)

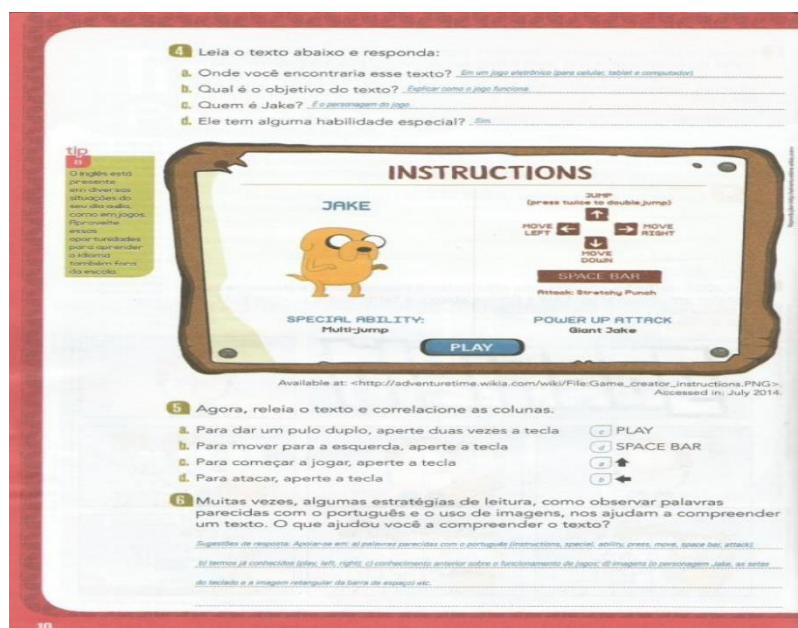


Figura 1: Uso de imagem em WAY TO ENGLISH. Editora Ática. PNLD 2017. 6º Ano, p. 10.

É importante ressaltar que a imagem, como outros modos semióticos, são recursos que nos auxiliam a interpretação e compreensão dos textos, uma vez que enriquecem a forma textual e facilitam no desempenho que o leitor terá em ler e compreender o texto. A imagem também dialoga com o leitor. No caso da imagem abaixo, ela foi usada em um livro direcionado ao trabalho com adolescentes e é uma linguagem comum a eles: a linguagem dos jogos. Tal elaboração não é intencional, pois

Quando nós queremos fazer sentido nós fazemos escolhas nos recursos semióticos que nós usamos. Mas nenhuma dessas escolhas é neutra. Todas são motivadas pelo interesse. Nas situações de todos os dias e nas sociedades, nas pessoas e grupos de trabalhos para definir o mundo ao redor deles de maneiras que possam beneficiá-los (MACHIN, 2007, xii-xiii, nossa tradução).³

³Tradução de: “[...] When we want to make meaning we make choices in the semiotic resources that we use. But none of these choices is neutral. All are motivated by interests. In everyday situations and in societies, people and groups work to define the world around them in ways that can benefit them” (MACHIN, 2007, xii-xiii).

No que se refere ao trabalho com a leitura e compreensão de um texto escrito em inglês, podemos lançar mão de várias estratégias de leitura que nos auxiliam a compreensão dos textos, como: identificar palavras cognatas, identificar a fonte usada em diferentes partes do texto para o estabelecimento de hipóteses, compreender o que o título e subtítulo trazem (pois sintetizam, geralmente, a ideia do texto), identificar números e informações gráficas e inferir significados a partir das imagens apresentadas. As imagens tem um valor de compreensão muito grande dentro de um texto e são carregadas de significados tais como as palavras.

A imagem é tão ideológica e tão carregada de poder como a palavra. Isto levanta importantes discussões sobre como a imagem, e o design de outros modos são compreendidos como recursos disponíveis para produzir significado na sala de aula (JEWITT, 2008, p. 252).⁴

Os livros didáticos têm sido constituídos por diferentes tipos de textos que podem ser trabalhados em sala de aula, ampliando assim a diversidade de gêneros textuais que favorecem ao aluno entender que é possível ter contato com uma língua diferente por meios distintos, escrevendo uma carta, lendo uma tirinha, ouvindo música, acessando um site, enviando mensagens etc. Não restringe o ensino da língua a um ambiente fechado de sala de aula, mas possibilita oportunidades de ir além do espaço físico da sala expandindo, assim, a comunicação em uma língua que não é a língua materna, usada com mais frequência.

As imagens abaixo (Figuras 2 e 3) mostram como diferentes gêneros textuais podem favorecer o ensino de aspectos interacionais, composicionais e representacionais de variados textos, observando o processo de produção de significado, os aspectos semânticos e gramaticais, o que viabiliza aos alunos o conhecimento para interagir em outras práticas sociais de linguagem.

⁴ Tradução de: “[...] Image is as ideological and as power laden as word. This raises important issues about how image, word, and design of other modes are understood as available resources for meaning making in the classroom.” (JEWITT, 2008, p. 252)

previsões nos prepare para compreender melhor o que vamos ler.

Reading Lembre aos alunos que um texto pode ser lido com diferentes objetivos. Nesta primeira leitura, o objetivo é verificar se as previsões feitas se confirmam. Oriente-os a se apoiar nas imagens e no vocabulário já conhecido.

Now read the text below to check your predictions.


www.timeforkids.com/kid-reporter/grace-clark

TIME FOR KIDS TIME For Kids • Kid Reporters

NEWS KID REPORTERS AROUND THE WORLD PHOTOS & VIDEOS

Kid reporter: Grace Clark Veja nota sobre a revista **Time for Kids** na seção Notas Culturais e Linguísticas deste Manual do Professor.

Grace Clark
 Age: 10
 New York, NY
 Favorite things to do in free time: Reading and swimming
 Five things I can't live without: My family, my pets, books, food, and my home
 Who I admire: My mom, who works very hard
 My favorite book is: *The Hunger Games*, by Suzanne Collins
 My favorite book genre is: Fantasy
 My favorite movie is: *Fairy Tale: A True Story*
 My favorite sport or sports team is: Riding
 My favorite musician or musical group: Taylor Swift
 Career goal: To be the first female president



Adapted from: <www.timeforkids.com/kid-reporter/grace-clark>. Accessed in: July 2014.

34 Unit 2


Figura 2: Atividades de leitura em WAY TO ENGLISH. Editora Ática. PNLD 2017. 6º Ano, p. 34;

WELCOME UNIT

Reading

1 Tirinhas são um gênero textual muito popular. Você gosta de ler tirinhas? Quais são as suas favoritas? Sugerimos explorar com os alunos os aspectos cômicos das tirinhas, tanto na escolha das palavras, tanto na escolha das ilustrações.

2 Leia a tirinha e responda às perguntas. Se os alunos gostam de tirinhas, você pode pedir que mencionem as preferidas deles e rapidamente levantar quais são as mais populares na sala.



Peanuts de Charles Schulz. Disponível em: <http://www.gocomics.com/printable/peanuts/1950/10/11/>. Acesso em: 6 dez. 2014.

a Quantas vezes a menina diz ter pulado a corda? Dez milhões de vezes.

b Ela pulou mesmo essa quantidade de vezes ou está exagerando? Como você sabe? Ela certamente não pulou todas essas vezes, pois estava contando de milhão em milhão ("one million, two million, three million, four million..."), e não de um em um, como seria o esperado.

c Quem criou a tirinha? Charles Schulz.

d Essa tirinha está na Internet? Como você sabe? Sim, pela indicação do endereço eletrônico da tirinha.

3 Discuta com o professor e os colegas o que o ajudou a responder às perguntas. Respostas pessoais. É provável que os alunos ditem palavras que já conheciam (ou ouçam, vejam, fizessem) palavras parecidas com as portuguesas (ex.: million, record) e o fato de endereços de páginas na Internet começarem com a letra www.

4 Você já havia notado que há muitas palavras parecidas em inglês e em português? Observe os títulos das músicas e dos filmes abaixo e assinale (✓) os que você conseguiu entender.

<input type="checkbox"/> Moments (One Direction)	<input type="checkbox"/> Toy Story
<input type="checkbox"/> How to Train Your Dragon	<input type="checkbox"/> Radio (Beyoncé)
<input type="checkbox"/> Monsters, Inc.	<input type="checkbox"/> Lion King
<input type="checkbox"/> My Style (Justin Timberlake)	<input type="checkbox"/> Innocent (Bruno Mars)
<input type="checkbox"/> Big Hero	<input type="checkbox"/> Night Train (Jason Aldean)

Sugerimos que os alunos façam a atividade individualmente e depois comparem as respostas com as de um colega. Sugerimos ainda que você os incentive a observar as palavras comuns em situações do dia a dia.

5 Você costuma ler alguma coisa em inglês? Assinale (✓) o que você costuma ler entre as opções abaixo. Respostas pessoais.

<input type="checkbox"/> Instruções em video games.	<input type="checkbox"/> Mensagens em camisetas.
<input type="checkbox"/> Instruções na Internet.	<input type="checkbox"/> Nomes de filme.
<input type="checkbox"/> Letras de música.	<input type="checkbox"/> Outro. Qual? _____

Stay Tuned

Para intensificar seu aprendizado, procure sempre entrar em contato com a língua inglesa no dia a dia, seja por meio da leitura, como nas opções mostradas na Atividade 5, seja ouvindo música ou usando a Internet, entre outros meios.

3 É possível que você tenha em sala alunos com mais ou menos conhecimento de inglês e alunos que estão tendo contato com a língua pela primeira vez. É importante incentivar todos a dizer quais estratégias usaram para compreender o texto, principalmente para que tomem ciência de que o conhecimento de mundo que já têm pode auxiliá-los – e muito – no aprendizado de uma língua.

eleven

Figura 3: Atividades de leitura em TEAM UP. Macmillan Education. PNLD 2017. 6º Ano, p.11.

A aprendizagem a partir de diferentes gêneros textuais também é uma forma do aluno aprender a disposição com a qual as palavras são usadas em tipos de texto diferentes, como os gêneros midiáticos que favorecem o acesso a tecnologia e a internet que são ferramentas que estão à disposição de todos com mais frequência, principalmente dos alunos. Os alunos fazem uso dos meios eletrônicos e online o tempo todo. Saber identificar palavras em inglês e usá-las já não é mais uma novidade com a tecnologia tão avançada e acessível a quase todas as pessoas na contemporaneidade. O professor pode usar esses recursos para desenvolver mais o ensino e aprendizagem da língua inglesa.

A imagem abaixo (Figura 4) mostra um gênero textual muito conhecido para todos nos dias de hoje e muito acessado. Um *blog* é um gênero midiático muito usado e que os alunos, com certeza, já sabem a finalidade. O professor pode explorar o uso da habilidade escrita dos alunos fazendo uma forma de debate online, pode pedir que eles mesmos criem um *blog* usando informações pessoais de cada um como um perfil, por exemplo. Dessa forma, a língua está sendo usada e o aluno está ampliando seu vocabulário, dando oportunidades de outras pessoas fazerem o mesmo processo ao interagirem com o acesso online. Outro aspecto relevante nessa proposta refere-se ao *layout*. O aluno é solicitado a analisar esse modo e a forma como ele contribui para a organização, conexão e integração do fluxo de informações. Na era digital, cada vez mais os textos têm sido marcados por *layouts* que trazem uma dinamicidade e interconectividade entre suas partes, possibilitando vários caminhos de leitura e contribuindo para a integração e produção de sentido. Noutros termos, nos arranjos de informações distribuídas no *layout*, elementos que são colocados em posições temáticas, ancorando outras informações; informação que são colocadas como dadas, conhecidas do leitor, com relação às informações novas, que estão sendo acrescentadas, constituindo-se, assim, um modo semiótico potencial para reflexão dos aspectos composicionais entre os elementos de um gênero, numa determinada prática discursiva.

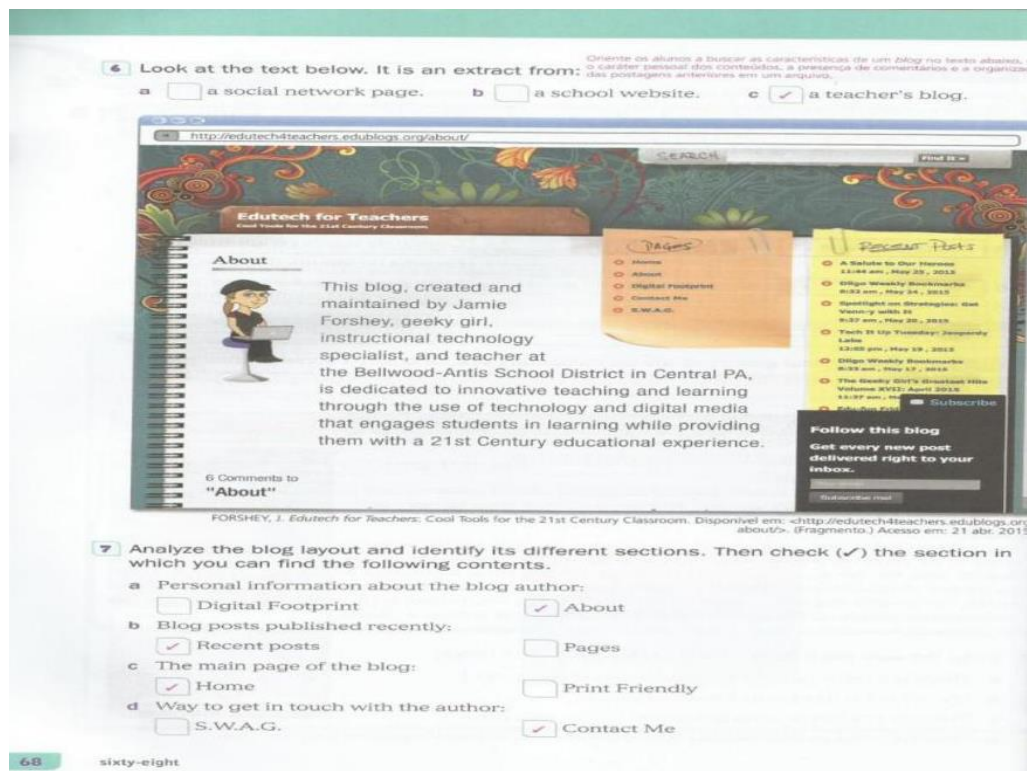


Figura 4: Uso de gêneros textuais em **TEAM UP**. Macmillan Education. PNLD 2017. 6º Ano, p. 68.


Outro assunto que merece destaque é a forma como a gramática vem sendo apresentada nos livros didáticos. Muitos pesquisadores, professores e linguistas tem criticado ao longo do tempo a ênfase que tem sido dada em muitas aulas de inglês na aprendizagem das estruturas gramaticais de uma língua. Estudar a gramática é ponto essencial para a aprendizagem de uma língua, mas não é a única forma que deve ser valorizada em uma aprendizagem. Estudar a gramática pura, sem contextualização e sem valorizar as outras habilidades da língua, como a leitura, escrita, oralidade e fala, não tem valor algum.

É neste contexto que muitos pesquisadores reforçam suas críticas a partir do que muitas redes de ensino ainda fazem em boa parte do tempo destinado as aulas de inglês. Felizmente, em muitos livros didáticos, a gramática vem sendo apresentada de uma forma diferente e muito significativa para o ensino e aprendizagem da língua inglesa. As imagens abaixo (Figura 5) ajudam a ilustrar o modo mais contextualizado como os conteúdos gramaticais vem sendo apresentados.

LANGUAGE IN USE

Verb to be – Part II

1 List three people you admire the most. Present them to your classmates. Use the text below as an example. *Respostas pessoais*



2 Read the text in activity 1 again and complete the sentences.

- O pronome he substitui o nome Lionel Messi, assim como o pronome she substitui o nome de Dira Paes e o de J. K. Rowling.
- O pronome we substitui quem fala e outra(s) pessoa(s).
- O pronome they substitui mais de uma pessoa. Esse pronome pode ser usado tanto para homens como para mulheres.
- is e are são as formas verbais de *be*, que podem ser usadas para falar sobre a origem e a nacionalidade de alguém.
- A forma verbal is é usada na primeira e terceira pessoa do singular e *are* na segunda pessoa do singular e nas pessoas do plural.

3 Você conhece outras personalidades internacionais? Em caso afirmativo, quem são, quais são suas nacionalidades e quais as áreas em que atuam? Escreva frases sobre elas em inglês. *Respostas pessoais*

PRONUNCIATION PRACTICE

1 Circle the correct options according to what you hear.

- "No! Oh! Ooh! But, Jane, *they / they're* Italian!" – *Tarzan & Jane*
- "[...] *we're / we are* French, and it's dinnertime." – *Ratatouille*
- "*You're / You are* in France, children." – *Anastasia*

2 Complete the dialogue. Use 'm, 'm not, is or are. Then read the statements and write T (true) or F (false). Correct the false statements.

Akira: Hi, Pablo. This is my friend Claude.


Pablo: Hi, Claude. Where are you from? Are you French?

Claude: No, I 'm not from France. I'm from Belgium. And you? Are you from Spain?

Pablo: Yes, I am. I 'm from Barcelona.

Claude: Nice to meet you, Pablo. See you, later.

Pablo: Nice to meet you, too. Bye!



- Usamos *where... from* para perguntar sobre a profissão de uma pessoa.
Usamos where... from para perguntar sobre a nacionalidade de uma pessoa.
- Em frases interrogativas como "Are you French?", o verbo *be* vem depois do sujeito.
Em frases interrogativas como "Are you French?", o verbo be vem antes do sujeito.
- "I'm not from France." é uma frase afirmativa.
"I'm not from France." é uma frase negativa.
- Em frases negativas, acrescentamos a palavra *not* após as formas verbais.
- "Yes, I am." é uma resposta curta afirmativa, assim como "No, I'm not." é uma resposta curta negativa.

thirty-three 33

Figura 5: Aspectos gramaticais TIME TO SHARE. Editora Saraiva. PNLD 2017. 6º Ano, p. 32-33.

Em relação às imagens acima (Figura 5) apresentadas, podemos observar como a forma dos conteúdos gramaticais apresentados mudou em relação a alguns livros do passado. Era muito comum encontrarmos nos livros didáticos antigos quadros com a conjugação dos verbos e toda uma explicação teórica e gramatical para posteriormente a apresentação de atividades para desenvolvimento do conteúdo estudado. Observa-se nas imagens acima (Figura 5), como os conteúdos gramaticais são abordados de forma mais contextualizada, valorizando a capacidade de agenciar e construir o aprendizado a partir de inferências que o próprio aluno pode fazer ao desenvolver as atividades propostas e descobrir o uso e aplicação das estruturas gramaticais. É nessa perspectiva que Jordão (2007) sugere que

[...] a gramática seja trabalhada conforme as necessidades reais dos alunos e de acordo com as possibilidades de exploração textual percebidas no texto, de modo que a gramática seja contextualizada, e não deslocada das demais atividades de sala de aula (ao invés de ser trabalhada conforme o interesse do professor por conhecimentos

gramaticais), a fim de que se mantenha a coerência com a abordagem de língua como discurso, que estabelece uma relação inseparável entre língua e processos de construção de sentidos. É importante que os alunos possam usar a LE em contextos comunicativos nos quais os significados e os procedimentos interpretativos utilizados para construí-los sejam enfatizados. O conhecimento gramatical formal deve vir subordinado ao conhecimento discursivo de construção de sentidos [...] (JORDÃO, 2007, p. 96).

Diferente dos quadros de conjugação prontos, anteriormente apresentados nos livros didáticos, as imagens acima (Figura 5) mostram que as construções são feitas a partir de inferências e descobertas a medida que os alunos vão desenvolvendo as atividades e relacionando o sentido real das estruturas. Os quadros gramaticais ainda são apresentados na maioria dos livros didáticos, porém eles vem no final da obra como um guia de referência que pode ser usado pelo aluno como consulta. Outro ponto relevante, também, é que as formas gramaticais já são apresentadas em um texto, como no exemplo acima (Figura 5) um diálogo, que ajuda o aluno a entender que as estruturas podem ser usadas na comunicação, não são estruturas que devem ser aprendidas, memorizadas e dadas como encerradas. São estruturas que compõem a formação da língua e servem para auxiliar na aprendizagem de forma a permitir que uma melhor comunicação seja possível.

A partir desses exemplos, de maneira panorâmica, podemos observar as múltiplas semioses que povoam o livro didático na proposição de atividades que propiciam o engajamento dos alunos em uma variedade de práticas letradas a fim de que produzam sentido nos mais variados contextos de uso da língua.

Considerações finais

Ao tentar discutir sobre o livro didático para o ensino de língua inglesa, observamos que ele tem assumido um lugar, assim como os livros de outras áreas de conhecimento, relevante no trabalho pedagógico do professor para o ensino da língua.

Ao projetarmos o nosso olhar para os exemplos selecionados, dentro de coleções do PNLD de Língua Inglesa, vemos um trabalho cada vez mais voltado ao ensino da língua em uso nas diversas práticas discursivas, utilizando um repertório de textos constituídos por recursos e modos semióticos de maneiras distintas, de forma que os

alunos são motivados a se engajar com cada obra com posturas diferentes. A orquestração de todos esses elementos nos livros estimula diferentes trabalhos semióticos a serem produzidos por seu leitor. Assim, os livros didáticos de língua inglesa reforçam conceitos acerca de texto, leitura, escrita e imagem e estabelecem relações sociais distintas com o seu público, projetando uma visão específica quanto ao estilo de aluno esperado.

A perspectiva dos (multi)letramentos e da (multi)modalidade para o ensino realça o complexo trabalho pedagógico projetando um conhecimento por meio dos modos em sala de aula, oferecendo novas alternativas de pensar a aprendizagem via um foco de produção de significados (*meaning making*). Essa perspectiva aborda a comunicação como um processo em que os alunos produzem significados selecionando, adaptando e reconstruindo as possibilidades de recursos representacionais, composicionais e comunicacionais em sala de aula.

Referências bibliográficas

BEZEMER, J; KRESS, G. 2010 *Changing text: A Social Semiotic Analysis of Textbooks. Designs for learning*.v. **3**, number 1-2.

FERRAZ, D. M. 2015. *Educação crítica em língua inglesa: neoliberalismo, globalização e novos letramentos*. 1. ed. Curitiba: PR CRV.

JEWIT, C. 2008. *Multimodality and literacy in school classrooms. Review of Research in Education*. vol. **32**. p. 241-267.

JORDÃO, C. FOGAÇA, F.C. 2007. *Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem sucedido*. Línguas & Letras. v.**8**. n.14.1º. p.79-105.

KRESS, G. VAN LEEUWEN, T. 2006. *Reading images: the grammar of visual design*. London; New York: Routledge.

KRESS, G. 2010. *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. USA and Canada: Routledge.

LEFFA, V. J. 2001. *Aspectos políticos da formação de professor de línguas estrangeiras*. In. LEFFA, Vilson J. (Org.). 2001. *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas. **v.1**. p. 333-355.

MACHIN, D. 2007. *Introduction to Multimodal Analysis*. London: Hodder Education. 1. ed. 206 p.

DIAS, R. [et al.]. 2015. *Team up: Anos Finais: Ensino Fundamental*. 1 ed., **vol 6** Cotia, SP: Macmillan Education, 2015.

Time to Share: Anos Finais: Ensino Fundamental. 2015. Editora Saraiva (org.). **vol.6**.

FRANCO, C. P. *Way to English for Brazilian Learners: língua estrangeira moderna. Anos Finais: Ensino Fundamental I*. 2016.1 ed. **vol.6**, São Paulo: Editora Ática.

OS TIPOS DE ARGUMENTO DO GÊNERO DEBATE POLÍTICO TELEVISIONADO

The types of argument in televisioned political debate textual genre

Romildo Barros da SILVA (Universidade Federal de Alagoas, Maceió, Alagoas, Brasil/CAPES)

Maria Francisca Oliveira SANTOS (Universidade Federal de Alagoas, Maceió, Alagoas, Brasil/CAPES)

RESUMO: *Esta investigação faz uma análise retórico-textual dos tipos de argumento descritos por Perelman-Tyteca (2014), Fiorin (2015) e Reboul (2004), destacando suas funções sociais e seu potencial persuasivo para o gênero debate político televisionado. Nesse gênero, os debatedores/enunciadores produzem enunciados repletos de argumentatividade, gerando argumentos controversos. Além dos mencionados autores, esta pesquisa traz contribuições teóricas de Abreu (2009), Aristóteles (2011), Costa (2008) e Marcuschi (2003 e 2008). O corpus é constituído por transcrições de um debate político das eleições presidenciais de 2014, o qual compõe a pesquisa análise da persuasão no debate político (CAPES/UFAL). As análises apontam para a inter-relação dos meios persuasivos com os tipos de argumento, uma vez que essas categorias argumentativas, quando juntas, dão força argumentativa aos enunciados do gênero debate. Assim, este estudo se mostra relevante por analisar como se dá o processo argumentativo-persuasivo nesse gênero e como acontecem as relações sociais em ambiente discursivo televisivo.*

PALAVRAS-CHAVE: Debate político; Persuasão; Tipos de Argumento

ABSTRACT: *This research performs a rhetorical-textual analysis of the types of arguments described by Perelman-Tyteca (2014), Fiorin (2015) and Reboul (2004), highlighting their social functions and their persuasive potential for the televised political debate genre. In this genre, the debaters or enunciators produce statements full of argumentativity, generating controversial arguments. In addition to those already mentioned, this research brings theoretical contributions from Abreu (2009), Aristotle (2011), Costa (2008) and Marcuschi (2003 and 2008). The corpus is constituted by transcripts of a political debate of the 2014 presidential elections, which compose the research analysis of persuasion in the political debate (CAPES/UFAL). The analyzes point to the interrelationship between persuasive tactics and types of arguments, since these argumentative categories together give argumentative force to the statements of the debate genre. Thus, this study is relevant for analyzing how the argumentative-persuasive process occurs in this genre and how social relations take place in a discursive television environment.*

KEYWORDS: Political debate; Persuasion; Types of arguments

Introdução

Este trabalho faz uma análise da formulação dos tipos de argumento no debate político, teorizados por Perelman-Tyteca (2014), e demonstra, como contribuição primeira, as funções sociais desses tipos de argumento. Esse estudo vincula os estudos retóricos aos textual-discursivos ao descrever e interpretar categorias retóricas como constituintes da textualidade do gênero debate político. Assim, além de analisar as possíveis funções de cada argumento enunciado nas transcrições selecionadas, analisa-se, brevemente, o potencial persuasivo dos tipos de argumento, uma vez que eles sempre se inter-relacionam com os meios de persuasão propostos por Aristóteles (2011).

A primeira parte do trabalho apresenta os quatro grandes tipos de argumentos, demonstrando o conceito e funcionamento de cada um dos subtipos de argumento. Para isso, mostram-se alguns recortes de transcrição de dois debates políticos das eleições presidenciais brasileiras, no ano de 2014 (debate Band e Globo do 2º turno). Assim, verifica-se que os tipos de argumento podem possibilitar a função do gênero, pois eles permitem a refutação ou defesa de pontos de vista sobre as questões de relevo social, político, econômico etc.

A segunda parte sintetiza algumas características do gênero debate político televisionado e os estudos retóricos nele aplicados. De imediato, deve-se compreender que o gênero debate está imerso na esfera política e, dessa forma, traz ideologias contraditórias. Contudo, o que se faz aqui é interpretar, por meio da categoria escolhida, mais um indício de um fenômeno textual-discursivo-retórico, que é a persuasão – função social do gênero debate político.

A terceira parte traz pontuações metodológicas sobre esse recorte de estudo e apresenta os resultados obtidos por meio de análises da categoria discutida – tipos de argumento.

Como resultados, verificou-se o uso articulado de argumentos quase lógicos (retorsão e autofagia) e também dos argumentos que fundamentam a estrutura do real (modelo e sacrifício). Esses tipos de argumento estão dispostos em dois momentos de transcrição dos debates políticos (recortes textuais). Além disso, pelo que se observou, os tipos de argumento evocam um (ou mais de um) dos meios de persuasão e se imbricam com temas recorrentes e argumentos anteriores do debate. Assim, essa categoria retórica deve ser entendida como constituinte do gênero debate, uma vez que medeia sua produção e, de certa forma, toda a situação comunicativa.

Argumentos e tipos de argumento

Com o tratado da argumentação, segundo Perelman-Tyteca (2014), os argumentos foram tipificados e estudados conforme o propósito do discurso, isto é, convencer/persuadir um auditório. Esses autores classificaram os argumentos em quatro grandes tipos: os chamados quase lógicos; os que fundam a estrutura do real; aqueles que fundamentam a estrutura do real e os que dissociam noções. A seguir estão detalhados os subtipos de argumentos e suas respectivas funções.

Quase lógicos: exatidão e experiência argumentativa

O primeiro grande grupo de tipos de argumento é denominado quase lógicos. Essa nomenclatura é pertinente, pois, apesar de apresentar um princípio lógico como a identidade ou a transitividade, esse tipo de argumento não faz apelo a dados empíricos ou à experiência. Nesse grupo listam-se, conforme Reboul (2004), oito subtipos de argumento: incompatibilidade, autofagia, ridículo, regra de justiça, divisão, dilema, *ad ignorantiam* e definição.

O argumento de incompatibilidade ou retorsão tem por função retomar o argumento do outro, mostrar que as ideias estão em contradição e que os nexos não foram relacionados racionalmente. Esse argumento é exemplificado, quando o retor, ao responder uma pergunta sobre a meritocracia na forma de promover cargos docentes, na educação de um estado brasileiro, afirma: *RA - É porque isso não tem... sequer parenTESCO com a meritocracia... sinto muito mas... candidato... vocês não podem falar em meritocracia... quando fazem uma ação dessas* (DEBATE BAND 2T).

A autofagia é um tipo de argumento que subjaz toda discussão retórica já que é de natureza de o contraditório tentar invalidar os argumentos do outro. Esse argumento propõe, de modo semelhante à incompatibilidade, mostrar que o que fora enunciado pelo retor adversário se destrói por si mesmo.

O exemplo a seguir demonstra a ação de tal argumento que emana de uma réplica do debate político em que o retor faz escárnio e demonstra que as afirmações anteriores do adversário sobre inflação são inválidas e destroem-se por si. *RB - /.../ eu pergunto ao telespectador... você confiaria mais num governo que traz a inflação desse patamar:: de novecentos e dezesseis por cento ao ano... /.../ ou um que a entrega maior como como acontece no caso da presidente D... a história a gente não reescreve presidente... o futuro sim... esse nós podemos escrever... de forma diferente... do que tá sendo escrito pelo seu governo...* (DEBATE GLOBO 2T). Ao fazer uso desse argumento em uma tréplica, o retor B tenta garantir mais efeito em sua enunciação, já que o debatedor adversário será reduzido ao silêncio momentaneamente e deve, na sequência, iniciar uma nova pergunta.

O argumento pelo ridículo tem por função base ressaltar incompatibilidades e, para isso, faz uso da hipérbole para exagerar situações e argumentos, usando também a ironia para produzir o riso depreciativo. O exemplo seguinte surge de uma réplica à pergunta sobre o emprego no Brasil. Com ela, o debatedor ironiza a questão feita pelo adversário e, ainda, sugere que não sabe quem afirmou tal coisa, mesmo sendo

supostamente ele. *RB - Eu não consigo também achar que possa... alguém ((risos)) considerar que alguém sem emprego tá melhor:: do que alguém com emprego... não sei... é quem disse isso (DEBATE BAND 2T).*

A regra de justiça é mais um dos argumentos quase lógicos que apelam para sensibilidade do público e, além disso, está baseado no princípio da identidade para que se admita, em uma dada situação, uma realidade justa, pois se deve tratar da mesma maneira seres da mesma categoria. Por isso, os melhores profissionais merecem melhores salários é o que é afirmado em: *RB - nós passamos RA... a remunerar:: melhor:: aqueles que apresentavam... melhores resultados (DEBATE BAND 2T).*

A divisão é um dos argumentos com marcantes características lógicas; faz-se a divisão do todo em partes para posteriormente provar cada uma delas e demonstrar que eles se coincidem ou possuem propriedades iguais. Ao fazer uso do argumento da divisão, o retor deve dividir o todo da questão/assunto em discussão, provar cada uma das partes e, após isso, propor uma generalização, aplicando a regra das partes para o todo.

Segue o exemplo desse tipo de argumento: *RB - existem experiências exitosas em VÁRIOS estados... da Federação... umas delas no estado... do meu amigo... companheiro E... C... e em outros esta::dos... inclusive do seu partido... por que o Governo Federal... ao longo desses doze anos: não buscou incorporar absolutamente Nada que privilegiasse o serviço de boa qualidade (DEBATE BAND 2T).* Nesse recorte, há uma tentativa, por parte de RB, de demonstrar que as experiências dos outros estados podem ser aplicadas a nível nacional.

O dilema é um tipo de argumento que alguns denominam como argumento do terceiro excluído. Nesse argumento, só há duas opções possíveis, resultando ambas na mesma consequência. De maneira geral, ele é uma especificação do argumento anterior – a divisão.

O argumento *ad ignorantiam* é quase confundido com um sofisma que é o *ignoratio elenchi* (ignorância do contra-argumento), mas o que ele propõe é ignorar todos os casos, exceto um, que é, exatamente, aquele em que a sua tese se fundamenta. Esse é um tipo de argumento estratégico, uma vez que ele provoca o surgimento de dúvidas no auditório. O argumento *ad ignorantiam* difere do sofisma uma vez que este último é um procedimento de fuga ao assunto ou tema em pauta; nota-se que não há acréscimos nem escolhas de determinados assuntos e faz com que o debate não prossiga, pois os argumentos do outro retor e o acordo prévio são ignorados.

O último tipo de argumento compreendido como quase lógico é a definição ou definições já que existe uma variedade desse subtipo de argumento. No âmbito das definições Reboul (2004) descreve: a normativa – convenção de uma palavra; a descritiva – sentido corrente, em uso; a condensada – características essenciais; a oratória – imperfeita, a definição e o definido não são permutáveis. Todas essas especificações das definições podem visar: ao reforço do acordo prévio; ao

estabelecimento de uma identidade entre o definido e o que define; à demonstração do ponto de vista sobre o assunto ou à seleção de determinado sentido em detrimento de outros. No exemplo seguinte, há o uso desse tipo de argumento: *RA - uma campanha...uma eleição é um momento decisivo... para... que todos nós reflitamos sobre o futuro do Brasil* (DEBATE BAND 2T).

Fundados na estrutura do real: ligações, previsibilidade e senso comum

O segundo grupo de tipos de argumento são os fundados na estrutura do real. Esse esquema argumentativo não se apoia na lógica como os argumentos do tipo anterior; pelo contrário, eles se sustentam na experiência, nos elos entre ações/acontecimentos e na demonstração empírica dos fatos. Os argumentos que são fundados na estrutura do real visam: a explicação das teses; a explicitação de fatos sucessivos (atribuindo nexos causais); a proposição de um juízo de valor (sobre a tese/antítese). Para exemplificar a ação desse tipo de argumento, aparecem abaixo doze subtipos de argumento enquadrados nessa categoria argumentativa.

O argumento pragmático é um tipo de argumento sintético, fundado na estrutura do real, pois ele ocorre quando o retor faz uma análise sobre um ato, relacionando-o com suas consequências, sejam elas favoráveis ou não. Dessa forma, o argumento é pragmático, exatamente, por evidenciar uma relação de sucessão entre acontecimentos, que geram, quase sempre, consequências previsíveis. Presume a confiança do auditório, ou seja, explicita a verossimilhança da questão discutida, em conformidade com Reboul (2004). No fragmento seguinte, há o registro do argumento pragmático, uma vez que, conforme a exposição do retor, determinado programa de transferência de renda é resultado (consequência) de programas anteriores. Assim, em: *RB - O bolsa família será criado a partir da UNIFICAÇÃO... do bolsa escola... do vale gás... do bolsa alimen -- alimentação.. e do cadastro único* (DEBATE BAND 2T), comprova-se a importância desse tipo de argumento para criar um caráter de evidência aos fatos mencionados.

O segundo tipo de argumento desse grupo é argumento do desperdício. Nesse argumento o valor de algo depende do fim, porém o meio de alcançar tal ação é a própria ação. De maneira sintética, ele retoma a ideia de causa e consequência e prioriza o valor da causa, destacando que o valor e empenho atribuído numa causa não podem ser desperdiçados ou modificados para um fim que não seja a causa inicial. É por essa razão que o argumento do desperdício é muito utilizado nas rotinas e projetos humanos, pois o senso comum institui a regra de não desperdiçar os esforços e não desistir das metas traçadas. O próximo exemplo explicita essa ideia em: *RA - Porque HOJE... uma pessoa... que faz... as DOZE matérias... se for reprovada... em UMA DELAS... é obrigada... a repetir... TODAS as outras do::ze – as onze matérias... por exemplo... ISSO vai levar: a uma per::da de estímulo... a um NÍvel de evasão* (DEBATE BAND 2T). Nessa pequena enunciação, mostra-se que, além do notável desperdício dos esforços de quem cursou as matérias e será prejudicado, há, implicitamente, um desperdício de recursos públicos e uma consequência desfavorável - repetir as mesmas

matérias, ocasionando a evasão escolar (consequência). Isso demonstra que todos os esforços dos estudantes foram desperdiçados por uma regra que o obriga a atrasar o seu objetivo (aprovação no ano letivo).

O argumento de finalidade preserva características do argumento do desperdício, porém esse tipo de argumento prega uma finalidade não objetiva, isto é, uma finalidade não lógica, que as ciências exatas não aceitam. O argumento de finalidade estabelece que o valor de uma coisa/fato/ação depende do seu fim. Em termos mais gerais, esse argumento pretende expressar o para quê nas teses discutidas. É, possivelmente, nesse tipo de argumento em que se registra a intencionalidade dos fatos, já que todas as causas são movidas por um fim ou o contrário.

Até este ponto, está evidente o quanto a relação de causa e consequência norteia os tipos de argumento ora apresentados. Contudo, essa relação é naturalmente formulada na experiência e não produto da lógica, mesmo que conserve sua raiz racional. Ao compreender isso, torna-se claro perceber que o próximo argumento que será detalhado possui traços do argumento de finalidade, porém não se trata de uma especificação deste, mas sim a presença dessa relação de causa e consequência que direciona os argumentos fundados na estrutura do real.

O argumento de direção, como previamente apresentado, abrange o argumento de finalidade, uma vez que quando determinado fim não é mais desejável deve-se negar tal coisa, pois os meios dela possibilitarão um fim nocivo/injusto. Assim, nesse tipo de argumento, o meio é o foco principal, mesmo em uma ação aparentemente inofensiva, não se pode ceder, pois, caso isso ocorra, as ações seguintes não serão controladas. Por isso, alguns autores nomeiam esse argumento como o da perda do controle, pois enfatiza ideia da indução de acontecimentos ou círculo vicioso em que determinada ação (meio) provoca outra ação nociva (fim), que deve, por essa razão, ser evitada ou combatida. No âmbito das figuras retóricas, a epítrope expressa o argumento de direção levado ao extremo, pois, nesse procedimento, o retor deve aceitar uma tese que não concorda para, posteriormente, ter autoridade na contra-argumentação.

Com certa contraposição ao argumento de direção, o de superação enfatiza a finalidade. No entanto, para que não seja considerado como uma réplica do argumento de finalidade, o argumento de superação estabelece a atualização de ações/pensamentos/ideologias, pois os valores são contestados e postos como superados pelo senso comum. Assim, esse argumento parte da insatisfação do retor em relação ao valor da finalidade de determinada causa. Reboul (2004) considera que o argumento de superação pode ser também condensado pela hipérbole, pois ninguém é justo/bom/honesto demais, sempre há outra pessoa que o supera. Nessa linha de pensamento, tanto nos argumentos das conversas espontâneas quanto nos debates políticos há o uso desse recurso retórico. Em ambas as situações, o argumento de superação pode ser usado para demonstrar modéstia, para atacar a imagem positiva do adversário e ter outros procedimentos. Dessa forma, os meios de persuadir, como

propostos aqui, serão inter-relacionados nas demonstrações de persuadir, principalmente, nas discussões políticas.

O sexto argumento fundado na estrutura do real é o de essência que é retirado da relação de coexistência de fatos e ações. Nesse argumento, a essência dos fatos/atos relacionados a uma questão é explicada e/ou prevista. Assim, uma característica da ação é associada à referida ação. Da mesma maneira, os atos são correlacionados com a pessoa que a praticou. Neste caso, em específico, é atribuído um grau de tipicidade às ações, sugerindo que, se determinada pessoa agiu de tal forma em situação semelhante, repetirá a mesma atitude. Por isso, o argumento de essência é fundante dos estereótipos que movem certas relações sociais.

Como subcategoria dos argumentos de essência, têm-se os argumentos de pessoa, de autoridade e o *ad hominem*. Esses dois últimos são ainda mais específicos, pois, de certa forma, eles detalham o argumento de pessoa, porém com diferentes objetivos e função social.

O argumento de pessoa se evidencia quando é produzida uma relação entre a pessoa e seus atos, sendo resultante de certa presunção das ações típicas dela. Essa argumentação, como se percebe, é baseada em pré-julgamentos, por isso, assim como todo e qualquer argumento, é necessário ter muita ética na produção das proposições a respeito do debatedor adversário ou de outra personalidade tida como referência para seus argumentos, pois pode gerar entraves e impedimento no debate.

No exemplo subsequente é feito um questionamento sustentado no argumento de pessoa. Em: *RA /.../ e aí.. eu pergunto para o senhor... o senhor foi CONtra... o mais médicos... agora... a sua proposta pros/ mais médicos... INviabiliza con-cre-tamente o programa mais médicos... eu pergunto para o senhor... o que:: o senhor acha da minha proposta... de criar o programa mais especialidades?* (DEBATE BAND 2T) é feita a inferência que o retor adversário será contra determinado programa porque ele se posicionou dessa forma em relação a programas semelhantes, logo sua ação está sendo prevista de acordo com a sucessão de ações anteriores cometidas por ele. Portanto, da forma como atua, esse argumento registra a construção do *ethos* dos debatedores,

O argumento de autoridade, por sua vez, busca uma ancoragem na argumentação, seja por meio de uma pessoa especialista em tal assunto ou de instituições renomadas que possuem autoridade sobre a questão em discussão. Reboul (2004) alerta que esse tipo de argumento pode ser desacreditado, uma vez que sua essência possui um caráter dogmático e, por esse motivo, deve ser questionado de acordo com o que esteja em discussão. Dessa maneira, quando se considera que não há posicionamentos indiscutíveis a não ser o da autoridade apresentada, o argumento de autoridade é fragilizado.

O recorte a seguir demonstra esse tipo de argumento em: *RB - /.../ mas eu lhe faço uma pergunta candidata... a revista hoje... publica... que o delator -- um dos delatores do:: petrolão... disse que a senhora... e o ex-presidente L... tinham*

conhecimento da corrupção na Petrobras.../.../ (DEBATE GLOBO 2T). No fragmento, determinada revista acusa o retor adversário de ter conhecimento sobre corrupção. Por ser uma mídia de grande circulação, o retor B confere autoridade à revista, baseando-se nos fatos por ela publicados para inquirir a adversária.

O argumento *ad hominem* propõe o inverso do argumento de autoridade, sendo, muitas vezes, utilizado como contra-argumento das autoridades citadas em um debate. No entanto, sua função vai além do que a simples invalidação do argumento de autoridade, pois ele marca um debate quando a refutação da possível autoridade é posta na contramão do que se propôs inicialmente.

Assim, se determinada pessoa é citada como autoridade em assuntos econômicos, o *ad hominem* o descreve como péssimo economista que não deve, em hipótese alguma, ser seguida ou, em expressões menos extremas, que essa pessoa não possui autoridade/conhecimento no que está em questão, sendo, portanto, um não especialista. Além disso, a autoridade pode ser questionada quando o valor entre a pessoa que argumenta e a autoridade estão vinculados, de alguma forma, ou seja, não são opiniões imparciais ou refletidas.

O objetivo final do argumento de autoridade é transformar a autoridade em uma personalidade odiosa. Isso é apresentado no seguinte fragmento: *RA /.../ agora essa revista... que fez... e faz... sistemática oposição a mim... faz uma calúnia e uma difamação... do porte que ela fez hoje e o senhor enDOssa a pergunta... candidato... a revista veja... não apresenta neNHUma prova do que faz... eu... manifesto aqui a minha inteIRA indignação... porque essa revista tem o hábito de nos finais das campanhas... na reta final... tentar dar um golpe eleitoral... e isso... não é a primeira vez que ela fez.../.../* (DEBATE GLOBO 2T). Nesse exemplo, a autoridade é desfeita nas proposições feitas pelo retor A, ao demonstrar que a revista tem posicionamento contrário às suas ações, faz calúnias, difama sua imagem e tenta dar golpe eleitoral. Todas essas caracterizações conferidas à imagem projetada da revista fazem invalidar a autoridade proposta pelo retor adversário na pergunta feita no início do bloco.

Os três últimos argumentos listados, como pertencentes ao grupo dos tipos de argumentos fundados na estrutura do real, são: os nexos simbólicos, a dupla hierarquia e o argumento a fortiori. O primeiro é um argumento intimamente relacionado com o *pathos*, uma vez que se utiliza dos símbolos reconhecidos em determinadas culturas. Por esse motivo, possivelmente, os nexos simbólicos podem ser eficazes na introdução de teses que requerem a afetividade do auditório, já que muitos se relacionam com seus símbolos de maneira emocional ou que, por obediência à ordem social, assim o fazem e estimam tais símbolos.

A dupla hierarquia tem um caráter complexo, podendo ser entendido como argumento fundado em entimemas ou puramente lógico. Contudo, esse argumento está relacionado com as práticas humanas, pois nele se estabelece uma hierarquia de valores entre posicionamentos, recorrendo a valores previamente aceitos – fatos sociais. A ideia

dessa dupla hierarquia reside na seguinte disposição: a primeira proposição/ideia valoriza elementos da segunda e, a partir disso, ocorre uma sucessão. Portanto, para que a dupla hierarquia seja eficaz, o auditório deve concordar com o que foi proposto pela primeira.

O último argumento dessa listagem não completa é o argumento *a fortiori*, que se baseia na dupla hierarquia e tem por objetivo eleger o valor ou argumento com maior razão, ou seja, quando determinados argumentos foram aceites pelo auditório; o retor pode escolher aquele que tem maior valor lógico ou que tende a ocorrer de forma mais racional para fundamentar suas outras proposições sobre as teses em discussão.

Da forma como foram expostos, os tipos de argumento que são fundados na estrutura do real são frutos da experiência, mas não desprezam o aspecto racional dos seus argumentos. Nesses modelos, não são postas as verdades objetivas ou ideias que perpassaram por uma demonstração científica, pois a base desse tipo de argumento é a análise dos fatos passados, registrados na experiência e, com base nisso, são supostos novos atos e pensadas consequências futuras.

Fundamentam a estrutura do real: o argumento inovado e a superação do fato social

O terceiro grande tipo de argumento é, por Reboul (2004), denominado como os que fundamentam a estrutura do real. Essa nomenclatura sugere seu apoio irrestrito com a realidade para organizar um argumento, por isso, assim como os do grupo anterior, são argumentos de ordem empírica. Eles são responsáveis por fundamentarem a estrutura do real porque criam e/ou complementam a estrutura da realidade posta e compreendida pela maioria de um auditório. Além disso, há outras especificidades desses argumentos, uma vez que eles fazem emergir novos nexos entre ações/fatos. Nesse sentido, aplicando uma diferenciação simples, enquanto a tipo anterior – os fundados na estrutura do real - atribui nexos entre coisas e fatos existentes, nos argumentos que fundamentam a estrutura do real são criados novos nexos – não percebidos inicialmente – o que enfatiza a função heurística (descoberta) nos discursos retóricos.

O exemplo é um dos que figuram como pertencentes ao grupo dos argumentos que fundamentam a realidade. Nele são elencadas situações que podem ser comparadas a outras, mas também, o exemplo possibilita a criação de uma generalização, ou seja, ir do fato (aleatório) para a regra (recorrente). Isso pode acontecer por duas vias: quando um ato/fato é diferente dos outros ou quando são independentes deles.

O argumento pelo exemplo era tido – na antiguidade - como uma das únicas formas de argumentar e era executado por indução, uma vez que um fato particular passava a ser geral. Na mesma linha, a sua contra-argumentação poderia se dar por dedução – procedimento fundante dos entimemas ou, ainda, por exemplos melhores, ou seja, que melhor se relacionem com a causa/realidade em questão. Em: *RB /./... existem experiências exitosas em vários estados... da Federação... umas delas no estado... do meu amigo... companheiro E... C... e em outros esta:dos... inclusive do seu partido...*

por que o Governo Federal ao longo desses doze anos: não buscou incorporar absolutamente Nada que privilegiasse o serviço de boa qualidade... nas suas propostas na área administrativa? (DEBATE BAND 2T) mostra-se que o retor B traz experiências de serviços de qualidade e questiona o retor adversário por não ter seguido o exemplo proposto e, além disso, evidencia que, se a experiência deu certo em tais estados, isso pode acontecer de forma geral (do fato a regra). Nota-se também que, numa única transcrição, há entrelace de argumentos, pois esse recorte aponta características e funções do argumento pelo exemplo e, como citado anteriormente, do argumento de divisão.

O modelo é um argumento que eleva o exemplo ao extremo, pois ele será digno de imitação, sendo, portanto, uma especificação do argumento pelo exemplo. O argumento pelo modelo será compreendido como a regra, indicando que tudo o que não convém a esta norma será compreendido como desvio. No fragmento seguinte, algumas características desse tipo de argumento são demonstradas, pois em: *RB - candidata... eu tenho impressão que: ... muitas vezes a senhora olha e me enxerga o presidente F. H... quero dizer que me sinto muito honrado /.../*(DEBATE BAND 2T), o retor B sugere que o presidente citado é digno de imitação. A, afirmar que, quando comparado a ele, sente-se honrado. Contudo, esse procedimento não é involuntário, mas sim supõe que as ideias defendidas por F.H. coadunam com as de retor B, propondo que o ex-presidente pode sim ser imitado.

O antimodelo, por sua nomenclatura explícita, propõe que algo ou alguém não deve ser digno de imitação. Assim como o argumento anterior, o antimodelo é um argumento entendido como emotivo, uma vez que se direciona para o *pathos* do auditório/adversário ao propor um posicionamento ou opinião sobre o que é nocivo, útil, vantajoso etc. No próximo recorte, há instauração de um antimodelo em: *RA /.../ esse diretor... que roubou... ah... esse dinheiro diz que distribuía para que partidos políticos em especial o seu partido fossem beneficiados... quero saber... quais foram os bons serviços prestados por esse diretor segundo atesta... ah... o seu ato de exoneração da PETROBRAS?* (DEBATE BAND 2T). O antimodelo se instaura na imagem do diretor que foi condenado por roubo na Petrobras. Assim, essas ações e essa pessoa não devem ser imitadas, com base nas afirmações feitas por RB.

O argumento por comparação também se configura entre os argumentos que fundamentam a estrutura do real, justamente por trazer uma nova ideia ao comparar ideias, posicionamentos, atos e fatos. A comparação justifica uma dessas categorias, fazendo uma relação – maior, mais forte, mais inteligente, mais viável etc. Entretanto, o retor deve observar os tipos de comparação que serão feitos, pois eles devem comparar realidades do mesmo gênero e deixar clara a ordem da comparação, já que a mudança de ordem muda o valor. No exemplo que se segue, é feita uma comparação dos números sobre a elevação da classe média com a população de um país, pois em: *RA /.../ tiramos... trinta e seis milhões de pessoas da pobreza extrema da miséria... e elevamos quarenta e dois milhões de pessoas à classe média... uma Argentina inteira./.../*

(DEBATE BAND 2T) se estabelece uma comparação pertinente ao comparar pessoas, de modo geral, e promove um caráter de grandiosidade em suas ações.

O penúltimo argumento delimitado nesse grupo de argumentos é o do sacrifício. Esse argumento faz um tipo de comparação, mas estabelece que determinados fins são justificados pelos sacrifícios empreendidos na causa. Na estrutura desse argumento está o procedimento de volta ao passado para rememorar os sacrifícios feitos por uma causa ou a promessa fundamentada nos valores que permitem sacrificar/eleger determinada ação/pessoa e não outra.

No próximo fragmento, o retor A detalha os momentos que sofreu, motivados pelo período ditatorial, mas que serviram para a sua formação política (causa), ao propor políticas sociais e públicas. Em: *RA /.../ eu de fato... saí de Minas Gerais... mas eu não saí a passeio... vii senador... eu saí porque eu fui perseguida pela ditadura militar... que posteriormente... me deteve... por três anos... agora... candidato eu quero dizer pro senhor... que eu acredito... fundamentalmente que o Brasil precisa... de políticas sociais consistentes... e políticas de serviço público... /.../* (DEBATE BAND 2T), mostra-se como o argumento de sacrifício contribui para a construção do *ethos* do retor A.

A analogia é o argumento que tem por meta provar determinada tese por meio de uma semelhança de relações. Porém, diferentemente da comparação acima explicada, a analogia propõe uma semelhança entre fatos, ações e relações diferentes. Desse modo, ela é entendida como um argumento redutor que exclui alguma ideia para priorizar o que convém a causa, tese ou questão posta em debate.

Dissociação das noções: a dualidade e a possibilidade do contraditório

O quarto grande grupo de tipos argumento é o que estabelece a dissociação das noções, sendo um procedimento útil de combate aos pontos de vista ditos como únicos e irrefutáveis. Possivelmente, sem a dissociação das noções, não haveria debates, uma vez que o espaço para opinião outra não seria ocupado em nenhum momento. As dissociações sugerem a existência: de pares hierarquizados, de duas realidades (no mínimo) e da desconstrução de incompatibilidades. Em decorrência disso, os argumentos que dissociam noções podem ter diferentes pares, mas todos eles pretendem persuadir o público.

Como descrito anteriormente, as dissociações são infinitas, visto que a dualidade pode se estabelecer diante quase todas as questões humanas. Para exemplificar alguns desses argumentos têm-se os pares: aparência/realidade; meio/fim; letra/espírito; consequência/princípio; ato/pessoa; acidente/essência; ocasião/causa; relativo/absoluto; subjetivo/objetivo; múltiplo/uno; normal/normativo; individual/universal; particular/geral; teoria/prática; linguagem/pensamento e artifício/sinceridade, apresentados por Reboul (2004).

No próximo fragmento, há a presença do argumento de dissociação de noções, fazendo uso de um par ainda não mencionado: confiança/desconfiança. Em: *RB /.../ o seu governo perdeu a capacidade de inspirar confiança... o seu governo perdeu a capacidade de fazer com que os investimentos voltem ao Brasil... sem investimento... candidata... não há emprego... e os mais penalizados... serão os mais pobres... os mais penalizados serão inclusive... os detentores hoje dos programas de transferência anh de renda... o Brasil precisa encerrar essa fase... vamos tentar entrar numa fase virtuOSA... onde nós possamos unir o Brasil.../.../ (DEBATE BAND 2T), o retor B insere textualmente a expressão confiança no início de sua enunciação e apresenta, por conseguinte, a desconfiança no governo vigente por ter perdido essa capacidade, porém retoma um termo do par – confiança - por meio da “fase virtuosa” que ele pretende estabelecer.*

Os tipos de argumentos são, portanto, configurações do *logos*, ou seja, eles se manifestam nele, mas são concebidos de acordo com o objetivo/caráter do *ethos* e suas expectativas quanto ao *pathos*. É de convir, também, que essa listagem ora apresentada, não tem intuito quantitativo, apenas ilustra as funções sociais de cada tipo de argumento e sua possível contribuição para a função comunicativa do gênero – isto é – persuadir o público televisivo. Para tanto, a argumentação do gênero debate político televisionado é entendida, nesse sentido, como uma “tomada de posição contra outra posição” (FIORIN, 2015, p. 29), o que salienta a instauração do contraditório durante a discussão de temas diversos. Assim, constata-se que é por meio dos argumentos que o *logos* se faz presente do debate político, já que são expostas razões de maneira encadeada. Isso faz com que o debate esteja/seja (n)uma situação comunicativa em que os participantes mostram suas intencionalidades e formulam argumentos em virtude do seu auditório social.

O gênero debate político televisionado: Persuadir a quem? Para quê? Por meio de quê?

O debate apresenta discussões de temas controversos e pode ser entendido como pertencente ao eixo da fala, conforme Marcuschi (2010). Sua natureza oral, induz ao pensamento de entendê-lo como gênero textual não tão planejado e espontâneo, contudo nele há uma mescla de estilos composicionais. O debate político em análise é compreendido como público e regrado, de acordo com Costa (2008), exatamente porque foge do não planejamento e do improvisado enunciativo. O que determina essa normatização é o meio pelo qual ele é institucionalizado, que, neste caso em específico, é o jornalismo brasileiro; no entanto o debate se norteia por normatizações da política.

O debate, não somente o político, é um gênero discursivo secundário, isto é, evoluiu de um gênero primário (conversação), seguindo Bakhtin (1997). É importante salientar, também, que essas considerações sobre sua esfera discursiva não conferem ao debate uma restrição conceitual uma vez que “cada esfera de utilização da língua

elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.” (BAKHTIN, 1997, p. 279).

Assim, é nessa linha de pensamento que os gêneros textuais são entendidos como os textos (orais e escritos), produzidos cotidianamente, que surgem das necessidades e atividades socioculturais, conforme Marcuschi (2008). O debate político, sendo um gênero textual/discursivo, instaura o contraditório em suas argumentações de maneiras mais variadas, uma vez que seu suporte e sua finalidade são alinhados pelos interesses do político (debatedor); do canal televisivo (jornalismo) e, principalmente, do público (auditório social).

Os debates podem ter uma forma livre, e cada debatedor expressa o que pensa e o que acha sobre o tema, ou podem também ter regras (debate regrado), com a presença de um moderador (COSTA, 2008, p. 76).

O debate é, portanto, uma situação comunicativa planejada (debate regrado) que visa à discussão de temas relevantes e, para tanto, move elementos persuasivos como os tipos de argumento. Em relação as suas regras de produção, o foco de análise está distribuído em quatro blocos: o primeiro e terceiro trazem seis perguntas entre os debatedores; no segundo e no quarto bloco, são feitas quatro perguntas dos eleitores em cada um desses blocos. O tempo para as perguntas é de trinta segundos, sendo para as respostas um minuto e trinta segundos e para a réplica/tréplica, são reservados cinquenta segundos.

A retórica moderna e os estudos retóricos de gênero

Neste estudo, a retórica será entendida como prática estruturada de argumentar que visa convencer ou aumentar a adesão do auditório sobre determinada tese, como explicam Perelman-Tyteca (2014). Nesse sentido, é possível afirmar que as enunciações produzidas no gênero debate são movidas por elementos persuasivos/retóricos, que almejam o convencimento do auditório sobre um tema específico, concordando com Aristóteles (2011).

Por isso, “a persuasão retórica consiste em levar a crer, sem redundar necessariamente no levar a fazer [...] se, ao contrário, ela [persuasão] leva a fazer sem crer, não é retórica” (REBOUL, 2004, p. 15). Porém, ao reconhecer que o debate em questão gera a escolha de determinado representante político, pode-se inferir que a persuasão almeja sim a uma ação. Dessa maneira, a persuasão é produzida por e pela linguagem e pretende levar alguém a crer em algo para agir com certa convicção, segundo Reboul (2004).

Os estudos retóricos concebem os gêneros como: “ações sociais: [...] a) indissociavelmente ligados à situação; b) enfatizam o destinatário, o contexto e a ocasião; e c) fazem a ligação entre textos e contextos” (BAWARSHI e REIFF, 2013, p. 79). É com essa ênfase analítica que o debate político poderá dispor das categorias retóricas que constituem a persuasão do gênero.

Métodos e análises do estudo

Este estudo é de linha qualitativa, com ênfase no processo, tendo como dados mais significativos para a categoria de análise os tipos de argumento, seguindo as indicações metodológicas de Flick (2009). As observações desses argumentos incidiram sob fragmentos transcritos de um debate político televisionado (segundo turno) das eleições presidenciais brasileiras no ano de 2014.

O universo da pesquisa apresenta nove debates políticos, dos quais se fez uma seleção dos quatro últimos debates, considerando o número de participantes e a instauração mais precisa do contraditório entre dois debatedores, já que os debates de primeiro turno traziam nove candidatos. Após essa seleção dos debates, ocorreu um novo recorte de fragmentos com transcrições de dois debates, seguindo os critérios de transcrição de Marcuschi (2003).

Abaixo, serão demonstradas duas análises da atuação dos tipos de argumento nas transcrições do debate político.

Análise 1

RB – ((ri)) E5... *eu não vou terceirizar responsabilidades... EU Presidente da República vou cumprir o meu papel... o primeiro deles... é desonerar as empresas de saneamento... do PIS-COFINS... algo que foi prometido pela candidata há quatro anos... e não foi cumprido... hoje E5 cinquenta e dois por cento dos domicílios brasileiros... isso é quase que inacreditável... não têm esgotamento sanitário adequado... sete MILHÕES dos do dos domicílios... brasileiros não têm sequer... um banheiro... em casa... é:: sim fundamental que nós resgatemos a capacidade de fazer par::ceria com os municípios... mas é fundamental... que nós permitamos aos municípios também... darem a contrapartida... e isso não vem acontecendo... nesse governo... eu Presidente da República vou tratar essa questão... diretamente e não vou transferir... essa responsabilidade... para municípios... e tão pouco para estados brasileiros... (01:17:48 - 01:18:40 – debate globo – 2T. Acervo da pesquisa).*

Desse recorte, nota-se como o argumento pela retorsão serve para iniciar uma dada resposta à pergunta da eleitora (E5). Contudo, essa retorsão não atua exatamente sobre a pergunta, mas sim sobre os posicionamentos do retor adversário – RA – uma vez que se compreende que o retor B não fará o que foi dito por A. Logo, o que ele propõe será uma ação de utilidade superior e, ao mesmo tempo, deprecia a atitude afirmada pelo debatedor A, já que ele julga como terceirização de responsabilidades. Ao encerrar sua fala, o retor B faz uma projeção positiva de seu *ethos* e ataca o do retor concorrente, mostrando que ele não cumpre promessas, não é responsável e não faz parcerias, indicando que as atitudes futuras do retor B, caso eleito, serão opostas às de

RA. Isso, de modo sintético, comprova a inter-relação entre um tipo de argumento quase lógico (retorsão) e um meio persuasivo (*ethos* do retor).

Análise 2

RA – E5... *ele não pode fazer isso porque não é atribuição... da União fazer isso... NÓS não podemos inter::ferir no estado... por que seria... CRIME de responsabilidade do governo federal... NÓS podemos sim fazer parcerias E5.. e é isso que nós fazemos... nós... geralmente E5... nos estados mais pobres e nos municípios mais pobres... nós tiramos dinheiro do NOSSO orçamento e colocamos... para... pagar as obras de saneamento que é tratamento de esgoto e coleta... agora... nos estados mais ricos nós financiamos... mas financiamos em condições muito razoáveis... né vinte anos pra pagar... cinco anos de carência... e juro... bastante baixo... ENTÃO E5... eu quero te dizer o seguinte... /.../(01:18:40 - 01:19:35 – debate globo – 2T. Acervo da pesquisa).*

Além da notável concatenação entre a resposta anterior de RB, esse fragmento transcrito sugere a presença do argumento denominado autofagia em que se estabelece a autodestruição dos enunciados postos como argumento. A autofagia se configura quando o argumento anterior de RB afirmava, com interpretação de RA, que iria tratar a questão do esgoto sozinho. Concomitante à produção deste argumento, é feito um ataque ao *ethos* adversário, por meio do argumento do antimodelo, pois RB é caracterizado como alguém que faz crimes e mente. Há, também, por meio da repetição do referente E5, um uso desse recurso de presença, feito pelo retor A, para gerenciar relação com o eleitor (auditório), procedimento eficaz, de acordo com Abreu (2009). Além dessas categorias retórico-textuais, verifica-se como o argumento do sacrifício se ajusta ao término de um enunciado, o que se evidencia em “*tiramos dinheiro do NOSSO orçamento*”.

Resultados e conclusão

No estudo apresentado, registra-se a presença de argumentos do primeiro grupo de argumentos conceituados por Perelman-Tyteca (2014), quase lógicos, como a retorsão - fortalecida pela ironia e, também, a autofagia. Compreendeu-se, também, como os argumentos que fundamentam a estrutura do real, exemplificados pelo argumento do antimodelo e do sacrifício, contribuem para uma projeção das imagens dos retores do debate político televisionado. Assim, essas categorias retóricas mostraram-se relacionadas, indicando que os enunciados, condicionados por certas situações sociais, têm natureza argumentativa, concordando com Fiorin (2015). Essas enunciações, por sua vez, pretendem, a todo tempo, a persuasão do seu auditório, ou seja, é na interação discursiva que os elementos retóricos, aqui analisados, se estabelecem e contribuem para a função social do gênero debate.

Fez-se, assim, uma análise das formulações dos tipos de argumento que, por seu turno, mostraram que não são modelos estanques. Afinal, a cada nova situação, os

debatedores (retores) visam persuadir o público televisivo e, para isso, (re)formulam e inter-relacionam os tipos de argumento em conformidade com o assunto em pauta. Dessa maneira, a análise retórico-textual desenvolvida neste recorte de estudo apresentou a função social do gênero debate (persuasão), assim como parte dos seus elementos persuasivos (tipos de argumento).

Referências bibliográficas

- ABREU, A.S. 2009. *A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção*. São Paulo: Ateliê.
- ARISTÓTELES. 2011. *Retórica*. Trad. Edson Bini. São Paulo: Edipro.
- BAKHTIN, M. 1997. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria E. Galvão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- BAWARSHI, A.S.; REIFF, M.J. 2013. *Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino*. 1.ed. São Paulo: Parábola.
- COSTA, S. R. 2008. *Dicionário dos gêneros textuais*. Belo Horizonte: Autêntica.
- FIORIN, J. L. 2015. *Argumentação*. São Paulo: Contexto.
- FLICK, U. 2009. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Trad. Joice E. Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed.
- MARCUSCHI, L.A. 2008. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial.
- _____. 2010. *Da fala para escrita: atividades de retextualização*. 10. ed. São Paulo: Cortez.
- _____. 2003. *Análise da conversação*. 5. ed., 6ª reimpressão. São Paulo: Editora Ática.
- PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. 2014. *Tratado de argumentação: a nova retórica*. Trad. Maria E. Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes.
- REBOUL, O. 2004. *Introdução à Retórica*. São Paulo: Martins Fontes.

A ESCRITA COLABORATIVA NO PROCESSO DE PRODUÇÃO DE ARTIGOS DE OPINIÃO

Collaborative writing in the production process of opinion articles

Shirlene Bemfica de Oliveira
Camila Alexandra Lopes da Silva
Laura Oliveira Melo¹.

(Instituto Federal Minas Gerais, Campus Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil)

RESUMO: Este trabalho discute o processo interativo para a produção escrita colaborativa em língua inglesa. Os dados foram coletados em aulas de inglês do Ensino Médio Técnico de um instituto federal por meio de produções escritas de artigos de opinião, gravações em áudio e vídeo e as análises com foco no processo de construção do gênero evidente nas interações orais para a execução da tarefa. Na pesquisa, a unidade de análise é Episódio Relacionado à Linguagem (ERL) que foca no conteúdo, na temática ou nos mecanismos para a construção textual. Nestes segmentos, os aprendizes deliberam sobre a linguagem enquanto estão tentando completar a tarefa e focam nas escolhas gramaticais, lexicais, nos mecanismos textuais ou no nível discursivo das sentenças, da coesão. (SWAIN, 1998; SWAIN & LAPKIN, 1995, 2001). Os resultados apontam que a colaboração em pares propiciou aos alunos a oportunidade de refletirem sobre o assunto, sobre questões linguísticas e textuais.

Palavras-chave: Escrita Colaborativa, Língua Inglesa, artigo de opinião, padrões de interação.

ABSTRACT: This paper discusses the interactive process for written collaborative production in English. The data were collected in English classes of the Technical High School of a federal institute through written productions of opinion articles, audio and video recordings and analyzes focused on the process of construction of the gender evident in the oral interactions for the execution of the assignment. In the research, the unit of analysis is Episode Related to Language (ERL) that focuses on content, thematic or mechanisms for textual construction. In these segments, learners deliberate on language while attempting to complete the task and focus on grammatical, lexical choices, textual mechanisms or the discursive level of sentences, cohesion (SWAIN, 1998; SWAIN & LAPKIN, 1995, 2001). The results show that the collaboration in pairs gave the students the opportunity to reflect on the subject, on linguistic and textual issues.

Keywords: Collaborative writing, English language, opinion article, interaction patterns.

1. Introdução

¹ As alunas Camila Silva e Laura Melo são alunas do ensino médio técnico e foram as bolsistas responsáveis pela coleta e análise dos dados das quatro duplas.

Este artigo é um recorte da pesquisa “Escrita colaborativa no ensino e aprendizagem de língua inglesa” que investiga a construção do conhecimento em textos escritos por alunos do ensino médio técnico na língua inglesa por meio da colaboração. A abordagem de ensino foca na comunicação e no desenvolvimento da interlíngua dos aprendizes por meio da integração das habilidades de compreensão e produção oral e escrita, ou seja, pelo desenvolvimento da Competência Comunicativa (CANALE, 1983). Além disso, o inglês é ensinado como uma língua global (CRISTAL, 2003) com base na valorização da cultura do aprendiz e de seus conhecimentos e experiências prévias. Há também uma preocupação em promover o empoderamento dos jovens por meio das interações, do ativismo e do engajamento de causas sociais para promover um processo de reconstrução de suas identidades culturais de forma crítica (RAJAGOPALAN, 2003; HALL, 2000). Desta forma, a língua adicional é a ferramenta para o desenvolvimento sociocultural, linguístico, da imaginação, da criatividade e do pensamento crítico. A produção escrita nesse prisma é uma ferramenta utilizada pelos aprendizes para desempenharem diferentes papéis sociais e como meio para ativar processos sócio cognitivos, conhecimentos prévios, e estabelecer uma relação sócio cognitiva: o aprendiz como leitor e escritor (sócio) de seus pensamentos (cognitivo). O uso escrito, nesse sentido, é uma atividade social e colaborativa que permite aos grupos participantes construir significado a partir da interação, desenvolvendo a autonomia (FIGUEIREDO, 2001 p. 26).

Esta investigação se justifica, pois se observa em sala de aula que grande parte dos alunos tem dificuldades em escrever em inglês, pois a maioria deles não passou por um processo de letramento na língua inglesa, que enfatizasse a produção de textos de diferentes gêneros. Ademais, entende-se que o professor pode facilitar, ajudando os alunos a ativar seus conhecimentos “prévios” e reconstruir este conhecimento na língua inglesa por meio de tarefas de produção escrita colaborativa. Apesar de muitos estudos com foco na colaboração terem investigado os trabalhos de escrita em grupos ou em pares, a maioria enfatizou no desenvolvimento da oralidade, na correção em pares, na produção de gêneros menos complexos e mais controlados e poucas são as pesquisas que demonstram resultados de atividades com foco na colaboração entre alunos para produzirem textos em coautoria. Desta forma, o estudo pretende contribuir com as abordagens de ensino de escrita, no que tange ao processo de ativação dos conhecimentos prévios e da interação entre os alunos, pois analisa a escrita colaborativa nos âmbitos textual, discursivo e colaborativo dos alunos. Além disso, o estudo objetiva investigar a construção colaborativa como meio para favorecer as condições individualizadas para o desenvolvimento da produção escrita extensiva e avaliação progressiva.

O recorte a ser apresentado foca na produção de artigos de opinião que são textos que os autores expõem seus posicionamentos diante de algum tema atual e de interesse (VILARINHO, 2017). Nesse gênero, o autor não se limita a explicitar o seu ponto de vista. Mais do que isso, ele busca modificar a visão de mundo do leitor, convencendo-o da consistência de suas opiniões, dado o diálogo implícito ou explícito que mantém com opiniões adversárias (CUNHA, 2012). A situação de interação que se materializa por meio do artigo de opinião engaja dois agentes, autores e leitor, os quais, no entanto, assumem posições ou status sociais diferentes e assimétricos. Nessa interação, o autor assume o status de autoridade em dado assunto, de figura de prestígio no espaço social, cujo saber é endossado e validado pela instituição (política, jornalística, industrial, acadêmica) que representa. Autor e leitor dialogam sobre um “já-dito” (RODRIGUES, 2005). A seguir são apresentados os pressupostos teóricos e metodológico que embasam a pesquisa e as análises das produções de texto e das interações.

2. Escrita Colaborativa

A escrita colaborativa é entendida como um processo de coautoria, em que os aprendizes são levados a produzir textos considerando não só os aspectos da precisão gramatical (*accuracy*) e vocabulário, mas também os aspectos discursivos e o processo criativo (DONATO, 1988; DICAMILLA & ANTON, 1997; STORCH, 2002; SWAIN & LAPKIN, 1998). Além disso, é considerada a organização interacional promovida, de forma a encorajar a troca de conhecimentos sobre a língua e sobre o processo de produção, ou seja um processo de promoção de “andaimos coletivos” ou *collective scaffolding*. (DONATO, 1988).

Em comparação com as pesquisas que analisam os benefícios do trabalho colaborativo para o discurso falado, as pesquisas que investigam os benefícios do trabalho colaborativo para o discurso escrito em segunda língua ou línguas estrangeiras, especialmente escrita colaborativa é escassa. Trabalhar em pares com foco na escrita pode, segundo Storch (2005), melhorar o pensamento crítico dos alunos e auxiliar na maneira de se posicionarem e argumentarem, uma vez que, ao trabalhar com outras pessoas, as divergências aparecerão, e é preciso que haja um diálogo claro e cooperativo para que possam lidar bem com as situações construídas. As divergências podem ajudar na produção de textos argumentativos e funcionar como contra-argumentos. Dessa forma, o foco passa a ser na coerência do texto, e não na gramática.

Em relação às iniciativas de produção escrita colaborativa, Storch (2005) afirma que “embora atividades em duplas e grupos sejam usadas constantemente em salas de aulas de línguas, muito poucos estudos investigaram a natureza da colaboração quando os alunos produzem um texto escrito em conjunto”. A autora aponta que a maioria dos estudos anteriores sobre o trabalho colaborativo na sala de aula da L2 são limitados aos debates iniciais (*brainstorming*), ou para examinar as atitudes dos alunos para o trabalho em dupla ou grupo, para avaliar o produto da atividade escrita geralmente na a última fase de escrita, a revisão em pares. Nessa última fase, os pares reveem os trabalhos uns dos outros e fazem sugestões para melhorá-los. Alguns estudos notaram os grandes benefícios de uma revisão em pares. Eles podem, por exemplo, aumentar as habilidades de críticas de leitura e escrita (STORCH, 2005, p.153). Por outro lado, Storch (2005) também aponta uma desvantagem da escrita em pares ou grupos. Segundo ela, os alunos focam mais no resultado do que no processo de escrita: os pares focam em erros de escrita e sentido nos textos e o processo de escrita continua sendo de só uma pessoa quando é necessário tomar qualquer decisão mais importante para o texto (STORCH, 2005, p.153). Além disso, a atenção da revisão se prende a campos menores, como a gramática e o léxico, mas ignora, de certa forma, o sentido do texto como um todo.

Muitos estudiosos acreditam que o trabalho em grupo tem que estar presente no processo de escrita, principalmente no momento da tomada de decisões para a produção do texto em si, ou seja, em todos os aspectos da produção: o conteúdo, a estrutura e a linguagem (STORCH, 2013). Isso pode levar os alunos a ficarem mais abertos a contribuírem nas decisões. É importante, ao analisar essas interações em produções de texto, que o foco não esteja restrito ao produto, e sim no conjunto produção/interação/produto. A colaboração, nesse sentido, tem o papel de levar os aprendizes a juntar e compartilhar suas responsabilidades para a produção do texto, promovendo o senso de cooperação, pensamentos reflexivos, principalmente se os alunos defenderem suas próprias ideias nas discussões durante a escrita (STORCH, 2005, p. 153).

No entanto, as atividades que envolvem colaboração também apresentam falhas, principalmente quando o foco é dado na precisão do que é produzido em oposição à fluência, o que restringe a criatividade dos praticantes e os prende num campo de segurança (STORCH, 2005). Além disso, estudos apontam que a escrita em duplas ou grupos pode gerar nos alunos um

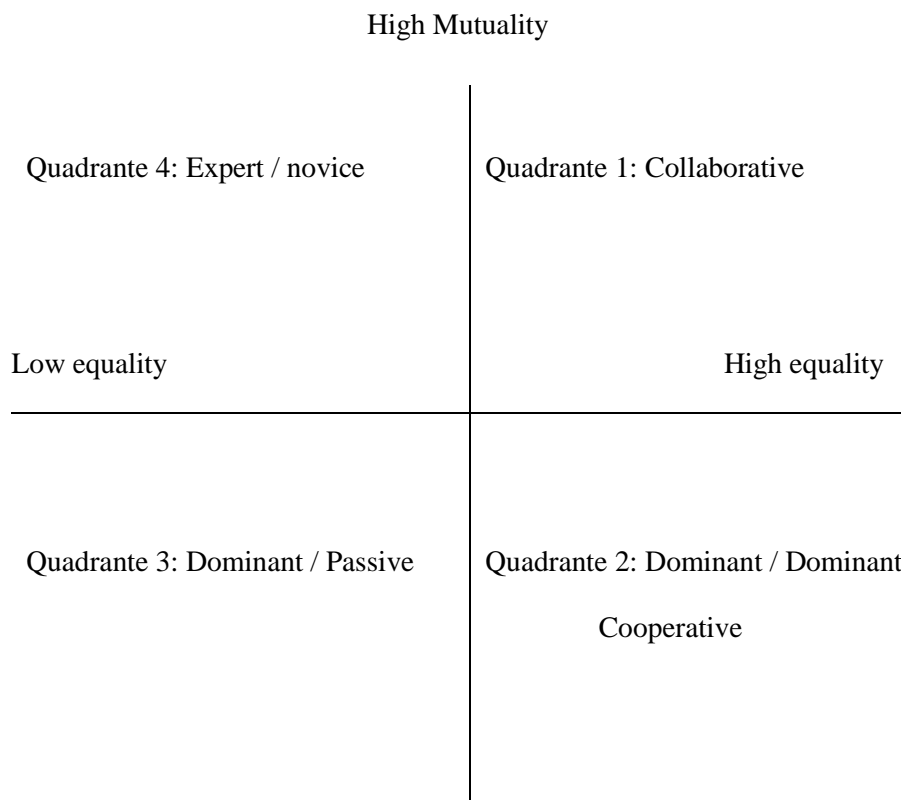
desconforto pela possibilidade de outra pessoa fazer a correção, além do professor. Geralmente, os alunos adolescentes ou mais jovens que estão em uma fase de busca constante por aprovação, ou por medo de se depararem com opiniões divergentes e não saberem se posicionar frente ao conflito.

4. Padrões de colaboração

Neste estudo o foco é dado nas características das colaborações e dos diálogos durante a atividade de produção escrita que podem ser observadas e analisadas. Mercer (1992), de acordo com Bolzan (2015) aponta três maneiras de falar e pensar que desencadeiam diferentes tipos de relações entre os falantes: fala disputacional, fala cumulativa e fala exploratória. A fala disputacional é caracterizada pelo desacordo e a tomada de decisões individualizada. Na fala cumulativa, os falantes constroem positivamente, mas não criticamente o que foi dito pelo outro. Finalmente, na fala exploratória os parceiros engajam-se criticamente e construtivamente com as ideias uns dos outros e as afirmações e sugestões são oferecidas para consideração conjunta.

Esses padrões de fala, segundo a autora geralmente são construídos a partir de conflitos que emergem no momento das discordâncias. Ballinger (2013) classificou os movimentos da interação de acordo com a ocorrência ou não de conflitos. Nas interações sem conflito, segundo o autor, há uma aceitação, reconhecimento e elaboração das contribuições recebidas, além da confirmação do entendimento do outro. Já nas interações conflitivas, não há a confirmação do entendimento do outro, desrespeito as habilidades linguísticas dos parceiros, rejeição, negligência e/ou disputa o *feedback*. Nesta investigação foram recortadas, analisadas e discutidas as interações em que se verificou a existência ou não de conflitos e que consubstanciaram padrões de colaboração, cooperação, de ensino, de dominação e passividade durante as produções de texto em pares (STORCH, 2009; 2013). Ela propôs uma interação diádica com dois contínuos de igualdade e mutualidade, conforme mostra a figura 1 abaixo:

Figura 1: Modelo de interação diádica



Low Mutuality

Fonte: Storch, (2013, p. 62)

Neste modelo, igualdade, na linha contínua horizontal reflete o nível de contribuição e controle do aprendiz sobre a tarefa (as contribuições, as decisões e a relação colaborativa). Desta forma, igualdade alta descreve não só as contribuições em nível de igualdade, mas também igualdade nas tomadas de decisões e de percepção de autoridade sobre a tarefa (STORCH, 2013 p. 61). Mutualidade, na linha contínua vertical, indica o nível de engajamento com as contribuições do outro (evidências de co-construção). A mutualidade alta descreve interações que mostram evidências de co-construção e que são ricas em *feedback* recíproco. Como mostrado na figura 1, as duas linhas de igualdade e mutualidade formam quatro quadrantes que representam padrões distintos de interação diádica, que serão apresentados a seguir.

Quadrante 1: Colaboração que envolve um esforço coordenado do grupo para completar a tarefa juntos. Na escrita colaborativa, papéis e contribuições para a criação dos textos não são divididos. Ao invés disso, há um engajamento mútuo e esforço coordenado por todos os membros do par ou grupo no processo de composição (STORCH, 2005, p. 3), ambos os membros do par contribuem em todos os aspectos da tarefa e se engajam aceitando as sugestões uns dos outros, com frequência centralizando nos recursos linguísticos promovendo andaimes coletivos para resolver as deliberações sobre a linguagem (STORCH, 2005, p. 61).

Quadrante 2: Dominante / Dominante – Cooperativo - No quadrante dois, a igualdade é alta e a mutualidade é baixa. A cooperação se configura quando ambos os componentes do par contribuem na tarefa, mas não se engajam ou não querem se engajar aceitando a contribuição um do outro. A fala mostra um alto nível de conflito (geralmente conflito negativo). Um não considera a contribuição do outro. A cooperação segundo (DILLENBOURG et al., 1996) envolve a divisão do trabalho entre os indivíduos para completar a tarefa. De acordo com Storch (2013, p. 62), os textos produzidos com o predomínio deste padrão de interação são fragmentados como se fossem dois textos paralelos.

Quadrante 3: Dominante / Passivo - Igualdade e mutualidade são baixos neste quadrante e na relação dominante / passivo, um membro do par toma o controle da tarefa ou é concedido a ele o controle da tarefa e o outro membro contribui pouco. A relação estabelecida é de autoritarismo e a quantidade e qualidade de participação do participante passivo são mínimas.

Quadrante 4: *Expert / Novice* - No quadrante 4, a igualdade é baixa, a mutualidade é alta e há um nível desigual de contribuição e controle sobre a tarefa. No entanto, o que distingue este padrão do dominante / passivo é que neste padrão o participante dominante age como um especialista, um *expert* ou tutor e ativamente encoraja o outro participante menos experiente (*novice*) a contribuir com a tarefa.

É importante mencionar que esta análise não é muito precisa, pois é possível encontrar mais de uma destas configurações durante as produções de textos colaborativos. No entanto, a

predominância de uma delas no par pode ter impacto no processo de produção escrita e no produto textual (STORCH, 2013).

5. Metodologia

Esta pesquisa é um estudo de caso desenvolvido com a participação da pesquisadora, 4 alunos bolsistas de PIBIC Jr. e 8 alunos do Ensino Médio Técnico Integrado. Para realizar a investigação foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta: questionários, produções escritas colaborativas, filmagens e gravação em áudio da execução das atividades colaborativas. Primeiramente, a pesquisadora fez um trabalho de conscientização com os bolsistas sobre o processo de pesquisa na área de ensino e aprendizagem em Línguas Estrangeiras (LE) com os bolsistas. Eles leram e discutiram os pressupostos teóricos e metodológicos de uma pesquisa na área LE. Além disso, participaram de atividades práticas para a compreensão dos processos envolvidos em uma investigação científica. Em relação ao estudo especificamente, os dados foram coletados em duas fases. Na primeira fase, foi traçado o perfil dos alunos participantes a partir de experiências com a LE por meio da aplicação de um questionário. Concomitantemente, as atividades de produção escrita colaborativa foram aplicadas, gravadas com o auxílio de celulares e de Webcams e as gravações foram transcritas pelos bolsistas para compreendermos a construção discursiva colaborativa.

Os dados foram analisados com foco na produção textual e no processo de construção colaborativa. Estas análises foram feitas com o auxílio de concordanciadores eletrônicos apresentando as construções lexicais mais frequentes e seus colocados. A discussão foi pautada pelos pressupostos teóricos de aquisição e de letramento em LE. A triangulação dos dados coletados através dos diferentes instrumentos de análises e tarefas pretende comparar as diferentes perspectivas do mesmo assunto. O quadro 01 abaixo apresenta as tarefas e os objetivos respectivos:

Quadro 1: Tarefas e respectivos objetivos

FASES	TAREFAS	OBJETIVO
Fase 1	Questionário	- Traçar o perfil dos alunos participantes da pesquisa (idade, sexo, tempo de estudo da língua inglesa, práticas leitoras, percepções sobre o processo de aprendizagem de LI).
Fase 2	gravações e análises das tarefas colaborativas	- Analisar produções escritas desenvolvidas em pares. - Analisar as interações para a produção dos textos. - Compreender o processo colaborativo para a produção de textos escritos em inglês.
Fase 3	Análise das produções escritas dos alunos	- Investigar o efeito do uso de tarefas colaborativas nas produções escritas em LE comparando dois grupos.

Para este artigo serão apresentados os dados coletados com quatro pares que escreveram sobre a temática do *bullying*.

6. Análise e discussão dos dados

Geralmente na elaboração de textos colaborativos, os escritores passam por quatro estágios, a partir do ciclo de produção dos gêneros (BOCCIA et al., 2013). Eles decidem sobre a contextualização e fazem uma discussão sobre o gênero a ser produzido. Em seguida, acionam informações sobre o propósito social e

os usuários do gênero, sobre a organização textual e sobre o entendimento do assunto. Passam para a escrita colaborativa das versões do texto e finalmente entregam ou publicam o texto produzido. A análise a seguir foi baseada em Lewinson et al., 2002, com foco na

- 1) problematização dos sentidos cristalizados pelo senso comum - essa acepção de letramento crítico sugere a adoção de práticas que possibilitem ao aluno o questionamento do status quo e posições hegemônicas;
- 2) questionamentos a partir de múltiplos pontos de vista - essa dimensão propõe considerar diversas perspectivas de interpretação do mundo dando visibilidade à diferença e às vozes silenciadas e/ou marginalizadas;
- 3) foco em aspectos sociopolíticos - a tônica dessa dimensão se atenta para as relações de poder concernentes à macro estruturas e para a não-neutralidade de linguagem e das relações sociais. Dito de outra forma, os sistemas sociopolíticos, as relações de poder e a linguagem são elementos que não podem ser dissociados e afetam as práticas políticas cotidianas, sejam elas na micro ou macroestrutura.
- 4) intervenção social - a última dimensão enfatiza o comprometimento e engajamento dos sujeitos em práticas sociais que visam dar voz e reconhecimento a questões relevantes para os sujeitos.

A seguir serão apresentadas as produções textuais das quatro duplas e as análises das com base no ciclo de produção do gênero e da temática construída por cada dupla.

6.1 Análise das produções escritas

O corpus para a análise foi composto pelos 4 textos produzidos em duplas. O texto da dupla 1 foi construído com 507 palavras distribuídas em 6 parágrafos e 39 linhas.

Texto 1: Ester e Rodolfo

What brings the bullies? Can the family and the creation of the kid turn the kid violent? It's a challenge for all the society, the *bullying* is affecting everyone and a solution to this problem has to be discovered.

The *bullying* is considered, nowadays, as a crime and on the schools. It's been a trouble for many years, before the word *bullying* exists, the insults and the violence between kids had been already present. It's difficult to find a responsible for this situation, but it's necessary for the school to have someone to look after and take care of the bullies at schools. Besides the *bullying* is now a crime, they have to research the causes before the punishment. The cause is always connected with the family structure and their relationship with the kid.

When we have single mothers or fathers, the fault of a member in the family, economy problems, violence at home, inexperience of the parents on education, most of the cases affect the kids and the kids develop certain need and sometimes for not being prepared psychologically the kid starts to practice *bullying*. Because of their bad education, the kid turns into a violent person. The schools need to be prepared for all the cases, it's necessary to have a psychologist to treat all the kids, the violent ones and the ones that had suffered the *bullying*.

On the adolescence, the problem goes beyond childhood. It's more serious, because what you turn as a teenager can define your all life and personality. For teenagers it's more difficult to deal with the society and their problems, they have a lot of pressure that overload them. Another problem it's our system, the way that our society comports, it's taught to the children that has to be on the top, someone or something to be the leader and when the person, the kid, the teenager, everybody that can't take the top become a frustrated person and develop

the feeling of inferiority.

The system of the schools has to be changed, to listen more the students and always be aware to solve the problems. The responsible of the schools could create more campaigns there; work at the classrooms, teaching all the students the bad things and the consequences of the *bullying*. Besides that, they could encourage the abilities of pupils, trying to put things that they like to do, intending to distract and relax the minds of them.

Another thing that could be done is the following of a psychologist and an intense contact with the parents, doing a lot of reunions and always paying attention to all the student's needs. It's important to the school has the knowledge of the pupils lives out of there, to improve the contact and to make easy the solutions of the problems. The things that the school can't help, the governor has to make providences like in the case of economy problems or violence in home, they have to create social programs that helps the families with their bad conditions.

Em relação à problematização dos sentidos cristalizados do conceito de *bullying*, a dupla discute o problema como um crime que afeta toda a sociedade e que este é proveniente do modo em que o individuo foi criado, sendo esse fator responsável por tornar o indivíduo mais violento. Este problema também está relacionado com nosso sistema sociopolítico e com a maneira com que sociedade se comporta. A dupla faz questionamentos a partir de múltiplos pontos de vista: a argumentação foi construída com base na falta de estrutura familiar, no sistema escolar que é precário e conservador, com a situação econômica das famílias, dentro de um sistema que é excludente e também foi apontada a idade como reforçadora dos atos de *bullying*. Houve uma diversidade de causas do *bullying* e propostas de intervenção para sanar o problema dentro e fora da escola, ajudando assim todos os indivíduos. O foco em aspectos sociopolíticos foi abordado ao afirmarem que a intervenção do governo é necessária para solucionar o *bullying*. É iminente a necessidade de intervenção do Estado no que tange ao processo de intervenção social, com programas sociais que diminuem a desigualdade social e econômica; com o comprometimento e engajamento dos sujeitos em práticas sociais que visam dar voz, reconhecimento e autonomia para a criação de soluções para o problema; com políticas educacionais que reforçam as habilidades dos alunos. O texto 2 foi escrito com 503 palavras distribuídas em 6 parágrafos e 42 linhas.

Texto 2: Júlio e Marcos

Nowadays "*bullying*" became a very common term in the schools environment and this is not good because it shows that the kids and teenagers are not having a healthy relationship with each other. It happens in many different ways and all of them are like a snow ball, starting small and in the end it is unstoppable.

The most common kind of *bullying* is the verbal one. It may start with some little jokes and comments without the intention of hurting someone and as time goes by it grows uncontrollably becoming a huge problem, causing trust issues with their own or with someone else and low self-esteem. As it becomes more frequent it leads to physical aggressions and to the "*cyber bullying*", which is the *bullying* on the internet, when people post with the intention of detract or make fun of the other.

All of those kinds of *bullying* make the victim's life a real nightmare, destroying friendships, causing problems with the family,

making the kid afraid of school or even afraid of interacting with new people. Lots of kids and teenagers who suffer the attacks feel misplaced in their schools and cities and to change this they move to another school or even to another city. Psychological problems are another consequence and might turn the *bullying* target into an aggressive person who can make murderer in the future or commit suicide.

Intending to solve the problem, kids should be taught about *bullying* and differences between people and should be given activities in pairs or groups to contact them with new people since they are still babies, considering that the *bullying* starts earlier and earlier. And it should be done not only by the school but at home too, where the kid should receive a great example from their parents.

The ones who suffer from these attacks should not stay quiet and should tell their principal and parents what is happening before it turns into bigger problems. Schools and the government must make campaigns and activities to combat this crime and try to check if it is happening in their facilities so they can deal with it.

Measures should be taken with the bullies. According to the intensity, they should make volunteer and communitarian work in the school or in the city, pay a tax to the victim for all the problems they caused. At home, it should not be different; the parents have to punish them too. Besides that, the bullies should make psychiatric treatment with a professional to change their position and behaviour in society and lives. In more intense cases the bully must go to judicial court, take a penalty and go to jail. Society need to have in mind that *bullying* is not a silly thing, it is necessary to have in mind that it is a real problem and that there is a difference between “*bullying*” and “friendly jokes” and when it is happening around us it is necessary to take measures and contact professional help.

Na problematização dos sentidos cristalizados, fica claro que o *bullying* já é algo comum na sociedade e que ele é mais forte na escola. Foram exemplificados alguns tipos de *bullying* como o *cyber-bullying* e a forma como estes prejudicam os indivíduos. Os autores afirmam que a forma mais comum de praticar o mesmo é a verbal e que esta se inicia com uma simples piada ou comentário e que este problema não é visto com o seu devido grau de importância. Estas “fecham” as pessoas em seu mundo prejudicando assim a sua relação saudável com os outros.

Os questionamentos são feitos a partir de múltiplos pontos de vista: o primeiro se relaciona ao fato deste grande problema ser banalizado e considerado comum. As pessoas já se acostumaram com ele. Ele advém da falta de cultivo de relações saudáveis, de amor ao próximo, de companheirismo. Há um foco em uma variedade de formas de *bullying* e das consequências que levam as vítimas a terem problemas psicológicos e a ficarem ilhadas sem perspectivas, em estado de leniência desprovidos de seus direitos básicos. A diversidade argumentativa se constrói no texto na medida em que os autores descrevem e explicarem as formas de *bullying* e de como isto pode ser “tratado”.

Há propostas de solução que envolve a intervenção governamental (em grande escala), familiar e escolar (esta por ser no âmbito escolar onde o *bullying* ocorre) em quesitos de campanhas e trabalhos de conscientização sobre as causas e os danos que esta prática ilegal causa. Além disso, a criação de espaços para a discussão da diversidade e das diferenças. Como intervenção social, a dupla propõe a punição que vai desde trabalhos voluntários na comunidade até intervenção judicial, dependendo no grau de violência. O texto 3 foi construído com 509 palavras desenvolvidas em 5 parágrafos e 43 linhas.

Texto 3: Carlos e Beatriz

Bullying is a form of violence that can happen through verbal or physic aggression. At schools, it is a recurrent problem. A student establishes aggressive relations with other students in a way to express himself / herself, feel superior or just repeat behaviors he / she is used to see in other environments. According to IBGE, in Brazil, 30% of the teenagers are involved with *bullying*, 20,8% of this number is composed by aggressors and the others 7,2%, the minority, are victims. And, according to HBSC, forty-one of the countries in Europe and North America show that *bullying* becomes less frequent between older students. Demonstrating that maturity is a factor in this issue. The younger ones must oriented by the school and, specially, by the family not to practice *bullying*, teaching them respect and moral values for a better acquaintanceship.

In some cases, the aggressor sees his / her own actions just as jokes and not as *bullying* and violence. But, actually, these attitudes cause impacts and traumas on the victim, such as aggressive reactions, phobias, loss of school performance and self-esteem, depression, panic syndrome, bipolarity and suicidal thoughts. Between boys, the *bullying* frequently happens through physical violence, making it easier to notice and identify. On the other hand, the gossip, reproachful looks and exclusion are the main forms of *bullying* between girls, requiring more attention from the parents and the school to be identified.

Many victims, too afraid, do not feel comfortable or secure enough to tell someone about the violence they are suffering. This kind of situation makes harder for parents and authorities from school to identify cases of *bullying*. On the other hand, there are cases which the authorities find out about the violence, but ignores it or do not take effective actions. As a consequence, the violence keeps happening without punishment. For the victims, it means that they have to deal with the problem by themselves, leading to take extreme actions, like harming themselves or even suicide.

The parents must ask and pay attention at the behavior of their kids, in a way to notice if there is something wrong happening and take proper attitudes. If the issue is actually happening, the school have to be notified and, in some cases, the police. Besides that, it is crucial that the parents talk to their child, consider professional assistance and offer options like moving to another school or city.

If the school is the one to identify the violence, then the parents must be notified and the school must take actions as well, talking to the aggressor or to his or her parents or legal responsible, discussing punishments and ways to help, such as professional assistance. Also, the school may promote programs to advice and advertise the students about the consequences and how to deal with the issue, stimulate the students to report cases of *bullying* they are aware of and create rules to prevent the violence between the students. These measures might reduce the cases of *bullying* as well as helping the victims and the aggressors to achieve psychological recovery.

A dupla entende que o *bullying* é uma forma de violência (verbal ou física) que cria relações agressivas reciprocamente. Os autores afirmam que o *bullying* ocorre quando uma pessoa se sente superior a outra, ou repetem comportamentos que são perceptíveis no ambiente em que vivem. Os agressores pensam que só estão realizando uma simples brincadeira, e não se identificam como *bulliers*. Os argumentos são baseados nas consequências do *bullying*: queda no rendimento,

pensamentos suicidas, ataques de pânico, problemas psicológicos. Há uma inter-relação entre as maneiras de expressar do adolescente, as relações agressivas, o *bullying* e a escola. Os alunos, por imaturidade tendem a repetir modelos que vivenciam e acentuam os comportamentos violentos a que são acometidos. Há uma diferença nas formas de *bullying* que está relacionada ao gênero e a idade. Para discutirem os argumentos, os alunos apresentam dados de uma pesquisa feita pelo IBGE e pela HBSC e mostram porcentagens em relação ao número de vítimas e agressores e que o *bullying* é menos intenso com alunos mais velhos. A intervenção proposta pelos autores e enfatizada no contexto escolar como ambiente para a identificação do problema, aconselhamento e os pais responsáveis pelas ações de acompanhamento do comportamento dos alunos e de punição. O texto 4 foi escrito com 140 palavras distribuídas em 2 parágrafos e 13 linhas. A tarefa não foi terminada dentro do tempo estipulado.

Texto 4: Maria e Clarice

Nowadays, one of the problems that most reaches children and teenagers is the *bullying* at school. Some people see *bullying* just like physical aggression like children who fight with another, but it is also composed of psychological and verbal violence. That is an old problem, however, according to a research from USP (University of São Paulo), it increased from 5% to 7% in Brazilian schools in the last years. The research show us more, 20,8% of students already practiced *bullying* against them colleagues.

This violence can show us a lot of prejudice aspects on our society, most of these cases were generated by the not respect to differences. As the same research pointed, the victims suffer racism, religious intolerance, homophobia, xenophobia, machismo, so, the majority part of the attacked students is formed by social minorities.

Assim como nos outros textos, a problematização dos sentidos cristalizados do conceito de *bullying* está atrelada ao contexto escolar. O *bullying* ocorre nas escolas com crianças e adolescentes; e o problema, segundo as autoras, vai além de uma simples “brincadeira”, pois envolve violência física, psicológica e verbal. A argumentação enfoca os âmbitos do contexto escolar e a sociedade como um todo, apesar de ser observada que a tarefa da produção do texto não foi terminada. As autoras citam formas de *bullying*, informações e dados de uma pesquisa da Universidade de São Paulo que mostram um crescimento dos casos e tipos ao longo dos anos. A discussão também promove uma reflexão maior acerca das vítimas que são, na maior parte dos casos, consideradas minorias sociais. Problemas sociais maiores geram *bullying*, como a intolerância religiosa e de gênero, o racismo, e o preconceito de toda natureza. Elas não fazem propostas de intervenção, uma vez que o texto não foi terminado. Houve uma tentativa de que as autoras se encontrassem novamente para terminar a tarefa, mas ambas se recusaram.

6.2 Análise das representações do grupo sobre *bullying*

Esta análise foi feita com base nas produções de texto enquanto representativas de grupo social. O corpus foi composto dos quatro textos escritos em língua inglesa dos quais foram analisadas as interações anteriores. Com o auxílio do *Iramuteq*, o corpus foi subdividido em 44 segmentos de texto sendo 1656 palavras, sendo 524 formas e 310 hapax, 59,16% das formas e 18,72% das ocorrências. A média de formas por segmento é de 37, 636364 e a média de ocorrência por texto é de 414 palavras. O *Iramuteq* criou as listas de frequência em tabelas apresentando o corpus subdividido em 465 lemas, 306 formas ativas, 159 formas suplementares, formas ativas com

frequência menor ou igual 3:63. “A lematização é uma técnica geralmente utilizada por buscador de palavras em sites, para abranger a quantidade de opções de palavras relacionadas com a palavra procurada, ignorando o tempo verbal caso seja um verbo, o gênero da palavra, o plural etc” (FERNANDES, 2014, p. 10). O entrecruzamento feito com as formas ativas ou palavras de conteúdo, mais frequentes do corpus são bully (35), school (27), problem (19), kid (16), violence (13), case (11), parent (11), student (11), person (9), victim (8), happen (7), teenager (7), family (6), society (6). Elas indicam que o bullying é um problema social principalmente relacionado às crianças e adolescentes no contexto escolar. A lista apresentada a seguir apresenta as 10 primeiras ocorrências do corpus discutido:

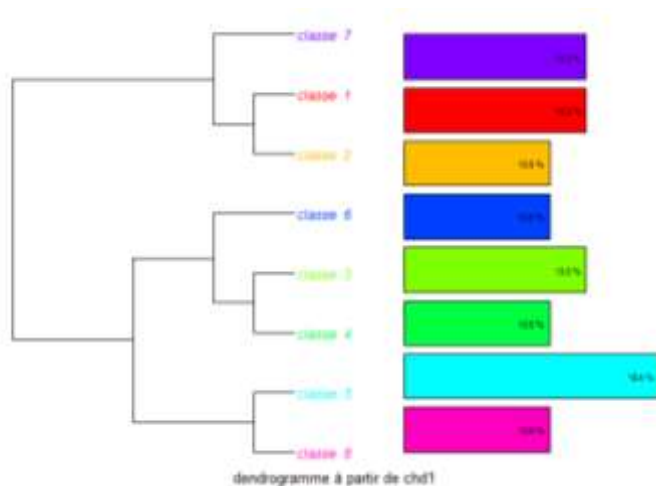
Quadro 2: Formas Ativas e Suplementares do Corpus

Formas Ativas				Formas Suplementares			
n.	Item	Frequência	Classe predominante	n.	Item	Frequência	Classe predominante
1	Bully	35	Adj	1	the	157	sw
2	School	27	Nom	2	and	74	sw
3	Problem	19	Nom	3	to	71	sw
4	Kid	16	Nom	4	of	48	sw
5	Violence	13	Nom	5	a	37	sw
6	Student	11	Nom	6	is	30	sw
7	Parente	11	Nom	7	in	27	sw
8	Case	11	Nom	8	that	24	sw
9	Case	11	Nom	9	it	23	sw
10	Person	9	Nom	10	with	21	sw

Fonte: Dados da pesquisa

Além das tabelas em excel, o Iramuteq oferece a análise das Estatísticas textuais: o número de textos e segmentos de textos, ocorrências, frequência média das palavras, bem como a frequência total de cada forma; e sua classificação gramatical, de acordo com o dicionário de formas reduzidas. Nesta etapa, Nascimento e Meandro (2006) afirmam que o programa seleciona as formas reduzidas com frequência igual ou superior a 04 e define as Unidades de Contexto Elementar a partir da pontuação. Nesta etapa, ele realiza o cálculo de três cruzamentos: a Classificação Hierárquica Descendente – CHD que compreende todas as UCEs em relação a todas as formas reduzidas; UC tamanho 1 em relação as formas reduzidas selecionadas; e a UC tamanho 2 em relação as formas reduzidas selecionadas. O Iramuteq agrupou o corpus dos aprendizes em 44 segmentos de texto (UCEs), e por meio da classificação hierárquica descendente, dividiu o corpus de textos sobre Bullying em dois subcorpora formados a partir de matrizes diferentes para cada um dos cruzamentos: classe 7 relacionada as classes 1 e 2, e classe 6 relacionada as classes 3 e 4 e classes 5 e 8, conforme a Figura 2.

Figura 2: Dendograma das palavras mais frequentes do corpus



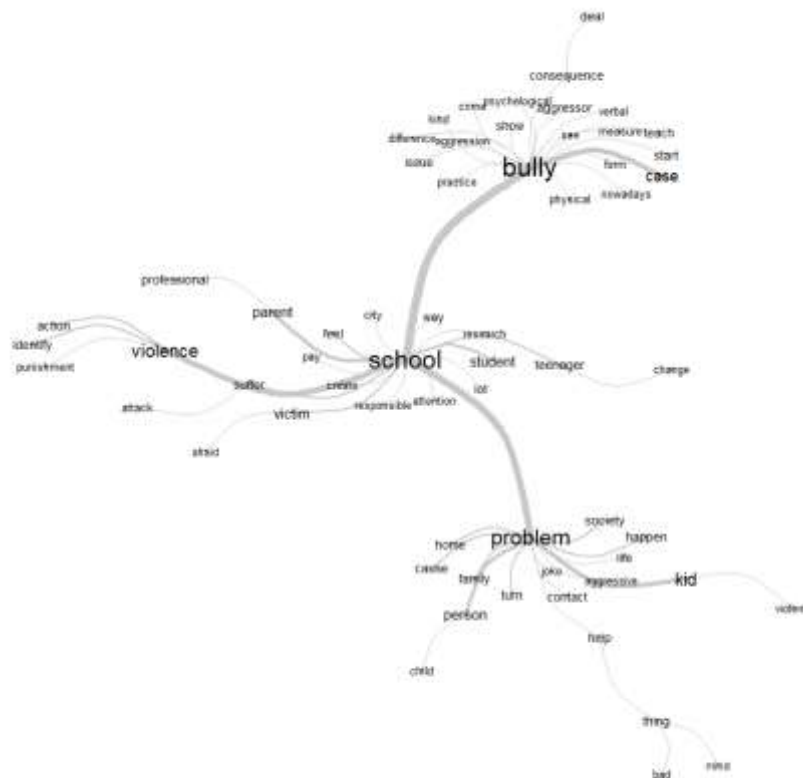
O primeiro sub-corpus, composto pela classe 1, é o conjunto total de unidades contextuais na matriz de indicadores iniciais e apresenta os pontos centrais discutidos pelos alunos em relação ao Bullying com semelhança semântica em relação as outras classes. No dendograma da figura 1, é possível observar que os dois blocos formados, respectivamente pelas classes 6 e 7 são independentes. Isso quer dizer que a classe 6 tem mais relação ou proximidade com as classes 3 e 4 ou 5 e 8 e pouca ou nenhuma relação com as classes 1 e 2. As classes de 1 a 8 apresentam os seguintes itens lexicais mais frequentes:

- Classe 1: physical, bully, before, on, between, other, is
- Classe 2: teenager, nowadays, this, who, another, in, with
- Classe 3: Turn, violent, society, kid, parent, problem, what, into, can, because
- Classe 4: kid, person, teach, problem, be,
- Classe 5: action, parent, violence, identify, aggressor, punishment, case, school
- Classe 6: cause, home, victim, their
- Classe 7: student, research, form, show, feel, according
- Classe 8: student, create, lot, consequence, case, there

Outra possibilidade de análise com o auxílio do Iramuteq, feita automaticamente, é a análise da semelhança semântica das palavras e a representação em forma de árvore². O Iramuteq gerou a árvore semântica da relação entre os quatro textos como mostra a figura 3 abaixo:

Figura 4: Análise de semelhança semântica em árvore

² Ela é baseada na teoria dos grafos, e mostra as co-ocorrências e as conexões entre as palavras do corpus. Na teoria dos grafos, de acordo com Lucchesi (1979), é um ramo da matemática que estuda as relações entre os objetos de um determinado conjunto. Segundo o autor, para comprovação, são empregadas estruturas chamadas de grafos, $G(V,E)$, onde V é um conjunto não vazio de objetos denominados vértices e E é um subconjunto de pares não ordenados de V , chamados arestas. Lucchesi argumenta que dependendo da aplicação, arestas podem ou não ter direção, pode ser permitido ou não arestas ligarem um vértice a ele próprio e vértices e/ou arestas podem ter um peso (numérico) associado. Segundo ele, se as arestas têm uma direção associada (indicada por uma seta na representação gráfica) temos um dígrafo (grafo orientado). Um grafo com um único vértice e sem arestas é conhecido como grafo trivial. Estruturas que podem ser representadas por grafos estão em toda parte e muitos problemas de interesse prático podem ser formulados como questões sobre certos grafos. Por exemplo, no corpus de aprendizes apresentados neste artigo, a estrutura de ligações dos itens lexicais pode ser representada por um dígrafo: os vértices são os textos do corpus e existe uma aresta do texto 1 para o texto 2 se e somente se o texto 1 contém um link para 2 e assim por diante com os outros textos. Dígrafos são também usados para representar máquinas de estado finito.



Fonte: extraído pela autora com o auxílio do Iramuteq

Partindo-se de agrupamentos de itens lexicais obtidos com o auxílio do *software*, foram encontrados três grandes grupos. O primeiro deles, correspondente ao item lexical *school* e itens associados, reflete um dos focos da proposta para a produção textual: o *bullying* no ambiente escolar. Itens como *parent* e *professional*, que refletem as opiniões dos alunos em relação àqueles responsáveis por tomar medidas sobre as ocorrências de *bullying*. O item lexical *violence* aparece em destaque dentro desse grupo, indicando o *bullying* como um causador e potencializador da violência no ambiente escolar. O segundo grupo tem como centro o item lexical *bully* e estão associados itens lexicais referentes a formas reconhecidas como *bullying – verbal* e *physical* -, bem como os termos *aggression*, *aggressor* e *crime*, que refletem uma relação negativa que os autores dos textos estabelecem com a temática.

O terceiro grupo também reflete o ponto de vista negativo sobre o *bullying* – visto que é centrado no item lexical *problem* – de forma que a prática do *bullying* é colocada como causadora de problemas para os envolvidos, em seu ambiente familiar e escolar. Os alunos não utilizaram itens lexicais ou construções, como a primeira pessoa do singular, que representam relação direta pessoal com a temática, estando ausentes relatos pessoais de experiência e memória. A posição geral nos textos foi contrária à prática do *bullying*, refletindo as categorias estética negativa, funcionalidade negativa e valor mercantil negativo, de acordo com os critérios de descrição do objeto propostos por Bardin (2009, p. 68) e o sentimento de recusa, também citado por Bardin (2009, p.69) em relação à atitude perante o objeto.

A palavra central foi *school*, esta com a interligação mais forte com a palavra *bully* logo com as palavras *problem* e *violence*. Após observar as palavras em maior destaque podemos concluir que o principal problema, o qual está ocorrendo nas escolas é a violência por parte dos

“valentões”. O problema ocorre principalmente com as crianças e jovens, estes por serem mais indefesos, tudo isto dentro de uma sociedade. O agressor pode agir de maneiras diferentes desde o modo verbal ao modo físico, ambas as agressões causam consequências psicológicas. Trata-se de um contato agressivo, uma piada que prejudicam modo de viver. Comunicar com a autoridade pode ser uma boa solução, porém antes disso o problema deve ser comunicado a uma pessoa da família, por exemplo, alguém em quem se confia para que assim exista apoio por parte destes, o qual é necessário. Deve-se identificar o tipo de violência cometida para que assim se encontre a melhor forma de punição. Infelizmente o *bullying* também pode ocorrer por parte dos membros da própria casa ou família. Todavia o local mais comum onde isto ocorre é nas escolas, local de plena responsabilidade, onde crianças e jovens, no caso, devem se sentir-se seguros assim como os pais por deixarem-os lá. Os estudantes sentem-se atormentados por um novo ataque que pode estar por vim. Os pais e profissionais do mesmo devem estar atentos quanto às vítimas e o *bullying*, para que assim este seja evitado. A palavra *life* também é destacada, seguida pelas palavras *crime*, *violence*, *persons* and *prison*. Após observar estas palavras podemos concluir que a violência cometida pelas pessoas da sociedade é o problema central, este consiste em um crime que prejudica a vida de cada um, faz com que a vítima mude e transforme, mesmo que aos poucos, em um “prisoneiro” de si mesmo. A solução seria buscar a autoridade, como consequência a prisão.

6.4 Análise das interações

Para a compreensão das relações estabelecidas durante a escrita colaborativa, foram analisados os episódios relacionados a linguagem e contadas as ocorrências de colaboração, cooperação de relação de dominação e passividade e de ensino. A marcação do início e o término do episódio é geralmente balizada por pontos finais, expressões de concordância (huhum), mudança do assunto, etc. A tabela abaixo apresenta a marcação dos episódios que estabelecem as relações citadas:

Tabela 1: Quadrantes de relações estabelecidas durante a interação

Dupla	1 Colaboração	2 Dominante / dominante	3 Dominante / passivo	4 Expert / novato
1 Rodolfo e Ester	12	0	9	1
2 Carlos e Beatriz	24	7	6	3
3 Marcos e Júlio	20	0	0	4
4 Maria e Clarice	4	2	4	0

Quadrante 1: colaboração

A colaboração envolve um esforço coordenado do grupo para completar a tarefa juntos. Na escrita colaborativa, papéis e contribuições para a criação dos textos não são divididos. Ao invés disso, há um engajamento mútuo e esforço coordenado por todos os membros do par ou grupo no processo de composição (STORCH, 2005, p.3) ambos os membros do par contribuem em todos os aspectos da tarefa e se engajam aceitando as sugestões uns dos outros, com frequência centralizando nos recursos linguísticos promovendo andaimes coletivos para resolver as deliberações sobre a linguagem (STORCH, 2005, p. 61).

Dupla 1

Rodolfo – Acho que a gente pode falar da influência da violência, né?! Que começa em casa, passa para a escola e vai gerando um ciclo de violência.

Ester– Isso! Acho que a gente pode falar também que eles poderiam tipo olhar muito isso porque às vezes a criança não tem nem noção de que ela está ofendendo a outra criança...

Rodolfo – Ter um cuidado maior, né?! Verdade!

Ester– E aí, como é que a gente começa?

Rodolfo – Acho que pode começar falando que o *bullying* começa não na escola mesmo, mas já vem de um processo bem mais longo.

Ester– Acho que a gente pode começar perguntando tipo, o que que traz o *bullying*

Rodolfo – Ah sim! E depois a gente vai meio que respondendo as perguntas assim.

Ester– Isso! Porque é mais fácil.

Ester– Bom, a gente pode falar da família, assim...

Rodolfo – Da estrutura, né?! Da educação. Acho que pode falar da fragilidade social também que influencia na família que é desestruturada tanto economicamente ela sofre algum tipo de

Ester- Até família que tem tipo, só o pai ou a mãe tipo, não dá suporte, às vezes a criança desconta isso em outra.

Rodolfo – Talvez o *bullying* seja uma forma de suprir uma falta...

Ester– Sim!

Rodolfo – O que ela sente.

Ester– Tipo, pra mim o *bullying* é assim, a pessoa que pratica o *bullying* acho que é uma carência assim, uma coisa psicológica mesmo. Aí ela supre a partir disso

Rodolfo – Então, como é que a gente vai falar isso?

Rodolfo – Vamos falar então que a violência pode ser uma consequência de uma carência mesmo

Ester– Aham. Mas eu acho melhor colocar isso no desenvolvimento, sabe?!

Rodolfo – Sim! Tem que ter quinhentas palavras, né?!

Ester– É! Tipo assim, "creation" será que serve pra criação?

Rodolfo – Deixa eu pensar

Rodolfo – Acredito que sim!

Quadrante 2: cooperação

Ambos os componentes do par contribuem na tarefa, mas eles não se engajam ou não querem se engajar aceitando a contribuição um do outro. A fala mostra um alto nível de conflito (conflito negativo). Um não considera a contribuição do outro. Cooperação (Dillenbourg et. al., 1996) envolve a divisão do trabalho entre os indivíduos para completar a tarefa.

Dupla 2:

Carlos: É um cenário

Beatriz: É, procura uma palavra que possa funcionar como “recorrente”.

Carlos: Repeating them

Beatriz: Não ficou legal, olha outra.

Beatriz: Não Carlos, em cima... Não... Carlos!

Carlos: Ah ta

Beatriz: A primeira frase ficou OK, certo?

Beatriz: Eu queria colocar uma palavra tipo... denunciar, sabe?

Beatriz: Ah, the victims too afraid to tell... too afraid to tell. Aí eu quero falar de outras pessoas, pessoas que veem mas que não contam

Carlos: Você pode escrever exatamente isso “pessoas que veem, mas que não contam”. Não?

Beatriz: Mas isso não pode ser incluso aqui não? Não, estamos falando só das vítimas que não conseguem... too afraid... to do so... tá melhor assim? Pode, não pode?

Carlos: To do it, fica melhor, não?

Beatriz: To do it, é, vai ficar tão feio. Mas tá... porque tipo, it, deixa

Beatriz: É, ficou feio, não gostei

Carlos: Ficou feio
Beatriz: Aqui não é melhor um apostro?
Carlos: Bom, acho que sim
Carlos: É, acaba por resumir a próxima frase toda
Beatriz: Ah...
Carlos: Aquela que a gente tinha escrito
Beatriz: Era a intenção

Quadrante 3: dominante / passivo

Um membro do par toma o controle da tarefa ou é concedido a ele o controle da tarefa e o outro membro contribui pouco. O padrão construído é de dominante / passivo.

Dupla

Maria: Mas acho que, tipo assim, a gente vai ter que falar na proposta de intervenção do *cyberbullying* e do *bullying* como só quando é brincadeira mas a gente deveria falar também de agressões, que acontecem bastante. Tipo assim, principalmente com crianças menores, fraga?

Clarice: Não, estou ligada

Clarice: A gente podia pegar isso porque no Brasil, o *bullying* é muito diferente dos Estados Unidos. Tipo, adolescente lá, sofre mais *bullying* que aqui.

Maria: Tá

Maria: O “*bullying*” vem de *bullying* em inglês, que significa *bullying* mesmo.

Clarice: Tá, voltando.

Quadrante 4: proficiente / não proficiente

Há um nível desigual de contribuição e controle sobre a tarefa. No entanto, o que distingue este padrão do dominante / passivo é que neste padrão o participante dominante age como um especialista (*expert*) ou tutor e ativamente encoraja o outro participante novato (*novice*) a contribuir com a tarefa.

Dupla

Rodolfo – [...] Dois?

Ester– Não, porque tipo seria o que fala do passado no passado.

(referindo a sentença: It’s been a trouble for many years, before the word *bullying* exists, the insults and the violence between kids had been already present.)

Rodolfo – Ah sim. É que eu nunca vi esse negócio assim não.

Ester– É muito doido!

Dupla

Maria: Mas acho que, tipo assim, a gente vai ter que falar na proposta de intervenção do *cyberbullying* e do *bullying* como só quando é brincadeira mas a gente deveria falar também de agressões, que acontecem bastante. Tipo assim, principalmente com crianças menores, fraga?

Clarice: Não, estou ligada

Clarice: A gente podia pegar isso porque no Brasil, o *bullying* é muito diferente dos Estados Unidos. Tipo, adolescente lá, sofre mais *bullying* que aqui.

Maria: Tá

Maria: É.. mas é mais ou menos isso a ideia.. Querendo ou não vei. já que.. no Enem a gente não tem essa possibilidade de fazer uma pesquisa e escrever um trem bacana. Tá, é isso aí que eu preciso. Tá, vamos ver uma definição um pouco mais.. menos senso comum de *bullying*. Ai, é de maneira repetitiva, então não é uma vez

na vida. A gente pode falar disso também, da origem da palavra.. mas se bem que é em inglês, né?

Dupla

Marcos: É, a gente pode deixar essa comparação pro final. Ou então... Pra usar pra todos os tipos de *bullying*.

Júlio: Isso. Porque todo tipo de *bullying* começa assim.

Marcos: Porque, por exemplo, no físico já começa mais violento mesmo, mas no *cyberbullying* é igual esse aí. Começa com uma coisa pequena.

Júlio: Esse... O tipo verbal pode levar aos outros dois.

Marcos: Pode desencadear.

Júlio: O *cyberbullying* desencadeia o físico. Copiar isso daqui e vou deixar aqui só pra gente usar depois. Você quer que coloca no primeiro parágrafo?

Marcos: Vamos ver onde encaixa.

Júlio: A gente pode colocar... Ao invés de colocar isso, it happens in many different ways, but is like a snowball, starts small and becomes unstoppable.

Marcos: Isso, porque pode substituir o equally bad.

Marcos: Ficou com dois pontos.

Júlio: Unstoppable.

Marcos: Isso.

Em suma, a dupla 1, composta por dois alunos de habilidade semelhante e um maior nível de proficiência conseguiu apontar os problemas, mas não procurou soluções juntos, desenvolvendo o padrão de colaboração cooperativo proposto por Storch (2002). Isso impediu a construção do conhecimento e o desenvolvimento mútuo adquirido através da busca por soluções. A dupla 2, constituída de alunos de capacidade semelhante e menor nível de proficiência foi cooperativa, não conflitiva e produtiva. Apesar disso, em alguns momentos corrigiam oferecendo as respostas que julgavam certas, o que impedia a interação. Eles buscaram também interagir com a professora, usando isso como forma de apoio para a construção das contribuições dadas e recebidas (BOLZAN, 2015). A dupla 3 com habilidade semelhante e proficiência média construiu uma colaboração eficaz e mútua. E por fim, a dupla 4, com habilidade mista em que o participante de menor proficiência manifestou ter se sentido “inútil” e o participante com maior habilidade mostrou-se incomodado quando corrigido. Houve, portanto, conflitos e até a falta de interação e colaboração (BOLZAN, 2015).

7. Conclusões

Considerando os resultados apresentados, o grupo pesquisado se mostrou receptivo quanto à prática, apesar de sentirem-se pressionados pelo tempo para a execução da tarefa, pelo número de palavras solicitado e pelo horário da coleta de dados ter sido perto da hora do almoço. Em relação ao trabalho colaborativo, os dados corroboram os estudos de Oliveira et al. (2012) e Bolzan (2015) que afirmam que os vínculos sociais relacionados ao tempo que os alunos já haviam estudado juntos facilitaram o processo e tiveram impacto positivo para a produção dos textos, pois os alunos não precisaram desenvolver um senso de confiança. No entanto, este estudo se diferencia de Bolzan (2015), pois apesar de os alunos defenderem que permanecer trabalhando com um mesmo colega foi essencial para uma melhor organização na dinâmica, ele não interagiram na língua alvo para a elaboração do texto.

A tarefa de produção escrita colaborativa atendeu as expectativas dos alunos que demonstraram satisfação com os resultados. Inicialmente, alguns alunos sentiram falta do professor como avaliador e editor dos textos, mas perceberiam que eram capazes de resolver as dúvidas que surgiram durante o processo da escrita com os parceiros. Os resultados deste estudo corroboram os

resultados de Bolzan (2015) no que tange a organização das duplas para a tarefa. Em relação aos níveis linguísticos dos alunos, os resultados apontam que duplas formadas por níveis muito dispares apresentaram-se pouco eficazes na construção e desenvolvimento mútuo, enquanto as duplas com habilidades semelhantes foram mais colaborativas, proporcionando um maior acréscimo de habilidades, talvez definindo tais padrões como decisivos na prática da tarefa, mas não influentes sobre a proficiência (BOLZAN, 2015).

Quanto aos padrões de colaboração, a pesquisa aponta para benefícios mesmo quando os membros da dupla demonstram habilidade linguística semelhante, em especial quando a proficiência dos participantes era baixa. Esses dados corroboram a pesquisa de Bolzan (2015). Entretanto, na dupla em que um aluno era de alta proficiência e o outro de baixa, houve falha de colaboração em que em poucos momentos o aluno mais proficiente aceitava as ideias do outro. As duplas em que os dois alunos eram de média ou de alta proficiência conseguiram trabalhar bem.

Referências bibliográficas

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2009.

BOLZAN, D. B. Colaboração em produção escrita e percepção dos aprendizes em relação à prática de revisão por pares. Trabalho apresentado no XI CBLA: Linguística Aplicada para além das fronteiras. *Anais ...* 14 a 17 de julho de 2015. UFMS. Campo Grande MS.

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J. & SCHMIDT, R. M. *Language and Communication*. Longman. 1983.

CRISTAL, D. *English as a Global Language*. Cambridge : Cambridge University Press, 2003.

CUNHA, G. X. A articulação discursiva do gênero artigo de opinião à luz de um modelo modular de análise do discurso. *Filol. linguíst. port.*, n. 14, v. 1, 2012, p. 73-97.

DICAMILLA, F. J.; ANTON, M. Repetition in the collaborative discourse of L2 learners. A Vygotskian perspective. *The Canadian Modern Language Review*. v. 53, n. 4, 1997, p. 609-633.

DILLENBOURG, P.; BAKER, M.; BAYE, A.; O'MALLEY C. The evolution of research on collaborative writing. In: REIMANN, P.; SPADA, H. (Eds.) *Learning in humans and machine: Towards an interdisciplinary learning science*. Oxford: Elsevier, 1996, p. 189-211.

DONATO, R. Beyond group. A psycholinguistic rationale for collective activity in second-language learning. *Unpublished doctoral dissertation*, University of Delaware, Newark, 1988.

FIGUEIREDO, F. J. Q. *Correção com pares: Os efeitos do processo da correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa*. Tese de Doutorado. Faculdade de Letras. UFMG. Belo Horizonte, 2001.

LUCCHESI, C. L. *Introdução a Teoria dos Grafos*. Instituto de Matemática Pura e Aplicada. Rio de Janeiro, 1979.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 12º Ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

NASCIMENTO, A. R. A.; MENANDRO, P. R. M. Análise lexical e análise de conteúdo: uma proposta de utilização conjugada. In: *Estudos e pesquisas em Psicologia*, UERJ, RJ, ano 6, n. 2, 2º semestre, 2006.

OLIVEIRA, S. B.; ROSSI, A. M. O.; LEITE, G. M. F.; CARMO, K. O. OLIVEIRA, T. M. Pacotes lexicais em corpus de aprendizes do ensino médio. In: DUTRA, D. P.; MELLO, H. (Orgs.) Encontro de Linguística de Corpus. (10: 2012: BH, MG). *Anais do X Encontro de Linguística de Corpus: aspectos metodológicos dos estudos de corpora*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2012. p. 337-363.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma Linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo, Parábola Editorial, 2003.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 152-183.

STORCH, N. Patterns of interaction in ESL pair work. *Language Learning*. v. 52, n.1, 2002, p. 119-158.

_____. Collaborative writing: Product, process, and students' reflections. *Journal of Second Language Writing* 14, 2005, p. 153–173. Available at: www.sciencedirect.com

_____. *The nature of pair interaction*. Learners' interaction in an ESL class and impact on grammatical development. Saabrücken, Germany: VDM Verlag, 2009.

_____. *Collaborative writing in L2 classrooms*. Multilingual Matters, Bristol, Buffalo, Toronto, 2013.

SWAIN, M. Talking-it through: Languaging as a source of learning. In: BATSTONE, R. (Ed.), *Sociocognitive perspectives on language use/learning*. Oxford: Oxford University Press 2010, p. 112–130.

SWAIN, M. LAPKIN, S. Problems in output and the cognitive processes they generate. A step towards second language learning. *Applied Linguistics*, v. 16, n. 3, 1995, p. 371-391.

_____. Focus on form through collaborative dialogue: exploring task effects. In: BYGATE, M; SKEHAN, P.; SWAIN, M. (ed.) *Researching pedagogic tasks: second language learning, teaching and testing*. London: Longman, 2001, p. 99-118.

LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM AVANÇADA: UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA COM GÊNEROS TEXTUAIS NO CONTEXTO INCLUSIVO DA UFMT

Sebastiana Almeida **SOUZA** (Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, Brasil)

Simone de Jesus **PADILHA**(Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, Brasil)

RESUMO: *Esta pesquisa objetiva apresentar aspectos de uma experiência de atendimento no Laboratório de Aprendizagem Avançada a estudantes surdos do Curso de Letras/Libras da Universidade Federal de Mato Grosso, no contexto do atendimento especializado no ensino da Língua Portuguesa escrita, através do desenvolvimento de atividades com gêneros textuais. Um dos objetivos é proporcionar ao estudante surdo um atendimento que atenda às suas necessidades, haja vista suas dificuldades na Língua Portuguesa, numa perspectiva de igualdade de direitos no âmbito educacional, modificando, assim, as práticas tradicionais de ensino. O estudo, em andamento, está sendo desenvolvido através da pesquisa-ação, fundamentado no arcabouço teórico de Bakhtin e o Círculo e nas contribuições de Vygotsky sobre aprendizagem na perspectiva sócio-histórica, focando os conceitos de Gêneros textuais, interação, linguagem, aprendizagem, alteridade e ZPD. As práticas do Laboratório buscam considerar os vários níveis de conhecimento, explorando os conteúdos de acordo com o contexto e as vivências dos sujeitos envolvidos.*

PALAVRAS – CHAVE: Língua portuguesa para surdos; Gênero textual; Laboratório de aprendizagem avançada

ABSTRACT: *This research aims to present aspects of an experience of service in the Advanced Learning Laboratory to deaf students of the Literature/Libras Course of the Federal University of Mato Grosso, in the context of specialized assistance in the teaching of written Portuguese, through the development of activities with textual genres. One of the objectives is to provide the deaf student with a service that meets their needs, given their difficulties in the Portuguese language, in a perspective of equal rights in the educational field, thus modifying traditional teaching practices. This study is being developed through action-research, based on the theoretical framework of Bakhtin and the Circle and Vygotsky's contributions on learning in the socio-historical perspective, focusing on the concepts of textual genres, interaction, language, learning, alterity and ZPD. The Laboratory practices seek to consider the various levels of knowledge, exploring the contents according to the context and the experiences of the subjects involved.*

KEYWORDS: Portuguese language for the deaf; Textual genre; Advanced Learning Lab

Introdução

Neste trabalho, apresentaremos aspectos de uma experiência no Laboratório de Aprendizagem Avançada (LAA) de estudantes surdos do Curso de Letras/Libras da

Universidade Federal de Mato Grosso, no contexto do atendimento especializado no ensino da Língua Portuguesa escrita, através do desenvolvimento de atividades com gêneros textuais.

O atendimento no laboratório é desenvolvido por meio de um processo dialógico de constituição de conhecimentos entre a pesquisadora e os estudantes surdos, em que ambos são sujeitos aprendentes no processo.

Desse modo, o Laboratório busca desenvolver atividades que venham ao encontro das necessidades dos estudantes surdos, sempre envolvendo conteúdos e situações que advém das dificuldades, dúvidas e incertezas destes no seu processo de aprendizagem, pois acreditamos que é necessário partir daquilo que eles têm interesse e do que é necessário para sua vida acadêmica.

Salienta-se que esses encontros são importantes, pois são através deles que buscamos a concretização da construção do processo de aprendizagem, baseado na constituição do eu com o outro.

Assim, descreveremos o desenvolvimento de uma atividade desenvolvida no Laboratório de Aprendizagem Avançada (LAA), em que fora analisada uma charge, buscando explorar o sentido da mesma em diversas situações e contextos.

1.0 Atendimento Educacional Especializado no Ensino Superior?

Os atendimentos, no laboratório, realizaram-se tendo em vista as crescentes necessidades dos estudantes surdos no que concerne ao ensino da Língua Portuguesa como L2, o que dificultava a evolução destes no processo, ocasionando, assim, reprovações em algumas disciplinas, especificamente aquelas que envolvem a Língua Portuguesa. Tal situação estava se tornando bastante preocupante, uma vez que estes estudantes se encontram inseridos numa esfera universitária, num curso de Letras, o que pressupõe que os mesmos já tenham conhecimentos básicos para poder acompanhar a turma e superar suas dificuldades, o que não estava acontecendo.

Por consequência disso, e com base na realidade do desenvolvimento dos estudantes surdos referentes às suas produções textuais, confirmou-se ainda mais a necessidade de um apoio pedagógico aos discentes surdos, uma vez que estes produzem textos com construção semântica e coerência, porém com muitas dificuldades no que se refere à sua estrutura e normas, sendo perceptível que não se trata de um conhecimento

apenas de falta de vocabulário, mas uma situação que está além de mero desconhecimento de um sentido dicionarizado, pois esses estudantes apresentam muitas dificuldades na compreensão do sentido no que se refere à polissemia das palavras em diversos contextos.

Essa simples questão nos fez refletir o quanto necessitam de um apoio em que seja possibilitada a aprendizagem de forma global, considerando seu conhecimento prévio¹.

A política educacional inclusiva, no que diz respeito aos sujeitos surdos deve dialogar com outros dois documentos oficiais que garantem essa integração. No que relaciona-se ao aprendizado de línguas, foi garantida, pela legislação brasileira, no ano 2002, com a institucionalização da Libras – Língua Brasileira de Sinais, reconhecida oficialmente pela Lei nº 10.436/2002 como língua oficial do sujeito surdo, sendo reconhecida a língua de sinais como língua natural, ou a primeira língua, e a Língua Portuguesa como a segunda, ou língua oral, sendo tais aspectos solidificados com o Decreto governamental 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a obrigatoriedade do uso da Libras na escola como meio legal de expressão e comunicação e, como decorrência, o desenvolvimento de práticas de ensino nos espaços escolares que garantam a educação bilíngue. Ou seja, inicialmente, os surdos devem desenvolver a língua de sinais como primeira língua (L1), a partir do seu desenvolvimento, e em seguida, o ensino-aprendizagem escolar da Língua Portuguesa, em sua modalidade escrita, pode ser iniciado como segunda língua (L2).

O atendimento educacional especializado (AEE) é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, graus e etapas do percurso escolar e tem como objetivos, entre outros, identificar as necessidades e possibilidades do aluno com deficiência, elaborar planos de atendimento, visando ao acesso e à participação no processo de escolarização em escolas comuns, efetivando, assim, o atendimento ao aluno no turno oposto àquele em que ele frequenta a sala regular, produzir e/ou indicar materiais e recursos didáticos que garantam a acessibilidade aos conteúdos curriculares, bem como

1 - Esse assunto é tratado na tese de Doutorado em Educação em Ciências e Matemática. Universidade Federal de Mato Grosso: Cuiabá, 2016. DUARTE, Anderson Simão. Metáforas Criativas: Processo de Aprendizagem de Ciências e Escrita da Língua Portuguesa como Segunda língua pelo Estudante Visual (surdo). Aborda também acerca das Metáforas Criativas, momento da criação do conhecimento prévio do aluno ao desconhecido, ou seja, as ideias criativas sustentam o processo de aprendizagem do mesmo.

acompanhar o uso desses recursos em sala de aula, verificando sua funcionalidade, sua aplicabilidade e a necessidade de eventuais ajustes, bem como a orientação às famílias e professores quanto aos recursos utilizados pelo mesmo.

Equivalente a isso, o Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005, em seu Capítulo IV, inciso 1º, que trata do uso e da difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação e do atendimento educacional especializado no ensino superior:

§ 1º Para 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;
- c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas;

Assim, considerando o inciso primeiro do Decreto 5626/2005, Capítulo IV, elaboramos e implantamos o Projeto de Extensão, devidamente registrado no SIEX – Sistema de Extensão da Universidade federal de Mato Grosso, intitulado Laboratório de Aprendizagem Avançada, cujo objetivo é proporcionar o atendimento especializado aos estudantes surdos no que tange ao ensino de aprendizagem da Língua Portuguesa, como L2, numa perspectiva dialógica e interativa entre a pesquisadora e estudantes surdos do curso de Letras Libras, licenciatura da UFMT.

2.0 - Perguntas e indagações.....há respostas???

Um dos momentos expressivos no LAA são as indagações, pois no momento em que são desenvolvidas as atividades e, conforme vão aumentando as dificuldades, há as perguntas, questionamentos e diálogos, mas não há respostas prontas, há reflexões acerca de compartilhamento dos sentidos e, ocasionalmente das críticas, e assim acontece a aprendizagem, baseada na interação entre eu e o outro.

Considerando a dinâmica de encaminhamento de resolução das atividades propostas no laboratório, em que há mais perguntas do que respostas, uma estudante, que sempre dizia que seus neurônios ficavam muito cansados de tanto pensar, criou um sinal para o LAA, sendo este um ponto de interrogação (?) em cima da cabeça, significando as várias perguntas existentes nos encontros, depois buscou a

imagem (abaixo) com vários pontos de interrogações e uma lâmpada, que significa LUZ.



Consoante a explicação da estudante, “os pontos de interrogações são as dúvidas, conflitos, incertezas e questionamentos, que no momento da reflexão e da compreensão, eles vão sendo vencidos com a construção do conhecimento, e no momento da efetivação da aprendizagem acende-se uma luz, que irradia os sentidos, dando sentidos aos conceitos muitas vezes cegos, sem elaboração, perdidos, mas, ao final, acesos com a luz do conhecimento”.

Esta imagem passou a ser o símbolo do Laboratório de Aprendizagem Avançada.

3.0 - Gênero Charge

Como as atividades desenvolvidas no LAA são de caráter dialógico, buscamos trabalhar charges, por acreditarmos ter sempre um cunho crítico e, assim, nos dá a oportunidade de reflexão sobre a língua, por meio de enunciados concretos. Em vista disso, coadunamos com Bakhtin ([1992] 2010, p.265), que diz: “Ora, a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua. O enunciado é um núcleo problemático de importância excepcional”.

Desta maneira, oportunizamos aos estudantes a seguinte charge.

3.1 -Compreendendo a palavra Estrela



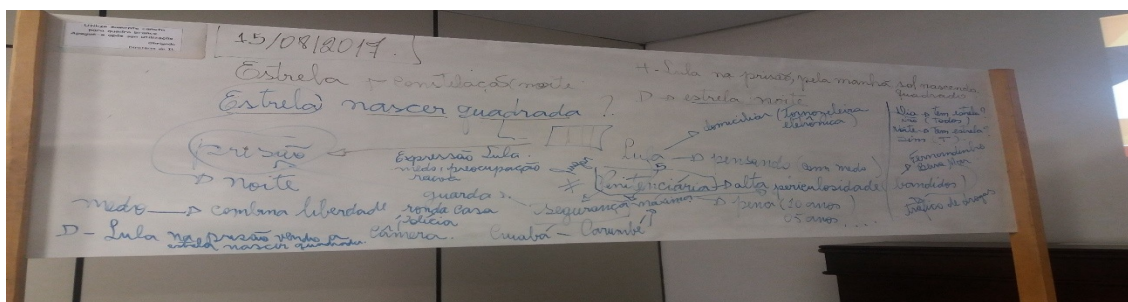
A dinâmica que sempre utilizamos nos encontros é a reflexão em grupo sobre a atividade proporcionada, ou seja, construímos o sentido a partir do diálogo, do conhecimento de cada um e o efetivamos, assim como a produção de textos.

Desse modo, preliminarmente, fora solicitado aos estudantes que visualizassem a charge e fizessem uma leitura prévia, relatando o seu entendimento acerca do pensamento do personagem. Assim, fora unânime a compreensão da palavra estrela naquele contexto como astro. Também indagaram sobre como uma estrela poderia nascer quadrada.

Destaca-se que, na resolução das atividades, temos como objetivo a compreensão do sentido da palavra nos diversos contextos e situações de comunicação, pois de acordo com Bakhtin ([1929] 2012, p.109/110)

O sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis. No entanto, nem por isso a palavra deixa de ser una. Ela não se desagrega em tantas palavras quantos forem os contextos nos quais ela pode inserir. Evidentemente, essa unicidade da palavra não é somente assegurada pela unicidade da palavra não é somente assegurada pela unicidade de sua composição fonética; há também uma unicidade inerente a todas as suas significações.

À vista disso, iniciamos uma discussão, em que cada um expressou sua compreensão e dúvidas. Vale enfatizar que a pesquisadora questiona por meio de perguntas aos estudantes, estimulando-os a refletirem a respeito de seus conhecimentos e opiniões sobre o que está em pauta, e as respostas são pontuadas no quadro branco, conforme imagem abaixo:



Como fora mencionado anteriormente, os estudantes leram a palavra estrela apenas como constelação/noite. Assim sendo, a pesquisadora explicou para os estudantes que para compreender uma leitura é necessário fazer a contextualização, e perguntou:

- Quem é o personagem? Todos, unanimemente, dizem que se trata do ex-presidente, Lula. Em seguida, a pesquisadora indagou o porque que o Lula diz que “não gostaria de ver a estrela nascer quadrada”? O que os noticiários têm informado acerca do ex-presidente e sua relação com a Operação Lava Jato? Do que o ex-presidente está sendo acusado?

Nesse momento, os estudantes fizeram uma retrospectiva do contexto em que os jornais vinham se reportando acerca do ex-presidente e sua situação referente à investigação da Operação Lava Jato.

Salientamos que, para que possamos trabalhar o sentido das palavras, buscamos explorar todas as situações possíveis, ou seja, questionamos tudo o que os estudantes pensam no momento da reflexão, buscando assim ampliar o conhecimento dos mesmos.

Igualmente, após a reflexão com os estudantes acerca da investigação do ex-presidente, surgiram as palavras: *corrupção e prisão*.

É interessante evidenciar que o surgimento das palavras *corrupção e prisão* se deu a partir da reflexão do contexto da investigação da Operação Lava Jato, mas os estudantes também focalizaram na expressão do ex-presidente na charge: o medo, preocupação e a raiva, o que contribuiu para a interpretação dos estudantes, posteriormente na realização da atividade.

Depois disso, um dos estudantes expressou que “a prisão tem grades quadradas, daí que o Lula não queria ir para a prisão passar noites e noites e ver as estrelas pelas grades, daí o surgimento da palavra, quadradas”.

Nesse instante, outro estudante associou a palavra prisão com Penitenciária. Nesse instante, a pesquisadora pergunta, se existe só um tipo de penitenciária, se todos os presos vão para a mesma penitenciária?

Tais perguntas foram feitas para que os estudantes pudessem ter conhecimento do que é uma penitenciária, quais os tipos de presos que vão para a mesma penitenciária. Diante dessa reflexão, os estudantes compreenderam que há presos de alta periculosidade que, conforme o tipo de crime que cometem, ou que comandam ações de tráfico de drogas e outros, e segundo as leis, são julgados e encaminhados para um tipo de penitenciária e estas são classificadas em simples e têm aquelas que possuem segurança máxima, local para o qual são direcionados presos mais perigosos.

Outra coisa que fora trabalhada naquele momento foi a palavra Segurança, pois os estudantes questionaram que, dependendo do contexto, há significados diferentes. Assim, há respostas de 03 (três) estudantes que compreendem da seguinte forma:

- Segurança – Guarda/pessoa (estudante 1);

Ronda da casa (estudante 2);

Câmera (estudante 3).

É perceptível, por meio dessa atividade que, além da contextualização da palavra, faz-se necessário que o professor promova o incremento de ações reflexivas que trabalhem o sentido da palavra, para que o estudante surdo compreenda o uso específico nas situações de comunicação. Também faz-se necessário evidenciar a necessidade de apresentar os conceitos e recursos por meio de imagens, haja vista que o surdo necessita disso para compreender a palavra e seu significado e associar primeiramente aos seus conhecimentos prévios, para que o mesmo consiga posteriormente ressignificar os conceitos aprendidos, tornando assim a aprendizagem realmente significativa.

Segundo Ausubel(1982)

Para que ocorra a aprendizagem significativa são necessárias duas condições (...) o aluno precisa ter uma disposição para aprender e também o conteúdo escolar a ser aprendido tem que ser potencialmente significativo, ou seja, ele tem que ser lógico e psicologicamente significativo: o significado lógico depende somente da natureza do conteúdo, e o significado psicológico é uma experiência que cada indivíduo tem. Cada aprendiz faz uma filtragem dos conteúdos que têm significado ou não para si próprio.(AUSUBEL apud PELIZZARI 2002,p. 41).

Nesse sentido, o professor deve proporcionar situações de motivações para que o estudante possa sentir que faz parte do processo, e mais do que isso, como afirma Vigotski (1998), ao adquirir novos significados das palavras, o Surdo torna-se liberto, conhecedor de novos conceitos.

4.0 - Outros contextos.... significado ou sentido?

Para os ouvintes, basta ouvirmos a palavra contextualizada e nosso cérebro imediatamente nos envia informações/respostas do que está sendo abordado. Para os surdos é diferente, quando eles se deparam com a palavra, na maioria das vezes, conseguem fazer a leitura de forma monossêmica, pois fora oportunizada o aprendizado apenas do sinal e leitura da palavra, de forma fragmentada. Portanto, faz-se necessário que seja trabalhado a palavra sob diversas formas e contextos. Desse modo, os estudantes só leram a palavra estrela no sentido único, apenas como estrela, sem se preocupar com o contexto.

Após o início do diálogo sobre a palavra estrela e seu sentido, em seguida, um estudante elucidou uma frase com essa palavra.

Nossa! Você parece uma estrela, tão linda.

Ele explicou que, nessa frase, a palavra estrela é uma metáfora, que quando dissemos isso queremos exaltar o brilho da pessoa.

Nesse instante, houve um estudante que não compreendeu bem a posição da palavra estrela na frase. Diante disso, a pesquisadora escreveu a seguinte frase para clarificar o entendimento do mesmo.

Manoel é um aluno brilhante.

Depois, perguntou aos estudantes o sentido da palavra brilhante naquela frase, e cada um respondeu da seguinte forma:

- Estudante 1- bonito/importante;

Estudante 2- inteligente;

Estudante 3- dedicado/esperto;

Diante dos adjetivos atribuídos pelos estudantes, a pesquisadora indagou-os sobre o que poderíamos então classificar Manoel além de brilhante. Os estudantes refletiram, dialogaram e chegaram à conclusão de que Manoel era uma estrela, devido a tudo o que lhe fora atribuído.

É dessa forma, que buscamos demonstrar aos estudantes a importância da clareza do sentido na aceção da leitura, numa perspectiva dos gêneros textuais. Assim, segundo Bakhtin ([1992] 2010, p. 285),

Os gêneros do discurso, comparados às formas da língua, são bem mais mutáveis, flexíveis e plásticos; entretanto, para o indivíduo falante têm significado normativo, não são criados por ele, mas dados a ele. Por isso um enunciado singular, a despeito de toda a sua individualidade e do caráter criativo, de forma alguma pode ser considerado uma *combinação absolutamente livre* de formas da língua [...]

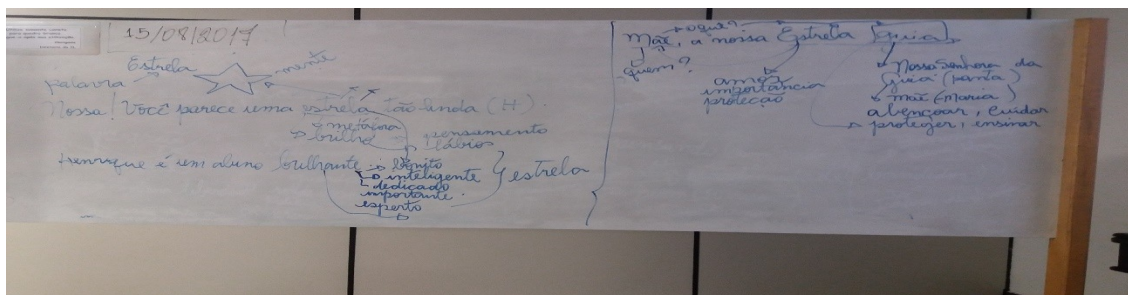
Assim, para complementação da aprendizagem referente à palavra estrela, proporcionamos aos estudantes diversos panfletos que refratam o sentido da mesma em diversas situações e contextos.

Planfeto 1 – Mãe, Estrela - guia



Essa leitura foi bastante relevante no sentido da percepção da palavra estrela-guia.

Vale assinalar que uma das orientações que a pesquisadora oferece aos estudantes é que, para efetivar-se uma leitura, o importante é sua clareza, que essa se dá através de perguntas no próprio texto, ou seja, buscar as respostas no mesmo, pois leitura não é adivinhação, é compreensão. Logo, fora possibilitado o primeiro panfeto (acima) para a continuidade da reflexão sobre o sentido da palavra estrela, bem como o desenvolvimento do entendimento dos estudantes no quadro branco (abaixo).



Inicialmente, todos os estudantes fizeram a leitura de que a mãe era a estrela, porém, dois estudantes não conseguiram entender a palavra guia naquela frase, mas sabiam o significado dessa palavra, pois ela já havia sido trabalhada em outros momentos. No entanto, a terceira estudante associou a palavra guia a Nossa Senhora da Guia. Para ela, os adjetivos da santa, mãe/Maria, que abençoa, protege, cuida, ensina e guia foram atribuídos implicitamente na palavra Estrela-guia outorgados à Mãe, pois mãe é tudo isso e mais amor.

Ao associar a palavra guia à Nossa Senhora da Guia, a estudante estabeleceu o que Bakhtin chama de relações dialógicas. Assim, esse teórico assevera que,

[...] todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados. (BAKHTIN, [1992] 2010, p. 272).

Percebe-se, assim, que essa estudante externou o seu conhecimento que fora construído e constituído através de suas próprias interações com o outro e, dessa forma, ela conseguiu associar a palavra guia com a Nossa Senhora da Guia, no real sentido dos atributos da santa relacionando-os à estrela mãe.

5.0 - Análise, para efetivação da compreensão.

Referente à análise do panfleto abaixo, utilizamos a seguinte metodologia. Inicialmente, os estudantes interagiram em relação ao sentido não só da palavra estrela, mas de todo o contexto. Uma das dúvidas dos estudantes fora referente à expressão

“vale presente”.Diante disso,a pesquisadora iniciou as orientações e indagações para poder fazer a leitura e compreensão da mesma, de forma subseqüente:



1º - Ler o texto fazendo as indagações ao mesmo;

2º - O que é vale presente?

Para haja a compreensão do sentido da palavra para o surdo, é necessário que ele consiga fazer a leitura da mesma e depois construa a imagem no cérebro para poder fazer a sua interpretação. A partir daí, separou-se a expressão “vale presente” para podermos averiguar o entendimento dos estudantes.

Escrevemos a palavra presente, depois perguntamos aos estudantes qual seria o sentido dessa palavra nesse contexto, eles responderam com a palavra aniversário/festa, a pessoa leva presente para outra pessoa.

Fora perguntado, quem era a estrela? Responderam que era um lugar, nome de um supermercado varejista. A pesquisadora então explicou que vale presente nesse contexto é um presente que o *Supervarejista* iria dar para quem fizesse compras naquele lugar, mas que deveria ter um valor de compra, e que provavelmente deveria ser por sorteio.

Depois dessa explicação, a pesquisadora solicitou aos estudantes que escrevessem no quadro o seu entendimento quanto à palavra vale presente.

Vale presente - rifa (estudante 1);

- sorteio (estudante 2) devido ao formato do folder;

- patrocínio (estudante 1) pede ajuda;

- prêmio (estudante 3)

- presente (estudante 1)

Ressalta-se que fora deixado claro para os estudantes que sobre o vale presente, assim como o estudante 1 havia comentado, a pessoa pode comprar em várias lojas e dar de presente para as pessoas no seu aniversário e também em outras festas, pois se utiliza o vale presente para que a pessoa possa escolher o presente que lhe agrada, se acaso, escolher um presente que tenha um valor maior, a pessoa complementa o valor.

O estudante 2 perguntou se o vale presente poderia ser comprado com cartão.

Fora explicado que sim, dependendo da loja, mas a maioria, atualmente, trabalha com cartão de débito e crédito. A pesquisadora então interpela sobre o que é cartão de débito e crédito.

Estudante 2 – Eu sei, cartão de crédito vai todo o dinheiro, a gente sempre fica pagando a vida toda o cartão (expressão de zangado).

Estudante 1 – Débito – paga na hora;

Crédito – pode ser em várias vezes (prestação)

O estudante 1 explica para o estudante 2 que é necessário prestar atenção quando vai passar o cartão para crédito, deve ter claro em quantas vezes será parcelado as prestações da compra e o juro que será acrescentado, e principalmente, verificar a segunda via do ticket, se realmente foi feita a operação conforme o seu pedido.

O estudante 2, com uma expressão assustada, diz: “ninguém nunca me explicou isso, realmente é importante saber disso”.

Acreditamos que, no Laboratório de Aprendizagem Avançada, a aprendizagem se estabiliza na interação entre os estudantes, na preocupação em perceber a evolução do outro e no compartilhamento dos conhecimentos. Nessa sequência, conciliamos com o teórico Vygotsky quando discorre acerca da importância da ZDP na construção da aprendizagem, que é

a distância entre o nível de desenvolvimento proximal. Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. ([1984] 2007, p. 97).

Seguidamente, fora dialogado sobre o que viria a ser *Supervarejista*. Os estudantes externaram seus conhecimentos da seguinte forma:

Super: mercado (estudante 1)

Varejista: varejo(pequeno) - Supermercado Atacadão – maior /grande (estudante 1).

Nesse momento, a pesquisadora deu exemplo do que seria atacado e varejo.

Uma Caixa de uma caneta: comprando 1 caneta (unidade) R\$ 1,00 é varejo. Comprando a caixa de canetas, a unidade sai por R\$ 0,50 (unidade) é atacado.

O estudante 1 demonstrou sua compreensão explicando que, num certo dia, fora ao supermercado e comprou 04 pacotes de biscoito (atacado), porque ficava mais barato do que comprar um pacote (varejo).

A estudante 3 exemplificou que, ao passar em frente a uma loja, viu uma promoção de blusa pólo, em que uma blusa custava R\$ 50,00 (varejo) e quatro blusas eram R\$ 159,00 (atacado).

Por meio dos exemplos dos estudantes, é cognoscível o entendimento dos mesmos no que se refere à gestão de atacado e varejo, demonstrando assim que é possível a efetivação do aprendizado por meio dos gêneros e da interação.

Nesse panfleto, fora trabalhado a questão do que é produção, promoção e porcentagem, numa perspectiva dialógica.



No momento da socialização, os estudantes disseram que a palavra estrela se tratava do nome de uma loja de foto, contudo, não souberam dizer o significado da palavra produções. Dessa forma, iniciamos nosso diálogo refletindo sobre o seguinte questionamento.

Uma fábrica – lugar que produz (fazer) algo

Ex: Fábrica de suco de laranja - produz suco de laranja

Estudante 2 - costureira, faz vestidos, blusas, etc

A pesquisadora então questionou:

Sabe quando a professora pede para vocês fazerem a produção de texto? Então, escrever textos, poemas, artigos, TCC, tudo isso é produzir conhecimentos.

Nesse momento, o estudante 2 complementou: ele produz trabalho, porque organiza documentos, digita e fotocopia textos.

A pesquisadora acrescentou que sim, “de fato, produzimos trabalho, na medida em que nosso trabalho rende e conseguimos cumprir com nossas atividades e metas”. Assim, para que todos tivessem a compreensão do sentido da palavra produção, foi feita uma lista de profissionais e o que produziam.

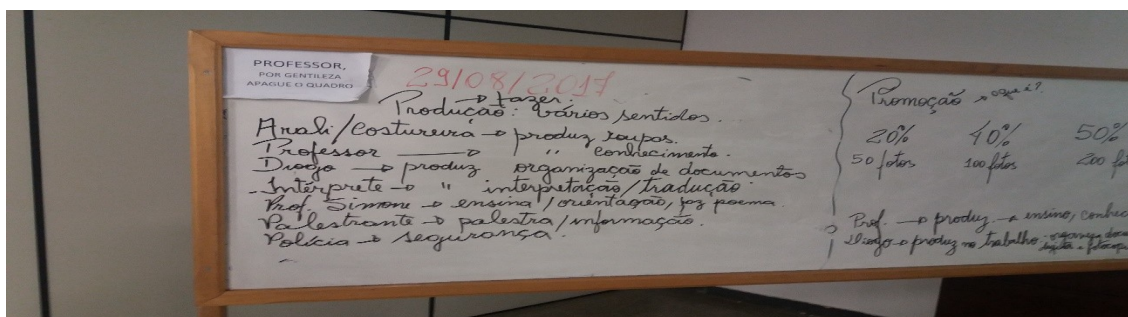
- Professor: produz conhecimentos;
- Estudante 2: produz organização de documentos;
- Intérprete: produz interpretação/tradução;
- Palestrante: produz palestras;
- Polícia: produz segurança

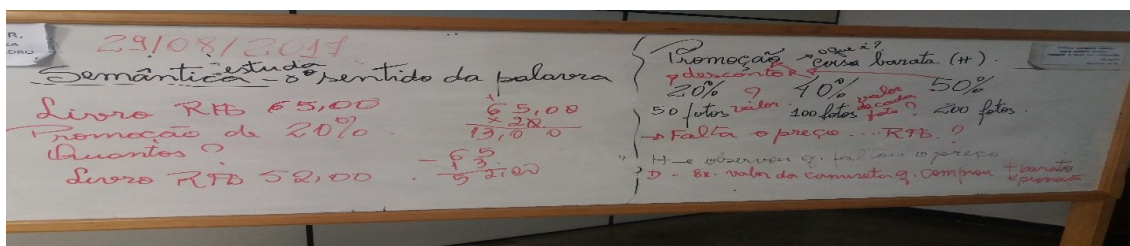
No que se refere à questão da promoção, fora perguntado aos estudantes se eles sabiam que era e como se divulgava.

O estudante 1 disse que a promoção está relacionada a um custo mais barato das coisas, desconto no valor. Porém, no folder da promoção não havia valor das fotos, era necessário, pois assim saberíamos a porcentagem.

Da mesma maneira, fora analisado que no folder trata-se da quantidade da tiragem das fotos e da porcentagem conforme os tipos de quantidade.

Nesse instante, a estudante 3 explicou como seria na prática. Um livro custa R\$ 65,00, tem um desconto de 20%, ou seja, pega o valor multiplica pela porcentagem e diminui o valor, ficando o custo do livro de R\$ 52,00, então, o desconto é de R\$ 13,00.





Os questionamentos referentes à produção e promoção que o folder promoveu aos estudantes foi de extrema valia, no sentido de que estes puderam sanar suas dúvidas e aprender como se dá a estatística da promoção, e assim ter condições de resolver questões no que tange às práticas cotidianas.

6.0 - Sentido do sentido...

Por acreditarmos ser relevante a exploração do sentido das palavras, sempre nos encontros do LAA oportunizamos diversas situações para a interação dos estudantes externarem seus posicionamentos. Desse modo, um estudante perguntou qual seria a diferença entre significado e sentido, haja vista que ambos têm o mesmo sinal em Libras.

Perante essa dúvida, fora clarificado que, na visão bakhtiniana, a qual compartilhamos, o significado está para o dicionário, é a acepção da palavra, enquanto o sentido é a interpretação viva, em uso pelos participantes da língua. Para tanto, Bakhtin ([1992] 2010, p. 291) assegura que

Não estamos diante de uma palavra isolada como unidade da língua nem do *significado* de tal palavra mas de um enunciado acabado e com um *sentido concreto* – do conteúdo de um dado enunciado; aqui, o significado da palavra refere a uma determinada realidade concreta em condições igualmente reais de comunicação discursiva. Por isso aqui não só compreendemos o significado de dada palavra enquanto palavra da língua como ocupamos em relação a ela uma ativa posição responsiva [...]

Portanto, trabalhamos com enunciados e não orações, com o sentido concreto, por acreditarmos que é dessa forma que iremos atender as necessidades primárias dos estudantes e, buscar a superação dos mesmos no que concerne as suas dificuldades no processo de leitura e escrita da Língua Portuguesa, como L2, promovendo assim um aprendizado significativo, que atenda as suas dificuldades de superação de medos,

inseguranças e faltas, construídas ao longo do tempo no período escolar, oportunizando, a eles, situações diversas em que se tornem autores de suas produções.

Seguidamente, para que ficasse mais claro para os estudantes, a pesquisadora explicou a seguinte diferença da palavra estrela de acordo com o significado e sentido.

Significado/ estrela, astro dotado de luz própria, observável sob a forma de um ponto luminoso.

Sentido/estrela, há diversas compreensões, dependendo do contexto, é concreto e possui criticidade.Exemplo: poemas, textos, poesias, etc.

Exemplo.

Você é luz,
Estrela, raio e luar
Você é mãe!
Estrela famosa;

Assim, discutiu-se sobre o sentido da palavra estrela no poema acima. Ali, ela não é um astro luminoso, mas é metáfora, que dá qualidade à mãe, ou seja, há uma profundidade, complementando e reforçando a importância da mãe como uma estrela. Também fora explicado qual é o ramo da linguística que estuda os significados.

Considerações para reflexão

A atividade descrita fora desenvolvida em vários encontros, devido ser bem explicitada, extraíndo assim os conhecimentos prévios dos estudantes e desenvolvendo a construção do sentido no que se refere à interpretação da charge e aos desdobramentos dela em relação ao compartilhamento dos múltiplos saberes, conforme as situações recorrentes ao desenvolvimento cognitivo dos estudantes.

Há algumas considerações relevantes a serem pontuadas neste trabalho, é claro que essas atividades fazem parte de uma coletânea de produções que o projeto busca desenvolver, cujo ponto principal é o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes, juntamente com a participação da pesquisadora, para conjuntamente construir uma metodologia que atenda de fato às necessidades dos estudantes e possibilite-os a concretização da evolução em todas as áreas do conhecimento, promovendo assim melhoramento no processo de ensino da Língua Portuguesa, como L2 e, conseqüentemente, na educação de surdos.

No que tange ao desenvolvimento do gênero charge, iremos descrever algumas ponderações no sentido de algumas situações desenvolvidas entre estudantes e pesquisadora, haja vista que o processo de aprendizagem envolve ambos, destacando assim:

- O trabalho com charge deu-se devido ser um gênero que veicula muito nos meios midiáticos e comunicativos, em que os estudantes têm acesso em todo espaço e lugar, também por dar ênfase à crítica, levando-os a adquirirem sentido nas suas proposições;
- O processo de construção e compartilhamento de saberes no desenvolvimento da atividade deu-se de forma interativa e dialógica, não há respostas prontas e acabadas, há reflexões, perguntas e indagações;
- A dinâmica de iniciar todo o processo de construção do conhecimento a partir de uma palavra chave como apoio para ampliação da competência leitora e escrita dos estudantes, desenvolvendo assim a interdisciplinaridade entre as áreas do conhecimento, contribuindo para o conhecimento globalizado;
- A criação do sinal do LAA (?), pela estudante, demonstra de fato que o laboratório está cumprindo um dos seus objetivos. Mas, o cativante foi quando a mesma elucidou com a lâmpada, expressando que há as interrogações, conflitos, dúvidas, incertezas e medos, mas tudo isso é superado no processo de interação, corporificando com a chama da luz do conhecimento, finalizando com o sentido do sentido;
- A prática da escrita é um ponto positivo nesse processo e há duas situações: quando há o debate, indagações, refutações, e o resultado disso sendo exposto no quadro; também e, talvez um dos momentos mais relevantes nesse transcurso, é o registro da escrita dos estudantes em seu caderno, dado que, a princípio, estes não tinham essa prática, pois devido a sua aprendizagem ser visual, eles apresentam dificuldades em registrar o que é ensinado, o que por conseguinte, dificulta a memorização dos estudantes, colaborando assim para a existência de lacunas no processo de aprendizagem.

Portanto, faz-se necessário que no processo de aprendizagem com estudantes surdos haja interação, diálogo, cumplicidade e credibilidade, pois estes são condições básicas e basilares para que haja progressão na aprendizagem, beneficiando professores e estudantes, numa ótica de aprendentes.

Referências:

AUSUBEL, D. P. *A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes, 1982.

BAKHTIN, M. M.; VOLOCHÍNOV, V.N.[1929]. *Marxismo e filosofia da linguagem*. (M. Lahud e Y. F. Vieira, Trad.). (13.ed.). São Paulo: Hucitec, 2012

_____, M.M. *Estética da Criação Verbal: introdução e tradução do russo Paulo Bezerra – 5ª Ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.*

BRASIL, Ministério da Educação. 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, 25 abr. 2002.

_____, Decreto n. 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.

DUARTE, A.S. *Metáforas criativas: processo de aprendizagem de ciências e escrita da língua portuguesa como segunda língua pelo estudante visual (surdo)*. Tese. Doutorado em Educação em Ciências e Matemática. Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática. Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2016.

PELIZZARI, A. et al. *Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel*. Rev. PEC, Curitiba, v.2, n.1, p.4142, jul. 2001jul. 2002

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*.: organizadores Michael Cole.[et al] ; tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche – 7ª edição – São Paulo: Martins Fontes, 2007 – (Psicologia e pedagogia).

_____, L.S. *Pensamento e Linguagem*. 2 ed. São Paulo: Martins, 1998.

O PAPEL DA MULTIMODALIDADE NA CONSTRUÇÃO DA AÇÃO SOCIAL ATRAVÉS DOS JINGLES ELEITORAIS: UMA PERSPECTIVA ESTÉTICO- RETÓRICA

The role of multimodality in the construction of the social action through the electoral jingles: an aesthetic-rhetorical perspective

Diego ABREU (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil/CNPq)

RESUMO: *O objetivo deste estudo é analisar a função estético-retórica desempenhada pela multimodalidade nos jingles, tendo como base teórica a ação social que esse gênero executa. Para dar conta do objetivo assinalado, alinho-me à perspectiva dos teóricos da Nova Retórica, reafirmando o caráter social dos gêneros discursivos como “um meio retórico para mediar interesses particulares” (MILLER, 1984). O arcabouço teórico dessa pesquisa fundamenta-se no diálogo estabelecido entre a teoria funcionalista das pistas acústicas (JUSLIN, 2001) e a visão supracitada de Miller (1984). A metodologia aqui proposta insere-se no viés da pesquisa qualitativa. Como uma instanciação discursiva do gênero em questão, analiso o jingle Vote no Rei. A análise sugere que a escolha avaliativa de determinadas construções discursivas em diálogo com certas estruturas musicais é manipulada de forma estratégica nesse jingle, visando a execução de determinadas ações sociais pretendidas por seus produtores.*

PALAVRAS-CHAVE: Linguística Aplicada; Gêneros Discursivos; Multimodalidade.

ABSTRACT: *This work aims to analyze the aesthetic-rhetorical function performed by the multimodality in the jingles, having as a theoretical base the social action of this genre. In order to accomplish this objective, the present study is in line with the New Rhetoric perspective in reassuring the social character of the discursive genres “as a rhetorical means of mediating personal interests” (MILLER, 1984). The theoretical framework of this research is based upon the dialogue between the functionalist theory of acoustic cues (JUSLIN, 2001) and the work of Miller (1984) cited above. The methodology purposed in this paper is in line with the qualitative research perspective. As a discursive instantiation of the highlighted genre, the jingle Vote no Rei is analyzed. The analysis suggest that the evaluative choice of some discursive constructions in dialogue with certain music structures is manipulated strategically in this jingle, aiming at performing certain social actions intended by its producers.*

KEYWORDS: Applied Linguistics; Discursive Genres; Multimodality.

1. Introdução

Em tempos de popularização via consumo de massa das cada vez mais avançadas tecnologias comunicacionais e informacionais (TCI), enfatizar a natureza inerentemente

multimodal dos textos que circundam a nossa vida representa, ao mesmo tempo, um clichê repetitivo e uma necessidade de primeira ordem. Se a complexa e dialógica inter-relação entre a palavra, o desenho e a tipografia poderia ser anuviada em meio à aridez do papel por algum defensor inveterado da hegemonia do Verbo, a missão do nosso cético se tornaria mais difícil diante das novas e ricas possibilidades de imbricação semiótica que emergem e se multiplicam em alta velocidade hodiernamente. Tamanha ebulição não passou despercebida pelos pensadores preocupados em investigar a linguagem em suas mais diversas facetas, conforme evidenciado pelo volume expressivo de pesquisas dedicadas ao tema da multimodalidade em diferentes contextos (SILVEIRA, 2011; MOZDZENSKI, 2008, apenas para citar alguns). Em meio a esse calidoscópio de possibilidades, uma das facetas da multimodalidade que, cada vez mais, vem atraindo a curiosidade de pesquisadores de diversas áreas é a inter-relação entre a linguagem musical e a verbal. A riqueza desse campo investigativo se evidencia pela diversidade de trabalhos que nele se inserem (AGAWU, 2009; WAY, 2017).

Não obstante a sua multiplicidade, uma breve consulta a essa literatura basta para constatar que tais estudos, em sua quase totalidade, tendem a ser encaminhados, fundamentalmente, em duas direções: a via da teorização ou da descrição linguística. Enquanto a primeira busca estabelecer, geralmente pela via indutiva, um rol de categorias de análise capazes de instituir alguma forma de ordenamento teórico que compreenda a complexa e multifacetada teia de (des-)encontros semióticos entre a palavra e o som; a segunda, seguindo a direção oposta, aplica essas categorias a um dado conjunto de fenômenos multimodais com vistas a oferecer um painel descritivo abrangente dos mesmos.

Se, por um lado, reconheço a legitimidade e a importância de tais esforços, por outro, julgo imperativo articulá-los a um terceiro olhar, que privilegie uma concepção funcionalista e discursiva (em seu sentido wittgensteiniano) de linguagem. Na prática, tal direcionamento implica investir numa disquisição acerca do papel da multimodalidade na concretização da ação social, iluminando como o enlace entre a música e a palavra pode favorecer ou embargar determinadas construções de significados no seio da prática discursiva. Contudo, tomando como pressuposto que todo fazer do indivíduo no mundo é mediado por gêneros discursivos (MILLER, 1984), considero que a empreitada delineada nas linhas anteriores demanda, como condição *sine qua non* de sua consumação, o estabelecimento de um diálogo entre o papel socioculturalmente mediador dos gêneros discursivos e o caráter funcional da multimodalidade.

Visando materializar, em forma de pesquisa, o compósito de reflexões apresentado nos parágrafos anteriores, instituo como objetivo central do presente artigo gerar inteligibilidade acerca do papel exercido pela multimodalidade na construção da ação social (isto é, do agir do sujeito em sociedade) através dos jingles. A opção por esse gênero se ancora em algumas particularidades que lhe são inerentes, cuja investigação poderá ensejar um entendimento mais aprofundado sobre os mecanismos retóricos multimodais que (quando satisfatoriamente engendrados) permitem que um gênero desempenhe uma determinada função sociodiscursiva. A primeira dessas qualidades do

jingle remonta ao seu nascimento: os jingles têm sua gênese histórica num processo de polimerização (intergenericidade) (MARCUSCHI, 2002) entre dois outros gêneros: a canção e o anúncio publicitário/propagandístico. A segunda particularidade, umbilicalmente vinculada à primeira, repousa no diálogo entre duas semioses distintas (musical e verbal) que constituem o gênero em questão (LOURENÇO, 2011). Em última instância, pela união da música e da palavra nos jingles, uma miríade de novas possibilidades de significação emerge a partir da complementariedade sociofuncional que se estabelece entre ambas.

Delineados o objeto e o objetivo deste estudo, disponho de um firmamento sólido para introduzir o questionamento que norteará a presente pesquisa: Partindo de uma visão funcionalista, como os componentes multimodais que integram os jingles são estrategicamente articulados, visando a execução bem-sucedida da função social almejada através desse gênero? Antes de especular respostas para essa pergunta, considero fundamental apresentar a concepção teórica de gênero que alicerça esta investigação.

2. Os gêneros discursivos como ação social: a perspectiva da Nova Retórica

Bakhtin representa uma referência incontornável quando se caminha pelo terreno dos gêneros. Para o autor soviético, existem três dimensões constituintes dos gêneros discursivos: o tema (ideologia que ganha forma comunicacional através do discurso), a forma composicional (elementos estruturais compartilhados pelos textos envolvidos por um determinado gênero) e o estilo (união entre a forma composicional e elementos idiossincráticos relativos à posição enunciativa do indivíduo) (ROJO, 2005). Porém, ao contrário do que um olhar tipológico ou formalista poderia sugerir, “todas essas três dimensões dos gêneros discursivos são determinadas pelos parâmetros da situação de produção dos enunciados” (ROJO, 2005, p. 196), ou seja, o enunciador, seu interlocutor e o contexto sociocultural que os cerca exercem um papel fundamental na construção desse enunciado.

Partindo da herança bakhtiniana, entre as décadas de 1980 e 1990, a corrente da Nova Retórica (fundada nos Estados Unidos) erigiu uma teoria de gênero discursivo, que elencava como elemento central na constituição dos gêneros a sua função social. Dentre as diversas correntes teóricas que se debruçaram sobre os gêneros, os pensadores afiliados à Nova Retórica são aqueles cujas reflexões mais se alinham ao pensamento de Bakhtin (HYON, 1985). Tal proximidade torna-se evidente na atenção especial devotada por esses teóricos aos aspectos do contexto situacional em que os gêneros ocorrem e a função desempenhada por estes em tais espaços interacionais. Num trabalho seminal, Miller(1984) se vale do termo “situação retórica” para, destacar a importância dos elementos sociais que envolvem a enunciação e sublinhar a importância do propósito retórico do interlocutor ao agir através de um gênero, caracterizando-o como “um meio

retórico para mediar interesses particulares e exigência social, (...) conectando o privado com o público e o singular com o recorrente” (MILLER, 1984, p. 163)

Com base no olhar da Nova Retórica, dispomos de insumos teóricos para compreender um fenômeno que se encontra na gênese dos jingles – gênero ao qual dedico o presente estudo: a intergenericidade. Apesar de os gêneros estabelecerem-se culturalmente em relação à sua função retórica, os contextos sociais nos quais eles atuam sofrem modificações, ensejando que sua estrutura também se reconfigure para dar conta dos novos processos sociais vigentes. Nesse ponto reside a “estabilidade relativa” à qual a definição de gênero de Bakhtin (2003) se refere. Para Marcuschi (2002), o fenômeno da intergenericidade ocorre quando a forma de um determinado gênero se hibridiza com a função de outro. Quando nos deparamos com uma receita-poema, estamos diante de um texto que possui a forma canônica de um poema, porém, desempenha a função tradicional de uma receita culinária.

Ainda segundo Marcuschi (2002), a função é o fundamento determinante de um gênero, mesmo nos casos de hibridismos, pois, em última instância, representa a ação pretendida através do mesmo. Esse processo de polimerização intergenérica entre forma e função condiciona e patrocina a emergência de novos gêneros (Marcuschi, 2002). Destarte, poderíamos afirmar que os gêneros discursivos “nascem” impulsionados por novas demandas retóricas e sociais originadas a partir de modificações na configuração ou na estrutura de uma determinada esfera comunicativa. Criado esse impulso inicial, um gênero híbrido pode se consolidar e tornar-se autônomo, dependendo do nível de aceitação que esse novo artefato cultural atinge no seu meio de circulação. Exatamente assim se deu a trajetória de emergência dos jingles, a qual delineio a seguir.

3. O jingle como gênero discursivo: ascensão histórica e consolidação teórica

Buscar traçar uma definição satisfatória para os jingles se mostra uma empreitada escorregadia. Podemos dizer, inicialmente, que esse gênero tem sua gênese no encontro entre a canção e o anúncio de publicidade/propaganda. Daquela, o jingle herda sua materialidade musical em inerente diálogo com a materialidade verbal; enquanto, com o segundo, os jingles compartilham o propósito social. Nesse sentido, poderíamos definir os jingles como canções que protagonizam ações sociais usualmente concretizadas por anúncios ou, visto de outro ângulo, anúncios que possuem a forma estética característica da canção.

Mesmo antes do batismo teórico do gênero, os jingles já haviam se popularizado no cenário político brasileiro. Em seu formato atual, o jingle surgiu nos Estados Unidos durante a década de 1930. Relativamente na mesma época, o gênero angariou suas primeiras manifestações em terras brasileiras com a veiculação via rádio da publicidade da multinacional *Palmolive-Colgate* em 1935 (CAMPOS, 2008). As definições consagradas ao jingle pela literatura da área, apesar de, em muitos casos, não salientarem o seu caráter híbrido, corroboram a visão defendida neste artigo. Segundo Siegel (1992),

o jingle se configura como “uma pequena peça musical cuja função é de facilitar e estimular a retenção da mensagem pelo ouvinte.” Da mesma forma, Costa (2012, p. 137) reafirma o jingle como “uma mensagem publicitária musical que consiste em estribilho simples e de curta duração”. Portanto, para dar conta do seu propósito social, o jingle escora-se em elementos verbo-musicais que o tornam acessíveis e memorizáveis pelos seus receptores, caracterizando-se por letras simples e recorrentes, além de uma melodia geralmente alegre e facilmente assimilável.

De acordo com Lourenço (2011, p. 7), nos primórdios da utilização da canção para fins de divulgação política, “Os ritmos escolhidos pelos compositores para estas paródias e canções eram sempre os mais populares da época”. Dentre esses estilos musicais de alta circulação, o autor destaca a recorrência do emprego político de marchas, hinos e sambas, além de um estilo denominado “mistura”, que apresenta uma miscelânea de vários ritmos. Na história publicitária/propagandística recente, a tradição de ancorar-se em formatos musicais populares permanece presente.

Neste artigo, analiso um jingle composto e veiculado num contexto eleitoral. Um aspecto característico dos jingles eleitorais é a recorrente ausência de posicionamento incisivo e contundente acerca da situação política na qual o jingle busca exercer influência. De forma geral, segundo Lourenço (2011), os jingles em campanhas eleitorais tendem a tocar de maneira muito sutil os aspectos partidários, ideológicos ou de posicionamento (oposição / situação) inerentes ao jogo político, se apoiando numa linguagem politicamente diluída e personalista.

Contudo, o discurso de baixa densidade política não representa o único instrumento disponível aos jingles na execução da ação social pretendida pelos agentes que lhes tomam como recurso retórico. Nesse aspecto, a multimodalidade - ou seja, o encontro entre ambas as materialidades (musical e verbal) na estrutura dos jingles - tende a exercer um papel fundamental no cumprimento eficaz da função desempenhada pelos jingles. A essa questão a seção seguinte será dedicada.

4. Afeto e Multimodalidade: a substância estético-retórica dos jingles

Conforme discutido na seção anterior, os jingles emergem como gênero discursivo socialmente significativo no encontro entre duas materialidades (musical e verbal), tendo como função social precípua a construção e veiculação persuasiva de uma dada ideia/produto. Ancorado nesse propósito fundacional, o diálogo entre música e palavra se apresenta não como um mero ornamento, mas como um desdobramento teleológico da própria ação social ambicionada através do gênero em questão. Nesse sentido, se, por um lado, poucas pessoas ousariam questionar o poder de persuasão da linguagem verbal; por outro lado, o papel desempenhado pela música nesse trabalho propagandístico parece menos evidente. Em última instância, creio que por trás das nuvens que obscurecem o caráter retórico da materialidade musical repousa um aspecto incontornável para o entendimento da função exercida pela multimodalidade na

constituição dos jingles como fenômenos sociais: o enlace inexorável entre música e emoção.

Contudo, para que possamos expor de forma teoricamente consistente esse entrelaçamento música-afeto – e como o mesmo influencia o papel desempenhado pela multimodalidade nos jingles – me parece fundamental esclarecer um aspecto que permeia essa inter-relação, cuja negligência foi classificada por Meyer (1956) como o “erro do hedonismo”. Laconicamente, a confusão hedônica pode ser encontrada em estudos que, ambicionando compreender o diálogo entre música e emoção, tratam como um elemento unívoco dois níveis de experiencialidade que, apesar de dialógicos e potencialmente convergentes, são, em última instância, distintos: a experiência estética e a experiência afetiva.

Seguindo a explanação sintética apresentada por Juslin (2000), a experiência estética se refere à interpretação pessoal de uma dada obra musical (ou de qualquer outro ramo da criação humana) assentada tanto no repertório cultural de que dispõe o indivíduo – angariado ao longo de sua trajetória de vida – quanto numa complexa teia de contingências subjetivas e vicissitudes situacionais irrastráveis em sua totalidade. Por outro lado, a experiência afetiva remonta à vivência emocional¹ concreta (psicológica) experienciada pelo indivíduo no instante em que este interage com uma dada faceta do mundo (no presente caso, uma composição musical), isto é, o que a pessoa efetivamente sente ao ouvir uma música. Pensar essa distinção em termos práticos implica aceitar que um indivíduo, ao interagir com uma determinada obra musical, pode interpretá-la esteticamente como uma peça artística entristecedora – ou inserida numa aura de tristeza - sem efetivamente entristecer-se ao ouvi-la.

A fissura observada entre esses dois níveis experienciais (afetivo e estético) representa um ponto sensível para a questão da multimodalidade nos jingles quando vislumbrada por uma perspectiva sociofuncional. Por um lado, como aponta Juslin (2001), a potência persuasiva da música reside em sua capacidade de emocionar. Por outro lado, o produtor ou o compositor, no momento de construção de sua obra, detém limitado controle sobre a natureza da experiência afetiva a ser vivenciada por um dado indivíduo no instante de contato deste com a peça musical, podendo, quando muito – e, em geral, é justamente isso que se faz – lançar mão de recursos estilísticos e retóricos com o intuito de que a experiência estética fomentada por sua obra se converta numa experiência afetiva análoga.

Com base na reflexão exposta acima, considero imperativo articular a presente investigação a um ferramental teórico-analítico que reconheça no enlace entre música e afeto o elemento central de explicabilidade do papel sociofuncional desempenhado pela multimodalidade (o encontro entre música e palavra) nos jingles. Por outro lado, tal sistema teórico precisa entender o processo supracitado com a devida sutileza,

¹ Como já deve ter notado o leitor mais atento, emprego os termos afeto, emoção e sentimento (além dos seus derivados) de forma intercambiável. Mesmo não podendo desenvolver essa questão aqui por limitação de espaço, aponto que tal posicionamento mostra-se coerente com a concepção de afeto defendida neste trabalho, assentada na teoria fenomenológica das emoções defendida pelo pensamento funcionalista de Russell (1980).

diferenciando a experiência estética pretendida (e potencialmente preconizada) por um determinado jingle da experiência afetiva que tal obra pode eventualmente ensejar. Creio encontrar tais atributos no diálogo que proponho a seguir com a teoria funcionalista das pistas acústicas (JUSLIN, 2001).

4.1. Teoria das Pistas Acústicas

A perspectiva funcionalista da teoria das pistas acústicas entende que a ligação entre a música e o afeto se institui a partir de duas bases: uma base inata e fisiológica (a estrutura fisiológica inerente ao cérebro humano imbricado aos aparelhos vocais e auditivos) e uma base sociocultural (a emoção como um elemento socialmente compartilhado e construído a partir de distintas linguagens e semioses, sendo a música uma delas). Partindo desse olhar, Juslin (2000) se apropria do modelo *Brunswikian Lens*², que, segundo Ramos e Santos (2012, p.4) “prevê que a acurácia estética da comunicação emocional pode ser verificada pela utilização de certas pistas acústicas durante uma execução/composição musical.” A vantagem da teoria das pistas acústicas reside no seu caráter não-determinista, pois não entende a comunicação da emoção como um condicionamento, mas como uma sugestão estética através da articulação de certos aspectos musicais que pode, eventualmente, culminar numa experiência afetiva convergente.

Tabela 1: *Brunswikian Lens Model* (JUSLIN, 2001 *apud* RAMOS; SANTOS, 2012)

Emoção	Pistas acústicas	<i>Arousal</i>	Valência
Alegria	Andamento rápido e com pouca variabilidade, uso de staccato, grande variabilidade de articulação, alto volume sonoro, timbre brilhante, rápido ataque das notas, pouca variação temporal, crescimento dos contrastes de duração entre as notas curtas e longas, uso de microintonação para o agudo, pequena extensão de <i>vibrato</i>	Alto	Positiva
Tristeza	Andamento muito lento, uso excessivo de legato, pouca variabilidade de articulação, baixo volume sonoro, contrastes reduzidos entre as durações das notas curtas e longas, ataques lentos entre as notas, microintonação para o grave, final <i>ritardando</i> e frases <i>decelerando</i>	Baixo	Negativa
Raiva	Alto volume sonoro, timbre agudo, ruídos espectrais, andamento rápido, uso do staccato, ataques tonais abruptos, crescimento dos contrastes de duração entre notas curtas e longas, ausência do <i>ritardando</i> , acentos súbitos, acentos sobre as notas harmonicamente instáveis, crescendo, uso de frases em <i>accelerando</i> , grande extensão de <i>vibrato</i>	Alto	Negativa
Serenidade	Andamento lento, ataques lentos, baixo volume sonoro, com pequenas variações, uso do legato, timbre leve, moderadas, variações do “ <i>timing</i> ” da música, uso intenso do vibrato, contrastes reduzidos entre durações das notas curtas e longas, final <i>ritardando</i> , acentos em notas harmonicamente estáveis	Baixo	Positiva
Medo	Uso do staccato, volume sonoro muito baixo, com muita variabilidade, andamento rápido, com grande variabilidade,	Moderado	Negativa

² Modelo de lentes brunswikianas, nomeado de tal forma em homenagem ao psicólogo húngaro Eron Brunswik, que desenvolveu a teoria funcionalista das lentes afetivas.

	grandes variações do “ <i>timing</i> musical”, espectro brilhante, rápido, superficial, vibrato irregular, uso de pausas entre as frases e de sincopas súbitas		
--	--	--	--

O modelo construído por Juslin (2001) se ancora teoricamente no sistema circunplexo de emoções (RUSSEL, 1980) do qual o autor retira os conceitos de *Arousal* (quantidade de energia desprendida em uma determinada passagem musical) e valência (que consiste em uma escala ético-afetiva com um polo positivo e outro negativo). Ademais, a escolha pelas emoções a serem caracterizadas baseia-se no conceito de “afetos de base”, que preconiza a existência de determinados afetos (alegria, tristeza, serenidade e tensão [medo e raiva]) que se encontram presentes, de forma mais ou menos incisiva, na constituição das demais emoções. Esses elementos propostos no modelo *Brunswikian Lens* ainda interagem com outras possibilidades performativas da música como a tonalidade, o fraseado melódico, a estruturação rítmica, a variação timbrística, a aplicação de modos gregorianos etc. (JUSLIN, 2001). Dentre esses elementos, destaca-se a utilização de tonalidades maiores (relacionadas à alegria) e menores (relacionadas à tristeza) e harmonias consonantes (que evocam uma ideia de serenidade e resolução) e dissonantes (que causam tensão e, por conseguinte, afetos como a raiva e o medo).

5. Metodologia

A pesquisa apresentada neste artigo contará em seu corpus de análise com um texto litero-musical (COSTA, 2003) pertencente ao gênero jingle. A análise aqui desenvolvida ancorar-se-á em uma abordagem qualitativa, buscando construir uma visão panorâmica do gênero a partir de uma de suas instanciações e do papel desempenhado pelo diálogo multimodal na concretização de determinadas ações sociodiscursivas. Naturalmente, o objetivo desse labor analítico não é propor taxonomias ou regras infalíveis para arregimentar a relação entre as diferentes semioses que compõem os jingles, mas sim, entendendo os gêneros discursivos por uma perspectiva sociofuncional (como construtos semióticos multimodais balizados por uma dada função social) como essas inter-relações multimodais se estabelecem em instanciações textuais concretas e socialmente significativas.

Com vistas a sistematizar esse esforço investigativo, a análise em questão se desenvolverá em dois passos: (i) Com amparo do ferramental teórico-analítico apresentado, iluminar textualmente a forma como cada uma das materialidades que constituem os jingles (verbal e musical) influenciam a execução da função social que reside na gênese desse gênero. Em seguida, (ii) munidos dos entendimentos erigidos no passo (i), articular o compósito de significados erigido pelas linguagens musical e verbal no jingle observado, analisando o papel desempenhado pela multimodalidade na construção da ação social através dos/em meio aos jingles.

Alicerçada a base metodológica desta pesquisa, podemos seguir para a análise dos dados.

6. Análise do Jingle *Vote no Rei*

Por força de uma emenda apresentada pelo Deputado Antônio Henrique da Cunha Bueno, a população brasileira foi às urnas em 21 de abril de 1993 para decidir que sistema (presidencialismo ou parlamentarismo) e forma de governo (República ou Monarquia) seriam implementados no país. Numa campanha marcada por debates pouco elucidativos (e, às vezes, deliberadamente enganosos) e troca de ofensas entre intelectuais e personalidades midiáticas, os defensores da Monarquia Parlamentarista buscavam desconstruir a aura de elitismo e antipatia ante os interesses das classes sociais menos abastadas. Um dos argumentos centrais nesse afã retórico era apresentar o Regime Monárquico no Brasil como um período de tranquilidade, desenvolvimento e, especialmente, altos níveis de moralidade na administração pública. O jingle que observamos abaixo está engendrado na construção desse discurso:

*Fique atento que chegou o dia
De coroar a democracia
Com modernidade, a melhor tradição
É sua vontade dizer sim ou não
O plebiscito, palavra difícil
Torna mais fácil encontrar a verdade
Nosso passado é o pai do futuro
Quem foi rei nunca perde a majestade
(Quem foi rei nunca perde a majestade)*

*Por isso vem brasileiro, entrar na real
Pro nosso Brasil sair dessa, afinal
À luz de uma ideia, mudar um país
Justiça e paz dentro da lei
Vote no rei!
Vem brasileiro, entrar na real
Pro nosso Brasil sair dessa, afinal
À luz de uma ideia, mudar um país
Justiça e paz dentro da lei
Vote no rei!*

A princípio, podemos afirmar que o jingle analisado se constitui a partir de uma amálgama de influências musicais distintas. A introdução da canção faz referências ao estilo sertanejo, muito popular no país no período de composição do jingle, contando com ornamentos melódicos característicos do estilo como o timbre do violão acompanhado por uma viola caipira e a impositação da voz da intérprete. No entanto, o tipo de sertanejo engendrado no jingle possui uma roupagem diferente da tradicional. O arranjo da canção é composto por instrumentos como bateria, contrabaixo, percussão e teclado, não se encaixando na atmosfera da música sertaneja brasileira “de raiz”. Naturalmente, as escolhas composicionais do jingle *Vote no Rei* não foram mera obra do acaso. A opção por embalar um estilo popular num arranjo mais sofisticado ressoa harmonicamente com a proposta central da propaganda monárquico-parlamentarista de aliar *com modernidade, a melhor tradição*, ou seja, vestir com trajes contemporâneos uma forma de governo tradicional. Da mesma forma, o andamento largo³ escolhido pelo compositor não apenas cria um ambiente estético sereno como permite associar ao jingle um texto mais extenso, voltando a atenção do interlocutor aquilo que é dito (JUSLIN, 2000).

Outro ponto central no papel desempenhado pela materialidade musical (em diálogo com o texto verbal) no jingle é sua função na construção de uma narrativa que guie o ouvinte

³ Varia entre aproximadamente 45-50 bpm.

em direção ao argumento fundamental do jingle: a necessidade de votar no rei. Esse trabalho narrativo ao longo do jingle pode ser dividido em quatro momentos distintos: *Serenidade*, *Tensão*, *Resolução* e *Consagração*.

Nos primeiros dezesseis compassos (do início do jingle até o fim do verso *Quem foi rei nunca perde a majestade*), impera uma atmosfera afetiva de serenidade: além do andamento lento, os ataques são débeis, a melodia é consonante e suave, os contrastes são raros e os acentos estão concentrados nas notas mais estáveis (JUSLIN, 2001). Os oito compassos seguintes (de *Por isso vem brasileiro, entrar na real até Justiça e paz dentro da lei*) representam um momento de tensão no jingle: mesmo ainda com o andamento largo, a linha melódica e harmônica abre espaço para dissonâncias, os ataques tornam-se mais fortes, os instrumentos de base preenchem mais o espectro sonoro (ocasionando o aumento do volume) e as notas da linha melódica vocal tornam-se mais agudas. Em seguida, a tensão encontra no vigésimo quinto compasso uma resolução apoteótica exatamente no momento em que o mote central da campanha monárquico-parlamentarista é entoado (*Vote no Rei*). Musicalmente, esse clímax distensivo pode ser representado pela passagem de uma linha melódica onde se destacam notas de tensão para uma frase melódica consonante que se resolve na nota principal da tonalidade⁴, dialogando com uma harmonia que também se resolve nesse momento (JUSLIN, 2001). Finalmente, um compasso após a *resolução*, ocorre uma modulação de tonalidade em que os dois trechos (*tensão* e *resolução*) são repetidos, porém, com a harmonia e a melodia da canção sendo entoadas numa tonalidade mais aguda⁵. Além do aumento na altura das notas, outras mudanças ocorrem nesse trecho derradeiro, visando criar uma atmosfera de *Grand Finale*: o volume dos instrumentos se eleva, o timbre dos mesmos torna-se mais agressivo, o ritmo do contrabaixo, da bateria e da percussão se alteram, preenchendo mais consistentemente o espectro sonoro e, por fim, a voz principal tem seu volume aumentado e colorido com um timbre mais marcante, tendo ao seu lado um coral no instante da resolução derradeira: *Vote no Rei!* (JUSLIN, 2001).

De forma condizente com a natureza multimodal dos gêneros discursivos, a materialidade textual do jingle em questão converge com a sua estrutura musical na construção de uma narrativa que apresentasse o voto na Monarquia-Parlamentarista como a opção mais sensata. Mantendo fidelidade à divisão proposta anteriormente, no primeiro momento (*serenidade*), observamos o intento da voz que entoa o jingle em construir o contexto sociopolítico do Plebiscito. Nos primeiros quatro versos do jingle, a contextualização da atmosfera da votação é apresentada: *Fique atento que chegou o dia / de coroar a democracia / com modernidade, a melhor tradição / é sua vontade dizer sim ou não*.

O primeiro verso inicia-se com um verbo no imperativo em posição temática, exercendo a função de um aconselhamento, um pedido de precaução perante uma situação importante. Podemos observar ainda uma caracterização positiva do evento (*plebiscito*) que, no texto do jingle, é metaforizado pela chegada do dia do pleito (*chegou o dia*), construindo a ideia de uma ocasião esperada pela sociedade brasileira como uma oportunidade real de mudança. No segundo verso, o Plebiscito é novamente apreciado, dessa vez, essa apreciação é acentuada pelo uso do verbo *coroar* que, ao mesmo tempo que relaciona o voto com um elemento

⁴ Nota em cujo campo harmônico a canção é construída.

⁵ Alta na escala musical diatônica. Por exemplo, repetição em Ré maior de um trecho originalmente tocado em Dó maior, representando um salto de um tom (de Dó para Ré) na escala diatônica (que compreende as escalas maiores e menores naturais).

característico da monarquia (coroa), apresenta o ato de votar no plebiscito como a chance de consagração (coroamento) da democracia no Brasil.

No verso posterior, essa avaliação positiva é reforçada pela ligação de outro termo relacionado ao universo monarca (*tradição*) a dois elementos altamente valorizados (*melhor e com modernidade*). Em seguida, há uma alusão à possibilidade de escolha do eleitor no plebiscito em questão. Tal asserção justifica-se pelas críticas recebidas pelos partidários da Monarquia acerca da natureza autoritária do regime real. Portanto, a campanha dos monarcas buscou angariar elementos simbólicos de caráter democrático para junto da imagem de sua forma de governo. Nos quatro versos seguintes, segue a contextualização sociopolítica do Plebiscito de 1993. No quinto e sexto versos, há uma asserção paradoxal acerca da discussão gerada em torno da palavra plebiscito: *O plebiscito, palavra difícil / torna mais fácil encontrar a verdade*. Apesar de, na concepção dos idealizadores do jingle, a palavra *plebiscito* não ser muito comum no vocabulário leigo da maioria da população brasileira (podendo, assim, ser manipulado de diferentes formas), ela possibilita que a sociedade encontre um elemento de alto valor positivo: *a verdade*. Nos dois versos seguintes, a voz entoadora do jingle apresenta a verdade mencionada no verso anterior: *Nosso passado é o pai do futuro*.

No segundo momento da narrativa erigida no jingle (*tensão*), os brasileiros são urgidos a promover uma mudança real no país: *Por isso vem brasileiro, entrar na real / Pro nosso país sair dessa, afinal / À luz de uma ideia, mudar o país / justiça e paz dentro da lei / Vote no Rei*. O primeiro verso desse excerto inicia-se com o emprego em posição temática de um marcador conectivo de natureza consequencial (*Por isso*). Esse elemento desempenha a função de relacionar a importância do evento contextualizado nos versos anteriores com o chamado efetuado pelo jingle, convocando os eleitores a se aliarem à causa monárquico-parlamentarista. Um outro ponto salutar nesse excerto é a contraposição construída entre dois momentos: *Pro nosso país sair dessa, afinal / à luz de uma ideia, mudar o país*. Nesse sentido, o primeiro espaço é apreciado negativamente como o lugar de onde se busca desertar enquanto o segundo goza de avaliação positiva: o local para onde se quer que o país se direcione. Essa mudança, no texto do jingle, ocorrerá *à luz de uma ideia* que, assim como a própria mudança, também é agraciada. Tal ideia representa a proposta da Monarquia-Parlamentarista, que levará o país para essa mudança à qual o jingle se refere. Todo esse jogo retórico refinado satura o fim apoteótico do texto litero-musical em que a intérprete do jingle vocaliza um agudo e poderoso *Vote no Rei*, não apenas como resolução dos acordes e linhas melódicas dissonantes ao longo do segundo trecho do jingle, como também representando um passaporte para um futuro justo e pacífico.

O quarto momento da narrativa construída no jingle é a *consagração* da resolução apresentada anteriormente. Nesse sentido, a solução monárquica é outra vez glorificada, porém, com auxílio de um arranjo musical mais consistente e energético, como se simbolizasse um grito de liberdade do país perante uma oportunidade de mudança representada pelo voto no rei.

Com base nos entendimentos angariados no curso desta análise, podemos traçar uma linha interpretativa que delineie o papel desempenhado pelo entrelaçamento multimodal das duas materialidades que constituem o gênero em questão (musical e verbal). Ao longo dos oito primeiros versos da obra (trecho que denominei de *serenidade*), música e palavra convergem na construção de um cenário estético que introduz o ambiente sociopolítico no qual a narrativa contada no jingle irá se desenvolver. Nesse sentido, a estrutura musical sóbria dialoga com o

movimento retórico de contextualização observado no texto verbal desses primeiros versos, permitindo que a atenção do ouvinte se concentre na história desenhada.

Nos dez versos seguintes - que correspondem ao refrão do jingle e, na divisão proposta nesta análise, à *tensão*, *resolução* e *consagração*, nessa ordem -, toda a calmaria que permeia o momento inicial da narrativa se converte num complexo crescendo tensional em que música e verbo ganham em intensidade e dramaticidade, culminando, numa resolução apoteótica. Como já mencionado anteriormente, esse trecho musical se caracteriza por uma sequência de acordes e melodias tensas e dissonantes que se resolvem no auge da peça com a entonação emocionada do mote central da canção: *Vote no Rei*. Assim como na narrativa verbal, assentada numa situação problemática que impinge o interlocutor na escolha da forma de governo monárquica; no arranjo musical, as dissonâncias representam o conflito vivido no país, que tem sua resolução num acorde tonal⁶ no momento de invocação da opção pelo rei.

Sintetizando essas reflexões, notamos uma convergência semântica muito bem delineada entre ambas as materialidades constituintes do jingle: tanto na música quanto no texto verbal, constrói-se uma narrativa com um momento de serenidade, um ponto de tensão e resolução apoteótica no instante em que a escolha pela Monarquia-Parlamentarista é apresentada; escolha essa consagrada pela repetição do refrão (composto por ambos os momentos de *tensão* e *resolução*) envoltos num tecido musical grandioso.

7. Considerações Finais

Com o intuito de erigir considerações finais coerentes com a proposta do presente estudo, retorno ao questionamento norteador desta investigação apresentado em sua seção introdutória. Em breves linhas, essa questão versava sobre a forma como os elementos constitutivos dos jingles são manipulados pelos indivíduos, visando a concretização de uma determinada ação social. Considerando que a ação social, em geral, pretendida a partir da produção e veiculação de um jingle é a promoção sedutora (ou, eventualmente, destrutiva) de uma ideia ou produto, a análise apresentada nas páginas anteriores evidencia um afinamento entre os recursos estético-retóricos de ambas as materialidades (musical e verbal), atuando em sincronia para a construção e veiculação atraente de um certo ideário político.

Nesse sentido, à luz dos dados esmiuçados, podemos perceber que essa convergência multimodal se institui sobre a base da função social exercida pelo gênero, sendo, de certa forma, um produto desta. No exemplo do jingle *Vote no Rei*, evidencia-se o interesse dos compositores e intérpretes dessa obra em construir uma narrativa que contextualize o momento político vivido no país em 1993 (ano do Plebiscito), oferecendo elementos retóricos que construam uma sensação de tensão que será resolvida musical e verbalmente na entoação do mote *Vote no Rei*. Assim, como mostrado ao longo da análise, o diálogo erigido entre a música e o texto estabelece uma peça retórica capaz de ensejar em seus ouvintes uma experiência estética (que, eventualmente, se converterá numa experiência afetiva análoga) afinada com os rumos da história delineada; ou seja, uma experiência de aflição com as mazelas do cenário político brasileiro anterior ao Plebiscito e alegria apoteótica diante da consagração do voto no rei como

⁶ Acorde em cujo campo harmônico a canção é construída.

um caminho de resolução para o problemas do país. Em última instância, a vivência, por um potencial ouvinte do jingle, de uma experiência estética (afetiva) de tal tipo representaria a concretização dos objetivos centrais dos produtores dessa obra de propaganda.

8. Referências bibliográficas

AGAWU, K. *Music as discourse: Semiotic adventures in romantic music*. Oxford, New York: Oxford University Press, 2009.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CAMPOS, R.T. *Jingle: informação e entretenimento*. Dissertação de Mestrado. Faculdade Cásper Líbero. São Paulo, 2008.

COSTA, N.B. Canção popular e o ensino da língua materna. In : *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 4., 2003.

COSTA, S. R. *Dicionário de gêneros textuais*. 3ª ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

HYON, S. Genre in three traditions: Implications for ESL. In: *TESOL Quarterly*, vol 30, nº 4. 1996. pp. 693-722.

JUSLIN, P. N. Communicating emotion in music performance: a review and a theoretical framework. In: JUSLIN, P. N.; SLOBODA, J. A. (Eds.). *Music and emotion: theory and research*. New York: Oxford University Press, 2001. pp. 309-337.

_____. Cue utilization in communication of emotion in music performance: relating performance to perception. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, v. 26. 2000. pp. 1797-1813.

LOURENÇO, L. C. A música na política eleitoral: um pouco da história jingle político no Brasil. Artigo apresentado durante o IV Encontro da Compolítica, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 13 a 15 de abril de 2011. Disponível em <http://www.compolitica.org/home/wp-content/uploads/2011/03/Luiz-Claudio-Lourenco.pdf>. Acessado em Dezembro de 2017.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. pp. 17-36.

MEYER, L. B. *Emotion and meaning in music*. Chicago: University of Chicago Press, 1956.

MILLER, C. R. Genre as social action. In *Quarterly Journal of Speech*, 1984. pp. 151-167.

MOZDZENSKI, L. *Multimodalidade e gênero textual: analisando criticamente as cartilhas jurídicas*. Recife: Editora da UFPE, 2008.

RAMOS, D.; SANTOS, R. A comunicação emocional na performance pianística. *Música em Perspectiva: Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Paraná*. Curitiba, Vol. 3, nº 2, 2012. pp. 34-49.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas In J. L. Meurer, A. Bonini, & D. Motta-Roth (Org.), *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

RUSSEL, J. A. A circumplex model of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 39, 1980. pp. 1161-1178.

SIEGEL, B. H. *Creative radio production*. Boston: Focal Press, 1992.

SILVEIRA, R. C. P. A representação do feminino em textos multimodais. In: *Discursos Contemporâneos em Estudo*, v. 1, n. 1. Brasília – Centro de Pesquisa em Análise de Discurso Crítica (CEPADIC): UnB, 2011.

WAY, L. *Popular Music and Multimodal Critical Discourse Studies: Ideology, Control, and Resistance in Turkey Since 2002*. Bloomsbury, London, 2017.

LETRAMENTO LITERÁRIO: UM NOVO OLHAR PARA A MULTIPLICIDADE DA LITERATURA BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA

Literary literacy: a new look at the variety of Brazilian contemporary Literature

Ana Carolina da Conceição **FIGUEIREDO** (Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, Rio de Janeiro, Brasil)

RESUMO: *O presente artigo tem por objetivo pensar a relação entre o contexto sociocultural dos alunos da educação básica e a multiplicidade da literatura contemporânea, tendo em vista que a prosa de ficção brasileira vem apresentando novos formatos, que resultam da fertilidade da configuração do objeto literário recente. Podendo assim, despertar o interesse de leitura dos alunos, pois estes tendem a se identificar com a temática, com a linguagem e o estilo do fazer literário contemporâneo. Assim, discutiremos a multiplicidade dos saberes que a literatura contemporânea comporta, com base na leitura das crônicas de Milton Hatoum. Nossas discussões serão fundamentadas a partir das reflexões teóricas de Roland Barthes (1996), Hans Robert Jauss (1994), Vincent Jouve (2002), Beatriz Resende (2008), Rildo Cosson (2014).*

PALAVRA-CHAVES: Letramento literário; Literatura contemporânea; Experiência estética

ABSTRACT: *The objective of this article is to examine the relation between the sociocultural context of students in basic education and the variety of contemporary literature, keeping in mind that Brazilian fiction prose comes in new formats that result from the rich configuration of the recent literary object. This can awaken students' interest in literature, since they tend to identify with the themes, language, and style of contemporary literature. Therefore, we will discuss the variety of knowledge that contemporary literature contains, based on reading Milton Hatoum's chronicles. Our discussion will be based on the theoretical reflections of Roland Barthes (1996), Hans Robert Jauss (1994), Vincent Jouve (2002), Beatriz Resende (2008), Rildo Cosson (2006).*

KEYWORDS: literary literacy; contemporary literature; aesthetics experience

Introdução

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. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade.

Antônio Candido

Esta afirmação de Antonio Candido remete à discussão em torno do papel fundamental que a literatura exerce sobre o homem e a sociedade. A literatura forma, transforma e humaniza o homem, porque comporta saberes, que estão relacionados ao âmbito social, histórico, psicológico, político, geográfico e linguístico. Nesse sentido, concordamos com Cosson (2014, p.15), quando ele aponta que “Se a presença da literatura é apagada da escola, se o texto literário não tem mais lugar na sala de aula, desaparecerá também o espaço da literatura como lócus de conhecimento”. Pensar o campo de estudos que a literatura abarca consiste em discutir a relação destes estudos com o sujeito leitor, pois a literatura, como afirma Compagnon, “tem, pois, uma existência dupla e heterogênea. Ela existe independentemente da leitura, nos textos e nas bibliotecas, em potencial, por assim dizer, mas ela se concretiza somente pela leitura” (2010, p.147). Desse modo, os sentidos imbricados na obra literária só serão desnudados a partir da relação texto – leitor, que acontecerá no processo de leitura.

Ao vestir-se de sentidos, a literatura diz muito sobre o homem e, no decorrer desse processamento, ela sonda as existências do eu, ficcionaliza elementos e acontecimento da realidade, levando o leitor a vivenciar uma condição diferente da sua vida em sociedade. Em outras palavras, a literatura poderá levar o leitor a sentir a vida do ser ficcional como numa espécie de encadeamento, isto é, a literatura tem o poder de levar o leitor ao êxtase de experienciar uma outra vida. Durante essa vivência ficcional, o leitor é liberto, transformado, mutilado e, assim, abarca tais sensações, realizações, experiências para o seu mundo real. Vincent Jouve compreende que “Ao nos envolver em um mundo que não é a realidade, mas que se assemelha a ela, as ficções nos levam, portanto, a reavaliar o mundo onde vivemos” (2012, p.121).

Com base nesses apontamentos, pensaremos a relação entre o contexto sociocultural dos alunos da educação básica e a multiplicidade da literatura contemporânea, tendo em vista que a prosa de ficção brasileira vem apresentando novos formatos, que resultam da fertilidade da configuração do objeto literário recente. Podendo assim, despertar o interesse de leitura dos alunos, pois estes tendem a se identificar com a temática, com a linguagem e o estilo do fazer literário contemporâneo.

Por fim, pensaremos a multiplicidade dos saberes que a literatura contemporânea comporta, entendendo que, ao possibilitar a emergência de vozes variadas em contextos diferentes da sociedade, a leitura desses textos pode libertar, humanizar e dizer muito sobre a vida do aluno. Isso ocorre por um efeito de reapropriação pessoal, quando, ao

interiorizar a vida do ser ficcional, o leitor traz a obra para o vivido e a experiência. Nesse sentido, buscamos evidenciar a importância das práticas de leitura de diferentes gêneros e suportes literários, com foco na construção de sentidos e na apropriação da literatura contemporânea, para pensar o homem e o mundo.

A multiplicidade da literatura brasileira contemporânea

A crítica de literatura Beatriz Resende constata a multiplicidade da literatura brasileira contemporânea que, segundo ela, “se revela na linguagem, nos formatos, na relação que se busca com o leitor [...] os múltiplos tons e temas [...]”. (RESENDE, 2008, p. 18). Tal multiplicidade resulta da fertilidade da produção literária hodierna. Um fazer literário contemporâneo que, não só apresenta uma fertilidade, mas também uma prosa que vive um momento de grande qualidade, seja pela nova performance dos autores, pelo formato ou veículos de publicação das obras, seja por possibilitar a emergência de vozes variadas em contextos diferentes da sociedade.

Desse modo, constata-se a força de expressividade da literatura contemporânea, tendo em vista que, os seus modos de desenhar um espetáculo linguístico permeado por indícios da tradição literária, o caráter intimista, mas com novas roupagens para o realismo e uma estrutura narrativa cheias de enigmas e ambiguidades. Nossa abordagem, conforme Roland Barthes, entende por literatura:

Não um corpo ou uma seqüência de obras, nem mesmo um setor de comércio ou de ensino, mas o grafo complexo das pegadas de uma prática: a prática de escrever. Nela visio portanto, essencialmente, o texto, isto é, o tecido dos significantes que constitui a obra, porque o texto é o próprio aflorar da língua, e porque é no interior da língua que a língua deve ser combatida, desviada: não pela mensagem de que ela é o instrumento, mas pelo jogo das palavras de que ela é o teatro. (1996, p. 16)

É nessa heterogeneidade da literatura contemporânea que se desenha a sua força de expressão linguística, tendo em vista que, como afirma Roland Barthes (1996), um potencial libertador que “não dependem de pessoa civil, do engajamento político do escritor que, afinal, é apenas um “senhor” entre outros, nem mesmo do conteúdo doutrinai de sua obra, mas do trabalho de deslocamento que ele exerce sobre a língua.” (p.16). Ao desenhar um fazer literário que se quer urgente, eficiente, humanista, múltiplo e inovador, a obra contemporânea apropria-se de uma diversidade de saberes. O que em consonância com Barthes, realiza-se, porque “a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso.” (p.17).

No processo de preenchimento dos vazios do texto, ao mesmo tempo que o leitor desenvolve a sua criatividade, ele é liberto das suas percepções comuns sobre o mundo. Por isso, para Jauss (apud, Jouve, 2002, p.107), “Na atitude de fruição estética, o sujeito é libertado pelo imaginário de tudo aquilo que torna a realidade de sua vida cotidiana constrangedora.” Desse modo, ao criar hipóteses interpretativas para compreender uma

obra ambígua, o leitor se relaciona com o texto, e, nessa interação, ele vive e sente a obra.

O autor amazonense Milton Hatoum apresenta nas crônicas publicadas no site do Terra Magazine durante os anos de 2006 até 2010, que foram reunidas no livro “Um solitário à espreita”, uma coletânea diversificada de textos que abrangem variados temas relacionados, por exemplo, a futebol, desmatamento da floresta Amazônica e corrupção política. A produção de Hatoum chama atenção pela temática e também pelo modo como as crônicas imbricam em seu tecido textual outros gêneros. Essa hidridização dos gêneros vão desde crônicas, contos até ensaios e artigos de opinião.

O aluno na leitura da crônica de Milton Hatoum

A teoria da Estética da Recepção cunhada por Hans Robert Jauss compreende o aluno-leitor como categoria social, como um ser que possui uma vivência de mundo, experiências pessoais, um olhar histórico e social, condições afetivas e conhecimentos linguísticos e literários. Jauss chama, toda essa bagagem que o aluno aciona para entender o texto de Horizonte de expectativas. Nesse sentido, a leitura se desenvolve na fusão do horizonte de expectativas do leitor com o horizonte de expectativas do texto. De acordo com Jauss,

Ademais, a obra que surge não se apresenta como novidade absoluta num espaço vazio, mas, por intermédio de avisos, sinais visíveis e invisíveis, traços familiares ou indicações implícitas, predispõe seu público para recebê-la de uma maneira bastante definida. Ela desperta a lembrança do já lido, enseja logo de início expectativas quanto a “meio e fim”, conduz o leitor a determinada postura emocional e, com tudo isso, antecipa um horizonte geral da compreensão vinculado, ao qual se pode, então — e não antes disso —, colocar a questão acerca da subjetividade da interpretação e do gosto dos diversos leitores ou camadas de leitores. (JAUSS, 1994, p. 51)

No âmbito da estrutura do texto encontra-se uma organização pré-estruturada, ou seja, saberes, conhecimentos inscritos no texto, para que o leitor consiga compreender, logo, experienciar a leitura. Wolfgang Iser nomeia essa organização textual de leitor implícito. Segundo Iser (apud, Oliveira, 2016), o leitor implícito “incorpora tanto a pré-estruturação do sentido potencial efetuada pelo texto, como a realização deste potencial efetuada pelo leitor durante o processo de leitura.”

Sob essas perspectivas, compreende-se que a leitura envolve os processos relacionados à interação texto e aluno. Nesse sentido, pode-se mencionar com as palavras de Jouve (2002, p.17), segundo o qual “A leitura é uma atividade complexa, plural, que se desenvolve em várias direções. ” Isso ocorre, uma vez que um texto literário é constituído não apenas de um entrelaçamento de signos, que se originaram das ideias de um ser empírico, ou seja, de seus pensamentos, vivências ou conhecimento de mundo. A leitura, para ter sentido e ganhar vida, depende do encontro com o leitor, um ser pensante, com uma vivência cultural e subjetiva. O modo como esse leitor interpreta as informações veiculadas no texto dependerá também da composição, quer

dizer, do modo como os signos estão estruturados. Em outras palavras, do que a obra lhe apresenta na estrutura.

Para que ocorra essa interação, o professor assumirá uma função de mediador, atuando como um guia no processo de leitura. Ao compreender o texto como um fenômeno estético, o educador pode favorecer para que o aluno-leitor experiencie o texto, vivendo um encontro com sua subjetividade como uma descoberta ou um mergulho na dimensão do humano.

No instante em que ocorre a fusão da dimensão da obra com a dimensão humana do leitor, ocorre o que podemos chamar de experiência estética literária. Para isso, conforme Ivanda Martins, “O papel do professor é crítico ao selecionar obras que permitam uma interação mais produtiva, além de utilizar questões que possam deixar clara a relação entre a experiência do aluno e o texto.” (MARTINS, p. 523)

A linguagem literária é de extrema importância para a formação linguística do aluno, pois permite que uma mesma palavra tenha mais de um significado, logo, enriquece o vocabulário e influencia na interpretação de outros textos. No entanto, esse significado dependerá não só do contexto, mas também do leitor. Isso ocorre, porque, conforme diz D’ Onofrio,

A linguagem poética é constituída por uma estrutura poética complexa, pois acrescenta ao discurso linguístico um significado novo, surpreendente, alusivo. Além disso, o signo artístico não possui, como na língua comum, um caráter convencional e arbitrário, mas sua essência é a “iconicidade”, a capacidade de estabelecer uma configuração entre significante e significado, de semantizar os elementos e as relações do sistema semiótico natural.(D,ONOFRIO, 2007,p.15).

Dessa forma, pode-se falar da polivalência do fazer literário, devido as diversas possibilidades de significação. Em outras palavras, a linguagem poética não se limita a monovalência da linguagem comum, ou seja, dos usos da linguagem, mas apresenta uma forma diferente, criadora e inédita, “é essencialmente expressiva, pois confere um novo sentido às palavras.” (D’Onofrio, 2007, p. 16) Essa expressividade concede a linguagem literária um caráter conotativo, pois a linguagem poética não possui uma interpretação única. E sim, por exemplo, uma dada palavra empregada num determinado poema, poderá ser polissêmica e ambígua, a qual afeta a interpretação dos sujeitos da interação. Assim,

Um enunciado poético, pela peculiaridade de sua estrutura rítmica e sintática, sugere várias significações, evocando correspondências entre termos que se tornam presentes na memória do leitor, associando significantes linguísticos a significados míticos e ideológicos, elevando ao nível da consciência os anseios do subconsciente individual ou coletivo. Consequência do caráter conotativo da linguagem literária é que, para a inteligibilidade ou decodificação de um texto poético, não é suficiente apenas o conhecimento do código linguístico. Há necessidade do conhecimento de uma pluralidade de

códigos: retóricos, míticos, culturais etc., que estão na base da estrutura artístico-ideológica de uma obra literária. A língua é uma forma de vida que está sempre e necessariamente inserida em situações socioculturais e abarca formas de trabalho linguísticas e não-linguísticas, que se interpretam mutuamente. (D'ONOFRIO, 2007, p.18)

A estrutura da obra literária é constituída pela relação de códigos linguísticos, temáticos, ideológicos, entre outros, que constroem sua plurissignificação, logo não está presa a um fazer monovalente, homogêneo. Há nas obras literária uma liberdade de saberes, sobre os múltiplos conhecimentos postos em circulação no literário, Roland Barthes afirma que:

A literatura assume muitos saberes. Em um romance como *Robinson Crusoe*, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico (Robinson passa da natureza para a cultura). Se, por conta de não sei qual excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, seria a disciplina literária que deveria ser salva, porque todas as ciências são apresentadas no monumento literário. (*apud* JOUVE, 2012, p.86).

É nos aspectos interdisciplinar e estético do objeto literário que o ensino de literatura deve estar pautado, passando o leitor-aluno a ser visto como um sujeito em interação com textos e outros sujeitos, especialmente considerando-se que a literatura atua na construção da identidade do aluno, como um membro social e um indivíduo singular.

Considerando a estrutura da obra *Exílio*, de Milton Hatoum, nota-se que, no fragmento que abre a narrativa, “Dezembro, 1969”, já situa o aluno-leitor em um contexto político e histórico. Desse modo, ao mencionar esse contexto, o texto dá indícios dos saberes, isto é, dos conhecimentos referentes a ditadura militar no Brasil, que o leitor precisa possuir se quiser compreender o evento narrado. Outra questão importante se configura no modo como a história é narrada pela voz de um narrador-personagem, que relata as suas lembranças do passado, memórias de acontecimentos vividos por ele na época da ditadura.

M.A.C. decidiu ir a pé até a rodoviária: comeria um pastel e seguiria para a W3. Numa tarde assim, seca e ensolarada, dava vontade de caminhar, mas preferi pegar o ônibus uma hora antes do combinado: saltaria perto do hotel Nacional, desceria a avenida contornando as casas geminadas da W3. A cidade ainda era estranha para mim: espaço demais para um ser humano, a superfície de barro e grama se perdia no horizonte do cerrado.(HATOUM, 2013,p.53)

Exílio, ao fazer referências à cidade de Brasília - W3, Asa Norte, Teatro Nacional, Lago Paranoá, Eixo Rodoviário, etc - nomes de lugares da capital, estrutura-se lançando pistas, indícios de informações para o leitor. Assim, o educando deverá fazer inferências e tomar como base o conhecimento prévio sobre a cidade de Brasília para compreender essas referências e poderá, de certa forma, associar a ficção ao real.

Essas referências lançadas na inscrição da narrativa, o modo como os signos são articulados e preenchem a estrutura textual, como também os conhecimentos que o texto exige do leitor, são chamados de leitor implícito, que se estrutura visando causar um efeito no leitor. O horizonte de expectativas implícito da obra configura-se, assim, como os conhecimentos, saberes prévios que o leitor precisa possuir para compreender a história narrada. Como mencionado anteriormente, a recepção ocorre quando há a fusão dos horizontes implícito da obra com o horizonte do leitor, acontecendo assim o preenchimento dos vazios, e levando o estudante a compreensão da obra.

Esse modo do texto se estruturar requer um maior esforço de abstração do leitor, considerando que “a leitura apresenta-se, pois, como uma atividade de antecipação, de estruturação e interpretação.” (Jouve, 2002, p.18). Assim, o leitor de *Exílio*, diante da complexidade dessa narrativa, acaba tendo que diminuir a sua velocidade de leitura, para que consiga compreender os sentidos e as referências assinaladas. Ao frear a progressão da leitura, o leitor focaliza a interpretação em prol do regime de compreensão. Sobre esse tipo de leitura, Barthes (apud, Jouve, 2002, p.19) afirma que “[...] não deixa passar nada; ela pesa, gruda ao texto, lê se assim se pode dizer, com aplicação e ânimo, enxerga em cada ponto do texto o assíndeto que corta as linguagens e não a história: não é a extensão (lógica) que a cativa, o desfolhamento das verdades, mas o folhear do sentido.” Além disso, certas questões serão omitidas pelo texto, as quais deverão ser elaboradas e reconstruídas no desenrolar dos acontecimentos.

Nesse sentido, percebe-se uma organização estrutural que, ao mesmo tempo, lança pistas, deixa enigmas e cenas ambíguas, como por exemplo as inscritas em:

[...] Pobre M.A.C [...] Tremia ao meu lado, parecia chorar e continuou a tremer quando saltamos da viatura e escutei sua voz fraca: sou menor de idade, e logo uma bofetada, a escolta, o interrogatório. Ainda virou a cabeça, o rosto pedindo socorro.. Não o vi mais naquela noite longa [...] escutei gritos de dor no outro lado de uma porta que nunca foi aberta. Em algum lugar perto de mim, alguém podia estar morrendo, e essa conjectura dissipou um pouco do meu medo.

Trinta e dois anos depois, na primeira viagem de volta à capital, encontrei um amigo de 1969 e perguntei sobre M.A.C.

"Está morando em São Paulo", disse ele. "Talvez seja teu vizinho."
"Pensei que tivesse morrido."
"De alguma forma ele morreu. Sumiu do colégio e da cidade, depois ressuscitou e foi anistiado." "Exílio", murmurei. "Delação", corrigiu Carlos Marcelo."

M.A.C. era um dedo-duro. Entregou muita gente e caiu fora."

Senti um calafrio, ou alguma coisa que lembra o medo do passado.(HATOUM, 2013,p.54).

Nesse fragmento, o narrador relata a reação do amigo M.A.C após serem presos juntos. Todavia, segundo a narrativa, o M.A.C continuou preso e foi torturado. No

trecho “M.A.C era um dedo-duro. Entregou muita gente e caiu fora.”, há a afirmação do narrador de que o M.A.C denunciou muitas pessoas, que estavam envolvidas na ditadura e depois fugiu.

No entanto, nota-se que a estrutura interna de *Exílio* elabora um discurso narrativo permeado por ambiguidades, as quais podem ser compreendidas como estratégias textuais para confundir o leitor. Diante dessa estrutura, o leitor irá criar outras hipóteses interpretativas. Além disso, ao considerar o espaço que o texto deixa para o leitor, este terá de completar as demais informações em seu imaginário e tomar como objetos de auxílio a ordem das ações e a linguagem simbólica. Sobre esse aspecto do texto literário, Jouve (2002, p. 63) afirma que: “Como as personagens, o espaço e a situação não podem ser descritos inteiramente, o leitor completará a narrativa na sua imaginação segundo aquilo que lhe parece verossímil.” Em outras palavras, caberá ao leitor reunir toda a significação da obra.

No caso de *Exílio*, uma das hipóteses interpretativas encontra-se no momento em que o narrador, ao afirmar, em seu fluxo de consciência que “Senti um calafrio, ou alguma coisa que lembra o medo do passado.”, deixa para o leitor a conjectura de que foi o narrador quem denunciou o próprio amigo, o M.A.C. Essa conjectura é erguida quando retomamos o trecho:

[...] Pobre M.A.C [...] Tremia ao meu lado, parecia chorar e continuou a tremer quando saltamos da viatura e escutei sua voz fraca: sou menor de idade, e logo uma bofetada, a escolta, o interrogatório. Ainda virou a cabeça, o rosto pedindo socorro...Não o vi mais naquela noite longa [...] escutei gritos de dor no outro lado de uma porta que nunca foi aberta. Em algum lugar perto de mim, alguém podia estar morrendo, e essa conjectura dissipou um pouco do meu medo. (HATOUM,2013,p.54)

Diante dos indícios, pode-se dizer que o narrador entregou o amigo para os militares e fugiu para São Paulo. Assim, o dedo-duro, exilado e anistiado poderá ser, numa outra leitura de *Exílio*, o narrador-personagem. Dessa forma, no decorrer da leitura de *Exílio*, o receptor poderá fazer mais de uma interpretação. Essas interpretações são possíveis, pois estão organizadas e programadas na linguagem do texto. Todavia, para interpretar de modo coerente, o leitor terá de seguir a estrutura textual, pois “O texto permite, com certeza, várias leituras, mas não autoriza qualquer leitura.” (Jouve, 2002, p. 25).

Considerações Finais

Nas reflexões sobre a obra *Exílio*, compreendemos que as obras contemporâneas seduzem o leitor também pela sua forma, pelo modo como constroem a narrativa. Isso ocorre, pois encenam uma narrativa ambígua e composta por um discurso ficcional permeado por uma realidade fingida, a qual só é construída no imaginário do leitor. É no imaginário que o leitor irá construir e reconstruir os sentidos desenhados na obra.

As discussões desenvolvidas anteriormente nos permitiram compreender que é fundamental tomar como eixo do trabalho de mediação pedagógica a função formadora

da literatura, considerando que o objeto literário, em sua composição, agrupa forma, conteúdo e emoção, em uma linguagem plurissignificativa, encharcada de aspectos ideológicos, históricos, políticos. Como a leitura se dá na relação entre a obra e o leitor, sendo o texto constituído por uma estrutura complexa, o professor, tem um papel fundamental a desempenhar, sobretudo porque, se é verdade que “A leitura é uma atividade complexa, plural, que se desenvolve em várias direções.” (JOUVE, 2002, p.17), também é certo que o leitor-aluno, como sujeito crítico dotado de funções cognitivas, tem condições de estudar, interpretar e compreender obras da literatura clássica e contemporânea, desde que o professor atue como mediador, apontando caminhos de recepção.

A mediação do professor será fundamental para que a turma ganhe confiança e passe a pensar de forma autônoma. Há, por exemplo, dinâmicas, atividades que podem levar o grupo a refletir sobre o modo como esses conteúdos existenciais se encontram organizados nessas obras contemporâneas. Além disso, durante o processo de leitura ocorre o preenchimento dos vazios do texto, ao mesmo tempo que o leitor desenvolve a sua criatividade, ele é liberto das suas percepções comuns sobre o mundo.

Outra questão importante é que juntamente com esse despertar para os livros, a literatura também tem o papel fundamental de formar o leitor. Em outros termos, os textos literários podem sim, educar, despertar o senso crítico, a criatividade, a imaginação e até o desejo para a escrita. Isso ocorre, pois as obras literárias quando trabalhadas de maneira significativa pode ampliar o horizonte da criança.

Por fim, compreendemos a importância de despertar o interesse de leitura dos alunos, pois estes tendem a se identificar com a temática, com a linguagem e com os novos formatos. Além disso, a literatura contemporânea comporta saberes que, ao possibilitar a emergência de vozes variadas em contextos diferentes da sociedade, a leitura desses textos pode libertar, humanizar e dizer muito sobre a vida do aluno. A importância das práticas de leitura de diferentes gêneros e suportes literários, com foco na construção de sentidos e na apropriação da literatura contemporânea, para pensar o homem e o mundo.

Referência bibliográfica

BARTHES, R. *Aula*. 1989. São Paulo: Cultrix.

CANDIDO, A. 2004. *O direito à literatura*. In: Vários escritos. 4ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, p. 169-191.

COMPAGNON, A. 2010. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Belo Horizonte: UFMG.

COSSON, Rildo. 2014. *A literatura em qualquer lugar*. In: Círculos de leitura e letramento literário. São Paulo: Contexto.

HATOUM, M. 2013. *Um solitário à espreita*. 1ª.ed. São Paulo: Companhia das letras.

JAUSS, H. R. 1994. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática. 78p.

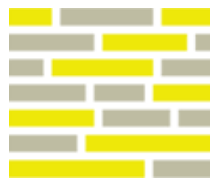
JOUVE, V. 2002 *A leitura*; tradução Brigitte Hervot. – São Paulo: Editora UNESP.

-----, 2012. *Por que estudar literatura?* São Paulo: Parábola.

MARTINS, I. *Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar*. Disponível em: <http://www.pgletras.com.br/Anais-30-Anos/Docs/Artigos/5.%20Melhores%20teses%20e%20disserta%C3%A7%C3%B5es/5.2_Ivanda.pdf>. Acesso em: 08 de ag. 2016.

OLIVEIRA, M. L. C. 2016. *Anotações de aula do curso de especialização em Estudos Literários*; trechos selecionados e traduzidos de “The implied Reader, de Wolfgang Iser”. São Gonçalo, FFP/UERJ, primeiro semestre de 2016.

RESENDE, B. *A literatura brasileira na era da multiplicidade*. In: Contemporâneos: expressões da literatura no século XXI. – Rio de Janeiro: Casa da Palavra: Biblioteca Nacional, 2008, pp .17-40.



IX SIGET

Simpósio Internacional de
Estudos de Gêneros Textuais

**A PRÁTICA SITUADA DA DOCÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA NA
EDUCAÇÃO HOSPITALAR E A NECESSIDADE DE FORMAÇÃO DOCENTE**

**THE SITUATED PRACTICE OF PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING IN
HOSPITAL EDUCATION AND THE NEED FOR TEACHING TRAINING**

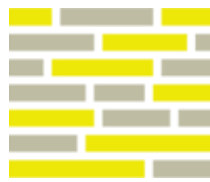
Itamara Peters (Universidade Estadual do Norte do Paraná, Paraná, Brasil / CAPES)
Eliana Merlin Deganutti de Barros (Universidade Estadual do Norte do Paraná, Paraná,
Brasil / CAPES)

Resumo: *a pesquisa trata-se de um recorte do trabalho de conclusão do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) desenvolvido na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), cuja finalidade é investigar as práticas de letramento escolar realizadas no SAREH e produzir orientações teórico-metodológicas para subsidiar a área de códigos e linguagem desse programa. O objetivo desta proposta é tecer discussões e trazer resultados de análise de uma pesquisa de campo sobre os aspectos da formação dos professores de língua portuguesa para atuação docente na educação hospitalar do programa SAREH. A pesquisa baseia-se na metodologia de abordagem qualitativa, pautada no estudo de caso, utilizando um instrumento de coleta de dados pré-definido (questionário) que foi aplicado em 09 (nove) unidades hospitalares conveniadas com a Secretaria Estadual de Educação do Paraná, A pesquisa coletou respostas de 10 (dez) professores da área de Códigos e Linguagem que apresentam diferentes formações acadêmicas para a atuação no ensino de Língua Portuguesa.*

Palavras-chave: Formação docente, Língua Portuguesa, Educação Hospitalar.

Abstract: *The research is a clipping of the conclusion of the Professional Master's Degree in Literature (PROFLETRAS) developed at the State University of Northern Paraná (UENP), whose purpose is to investigate the school literacy practices carried out in SAREH and to produce theoretical orientations methodologies to support the code and language area of this program. The objective of this proposal is to weave discussions and to bring results of analysis of a field research on the aspects of the training of the Portuguese language teachers for teaching performance in the hospital education of the SAREH program. The research is based on the methodology of qualitative approach, based on the case study, using a pre-defined data collection instrument (questionnaire) that was applied in 09 (nine) hospital units agreed with the State Department of Education of Paraná, The research collected responses from 10 (ten) teachers of the area of Codes and Language that present different academic formations for the action in the teaching of Portuguese Language.*

Keywords: Teacher training, Portuguese language, Hospital Education.



Introdução

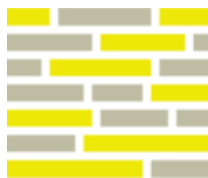
Este artigo apresenta uma investigação sobre os aspectos da formação dos professores do programa de escolarização hospitalar (SAREH) do Estado do Paraná. A análise dos aspectos que envolvem a formação docente e locus de atuação, foi gerada a partir de um questionário de pesquisa aplicado aos professores do programa de escolarização hospitalar no Paraná (SAREH), com foco no modo como o professor ensina os conteúdos de língua. Trata-se de um recorte do trabalho de conclusão do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) desenvolvido na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). A pesquisa tem como referencial teórico de base os estudos sobre letramentos (SOARES, 2004; KLEIMAN, 1995; STREET, 2014; entre outros) e os aspectos da docência na Educação Hospitalar. Kleiman (1995) define letramento como: “Um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetos específicos.” (KLEIMAN, 1995, p. 19-20). Dessa forma descrevemos o contexto específico da educação hospitalar e o que refletimos sobre a formação docente tendo como tela os estudos sobre letramentos.

Considerando os estudos sobre letramento o texto irá apresentar brevemente a conceituação do termo letramento e dos estudos sobre esses processos em sentido amplo, o letramento no âmbito do trabalho escolar e uma discussão sobre os processos de letramento em educação hospitalar, com o intuito de explicar a questão de pesquisa apresentada aos professores e analisada neste artigo.

Na análise das respostas dos professores trazemos os diferentes olhares dos professores com relação a prática social e seu desmembramento na educação escolar hospitalar. Tomando como parâmetro as questões da formação docente e o domínio conceitual e contextual da educação hospitalar.

Os conceitos de Letramento que permeiam o nosso estudo

O presente texto discute aspectos do letramento na Educação Hospitalar. Visando clarear e compreender de modo muito sucinto como podem ser entendidos os

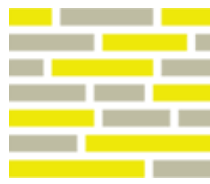


processos de ensino de língua que promovam letramento nos atendimentos à estudantes em tratamento de saúde. Este resumo do estudo tem como base as reflexões sobre letramentos e suas implicações para a aprendizagem. De acordo com Soares (1998) “os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem e frequentemente se confundem”, mas não significam a mesma coisa, a autora enfatiza que há muitas diferenças que envolvem estes processos deixando claro que a alfabetização envolve o domínio do alfabeto e do código escrito, enquanto o letramento é um processo mais amplo relacionado a função social da leitura e da escrita. Mas, apesar dos estudos na área ainda há uma certa dificuldade de entendimento e clareza, sendo que isso esbarra em múltiplos fatores, entre eles a questão da formação docente. Kleiman (1995) define letramento e aponta que pensar nesse processo implica também no entendimento de que há na linguagem uma “prática situada”. Assim, o letramento significa, entre outras coisas, compreender o sentido, numa determinada situação, de um produto cultural escrito; por isso, uma prática de letramento escolar poderia implicar um conjunto de atividades visando ao desenvolvimento de estratégias ativas de compreensão da escrita, ampliação do vocabulário e das informações para aumentar o conhecimento do estudante e à fluência na sua leitura.

Ainda considerando os estudos de Kleiman (2005), o letramento é complexo, envolvendo muito mais do que uma habilidade (ou conjunto de habilidades) ou uma competência do sujeito que lê. Envolve múltiplas capacidades, conhecimentos e competências que nem sempre têm relação direta com a leitura.

O letramento não está restrito ao sistema escolar, no posicionamento de Kleiman (1995), cabe a ele envolver os estudantes em um processo mais profundo nas práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita, dessa forma compreendemos que o letramento pode e deve ser desenvolvido em processos escolares em diferentes contextos de ensino e práticas de linguagem.

Todo processo de letramento envolve múltiplas capacidades e habilidades que mobilizam as capacidades de leitura e escrita e exige um conjunto de competências que pressupõe imersão no mundo da escrita e abrangem a prática social da língua. Ou seja, os letramentos estão diretamente relacionados as suas comunidades e as necessidades linguísticas de cada grupo. No entanto, compreender que há na educação hospitalar uma



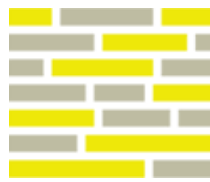
comunidade específica com características próprias que envolvem um domínio específico da língua para determinadas finalidades, exige do docente também essa compreensão e conhecimento que nem sempre é nítido ou provém da formação inicial.

De acordo com Barton e Hamilton (2003), uma comunidade de letramento é formada por um grupo de pessoas que compartilham algo em comum: uma história, um objetivo, um modo de vida, ou um conjunto de interesses. É a partir deste conjunto de interesses que as práticas de letramento acontecem, caracterizam o grupo e constituem a comunidade. Outro fator determinante das práticas de letramento em uma comunidade é a necessidade de interação que esse grupo tem por meio da linguagem na modalidade escrita ou oral. Barton e Hamilton (2003, p.43) afirmam que “atender ao apelo visual por informações oferece caminhos para as práticas de letramento na comunidade” (tradução nossa). Simultaneamente as comunidades que promovem o letramento, utilizam seus recursos e exigem dos seus membros a inserção nas práticas letradas.

Segundo Street (2014, p.127), “o letramento e outras habilidades se tornam partes recíprocas de um processo de trocas”, o que evidencia a interação e reforça a ideia de uma comunidade de letramento em que há diferentes níveis e possibilidades de ação e atuação. Diante desses conceitos, o hospital se constitui em uma comunidade muito peculiar e específica de letramento, formada por indivíduos cuja trajetória advém de diferentes práticas de letramento e processos diversos de formação, que vão gerar uma diversidade muito grande de conhecimentos e capacidades de leitura e de escrita.

Compreender o Hospital como uma comunidade de letramento remete a inúmeras atividades desse contexto que precisam ser vistas e entendidas a partir da lente dos múltiplos letramentos. Exige pensar nos múltiplos fatores que envolvem a comunidade hospitalar, entender a importância dos sujeitos nas comunidades letradas e, mais do que isso, pensar numa comunidade multiletrada que irá promover eventos de letramento que envolvem tanto as crianças e adolescentes internados quanto familiares e acompanhantes dessas crianças ou adolescentes.

Há, na comunidade hospitalar, uma variedade de práticas letradas que envolvem todos os participantes dessa comunidade e obviamente promovem práticas de letramento em eventos completamente inusitados que contam com uma mistura de



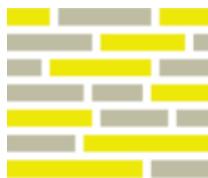
oralidade, escrita e imagens na comunicação diária de todos os membros dessa comunidade.

Pensar em processos de ensino de línguas na Educação Hospitalar envolve uma gama de conhecimentos essenciais ao professor para que os letramentos se efetivem. Há na educação hospitalar processos de letramento muito peculiares que podem ser descritos para que o professor perceba seu campo de ação e atuação. A docência em educação hospitalar pressupõe uma prática situada do professor, considerando todos os aspectos que envolvem o ambiente, o processo educativo e principalmente o estudante.

Entendemos que no ambiente hospitalar as que práticas de letramento são práticas situadas, ou seja, os objetivos, os modos de realizar as atividades, os recursos mobilizados pelos participantes, os materiais utilizados, serão diferentes segundo as características das práticas sociais e o espaço em que estão inseridas (por exemplo, uma receita, uma prescrição nutricional), da atividade de linguagem desenvolvida (ler o prontuário, mandar um e-mail), da instituição/esfera social (médica, familiar). Assim, na Educação Hospitalar, o uso e o entendimento da linguagem devem se tornar mais próximos do uso real e social da língua. As situações de interação, interferência, uso linguístico se aproximam muito e exigem uma prática situada, pensada para esse espaço, para um determinado aprendiz nele inserido, com o propósito comunicativo determinado pela situação posta.

O campo de investigação

O trabalho aqui apresentado teve como foco de estudo o Programa de Educação Hospitalar do Paraná (SAREH), criado pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná entre 2005 e 2007 e implantado em 25 de maio de 2007, com o objetivo de garantir a escolarização de crianças e adolescentes da segunda fase do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Profissional e EJA, nos hospitais de grande porte no estado. Em 2015, o serviço era prestado em 18 unidades, sendo quatorze (14) hospitais (dois totalmente infantis), três (03) clínicas e uma (01) casa de apoio.



IX SIGET

Simpósio Internacional de
Estudos de Gêneros Textuais

O programa foi organizado pensando para o espaço hospitalar e sua estrutura, inicialmente o programa era implantado nas unidades hospitalares a partir de convênios entre as Secretarias de Educação, Saúde e Hospitais Menezes, (2010). Em 2012, houve uma mudança, em virtude de os hospitais estaduais já possuírem vínculo com o estado, o convênio foi substituído por um termo de cooperação técnica que não exige a renovação constante como era o caso dos convênios.

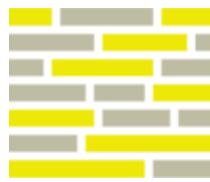
Cada equipe do SAREH no hospital é composta por um pedagogo que mantém um vínculo de quarenta (40) horas semanais na unidade e três professores que atuam vinte (20) horas na unidade, obrigatoriamente no turno da tarde, conforme Menezes, (2010).

O SAREH foi criado com uma estrutura específica para atender os estudantes que já avançaram no seu processo de escolarização. Pois, os professores selecionados são formados em uma das disciplinas que compõe as áreas do conhecimento: códigos e linguagem (Arte, Educação Física, Língua Portuguesa e Língua Estrangeira); ciências humanas (Geografia, História, Filosofia, Sociologia e Ensino Religioso) e ciências exatas e da natureza (Biologia, Ciências, Física, Química e Matemática). E devem trabalhar com a área organizando os conteúdos e trabalhando com os conhecimentos que compõe a área para a qual foram selecionados.

A metodologia de trabalho

A pesquisa baseia-se na metodologia de abordagem qualitativa, pautada no estudo de caso que utiliza instrumento de coleta de dados pré-definido (questionário) que foi aplicado em 09 (nove) unidades hospitalares conveniadas com a Secretaria Estadual de Educação do Paraná, coletando respostas de 10 (dez) professores da área de códigos e linguagem. A análise dos questionários foi feita com base na análise de conteúdo proposta por Bardin (2011).

Discussões e resultados



Neste texto, trazemos como foco de análise dados obtidos na pesquisa, de cunho *qualitativo* (MINAYO; SANCHES, 1993), pautada no *estudo de caso* (YIN, 2001), e instrumentalizada pela aplicação de um questionário aos professores do programa SAREH. Tal instrumento foi aplicado a 09 (nove) unidades hospitalares conveniadas com a Secretaria Estadual de Educação do Paraná, sendo coletadas respostas de 12 (doze) professores da área de códigos e linguagem.

O objetivo desta proposta é tecer discussões e trazer resultados de análise da pesquisa de campo sobre os aspectos da formação dos professores de língua portuguesa para atuação docente na educação hospitalar do programa SAREH.

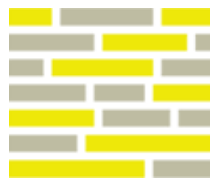
Tomamos como base para elaboração das perguntas os estudos sobre letramentos e multiletramentos, o repertório metodológico de ensino de língua portuguesa e a experiência das pesquisadoras. Para este artigo, apresentamos como foco de análise as questões relacionadas a “perfil da formação docente”, que visava investigar quais os níveis de formação dos docentes da área de códigos e linguagem do programa e compreender como os aspectos da formação do professor interferem em nas suas aulas no ambiente hospitalar.

Para a discussão analítico-interpretativa, baseamo-nos na *análise de conteúdo* proposta por Bardin (2011). A partir das respostas apresentadas as questões em pauta, foram elaborados Quadros e gráficos que serão que apresentam, de forma sintetizada, os elementos que foram destacados pelos professores do SAREH, sujeitos da pesquisa.

Iniciamos analisando o perfil, descrito no quadro 1 e que foi traçado a partir do questionário, dos professores que atuaram no SAREH na área de Códigos e Linguagem em 2015, temos as seguintes informações:

Quadro 01 – Formação dos professores

Núcleo	Unidade conveniada	Número de professores que atuam no programa SAREH	Professores que responderam o questionário.	Formação superior Letras	F.S. Educação Física	F.S. Arte
Cascavel	02	02	00	-	-	
Curitiba	08	09	07	03	03	



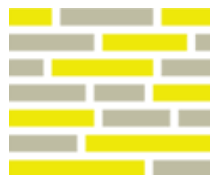
Área M. Sul	01	01	01	0	0	01
Ponta Grossa	02	02	01	01	0	01
Paranaguá	01	01	00			
Maringá	01	01	01	01		
Londrina	02	02	00			
União da Vit.	01	02	02	02		
TOTAL	18	20	12	07	03	02

Fonte: as autoras, 2016.

Em dois mil e quinze o SAREH apresentava o seguinte panorama: eram 18 unidades conveniadas totalizando 20 professores numericamente, mas atuando eram 15 professores, três unidades estavam sem o professor da área, e duas unidades apresentavam um diferencial em virtude das suas especificidades (uma professora de língua portuguesa com formação em educação especial para atender a demanda do Centro de Reabilitação e outra unidade com grande demanda de estudantes em fase de alfabetização que foi contemplada com dois professores, sendo que um dos professores não pertencia diretamente ao SAREH, mas a outro programa). Dos quinze professores atuantes no programa doze (12) responderam à pesquisa.

As recusas de participar da pesquisa apresentam respostas variadas e até aceitáveis. Um professor alegou ser formado em educação física justificou que está a pouco tempo no Sareh e não saberia o que responder; outro alegou as exigências do hospital e se recusou outro diz que é da área de linguagem, mas atua com educação especial no programa e não quis participar da pesquisa pois achou que o dever de responder era do colega que era responsável pela área. Os outros não responderam ao contato para realização da pesquisa.

Dos doze (12) professores que responderam o questionário na primeira etapa, sete (07) possuem formação inicial em Letras e cinco (05) em outras áreas, sendo três (03) com formação em Educação física e dois (02) em Arte. Todos os professores têm especialização e, dois, a titulação de Mestre. A partir da coleta de dados acima foi



gerado o gráfico 01, apresentado abaixo e que indica o percentual de formação dos docentes participantes da pesquisa.

Gráfico 1. Formação dos docentes

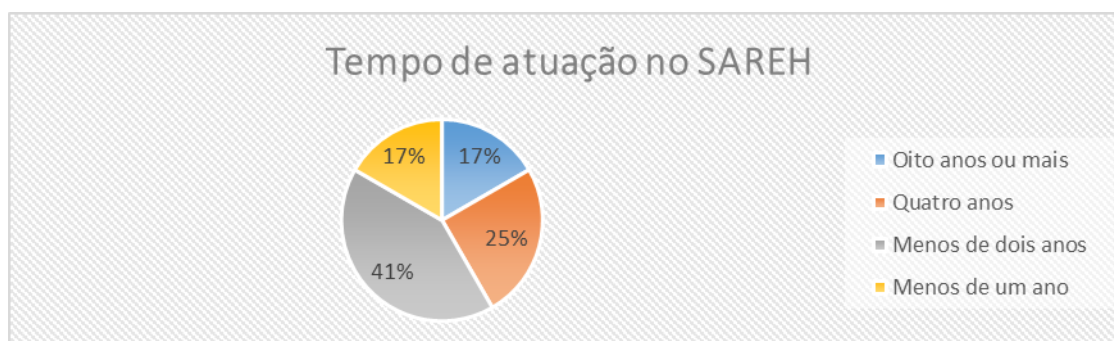


Fonte: as autoras, 2016.

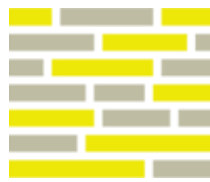
Os dados gerados indicam que 58% dos professores tem habilitação em Letras, ou seja, conhece pelo menos teoricamente os princípios de ensino da disciplina. 25 % dos professores são formados em educação física e 17% em arte o que supõe outros conhecimentos que não os específicos do ensino de línguas.

Com relação ao tempo de atuação no SAREH, duas (02) professoras trabalham há oito (08) anos, desde o início do programa, três (03) trabalham há quatro (04) anos, cinco (05) trabalham há menos de dois anos, variando entre vinte quatro (24) meses e nove (09) meses. O percentual com relação ao tempo de atuação ficou organizado no gráfico 2.

Gráfico 2 – Tempo de atuação no SAREH



Fonte: Peters (2016).

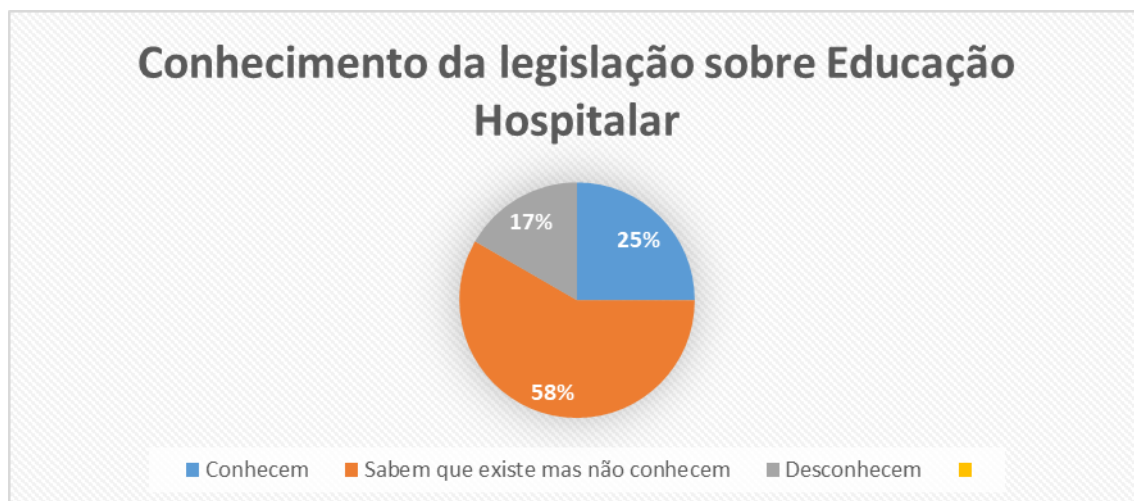


O gráfico demonstra que 41% dos professores participantes da pesquisa atuam na educação hospitalar a menos de dois anos, 25% atuam a quatro anos, 17% a oito anos e 17 % atua a menos de um ano. Revelando que 58% dos professores participantes ainda estava se situando no seu campo de atuação e que o desenvolvimento de uma prática docente situada no contexto ainda não estava estabelecida. Para Tardif e Raymond (2000, p.09) há na docência *um sentimento de pertencimento profissional que se constrói ao longo do tempo e é marcado pelo contexto de trabalho e de vida do professor*. Assim, não há ainda do ponto de vista técnico voltado para a atuação na educação hospitalar um saber construído por parte desses professores que possa definir claramente a sua atuação docente.

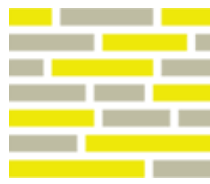
Um percentual de 42% dos professores estava a caminho do domínio do seu campo de atuação tem a noção do seu lócus de atuação e desenvolvimento profissional, é neste grupo que se percebe o engajamento e defesa da educação hospitalar.

No levantamento de dados sobre o atendimento hospitalar, ao serem questionados sobre legislação específica da Educação Hospitalar (*Existem portarias ou alguma legislação no âmbito nacional sobre a Educação Hospitalar?* () Não ou () Sim Quais?), apenas três dos doze professores relatam as leis que conhecem, os outros afirmam que há leis, mas desconhecem quais são. Os dados detalhados deste questionamento serão apresentados na sequência com o gráfico 3.

Gráfico 3 – Conhecimento da legislação sobre educação hospitalar



Fonte: as autoras, (2016)



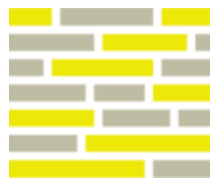
Quando questionados sobre a legislação que regulamenta a educação hospitalar 58% dos professores afirmam que sabem da existência de leis que regulamentam o atendimento educacional hospitalar, no entanto eles não tem conhecimento do teor das leis. Apenas sabem que elas existem. Enquanto que 17% desconhece totalmente a existência de um amparo legal para o atendimento ao estudante em tratamento de saúde.

Por outro lado, 25% afirmam que existe uma legislação específica e citam a legislação que ampara o atendimento educacional a criança e adolescente em tratamento de saúde.

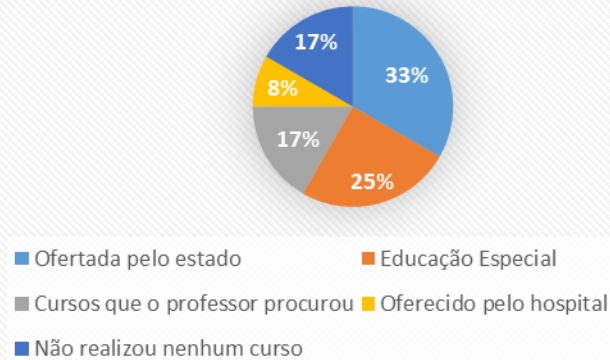
Os dados desse questionamento evidenciam que os professores ainda precisam de informação no campo da legislação, pois mesmo que ela seja escassa, ela existe e o professor precisa conhecer, não apenas para o amparo do seu trabalho como para amparar legalmente seus estudantes e familiares. Afirmando que a educação no hospital ou no domicílio é um direito legal, instituído para garantir a continuidade dos estudos e o direito da criança ao acesso à educação.

Em outra pergunta ao serem questionadas sobre a formação específica para atuação em ambiente hospitalar e se participaram de um curso na área, os professores com quatro (04) anos ou mais de atuação no SAREH relatam os cursos promovidos pelo programa, os demais citam a Especialização em Educação Especial como preparatório, pois não participaram de nenhuma formação específica na área de Educação Hospitalar. Os dados deste questionamento serão apresentados com mais clareza no gráfico 4.

Gráfico 4 – Formação Especifica para educação hospitalar



Formação específica na área de Educação Hospitalar

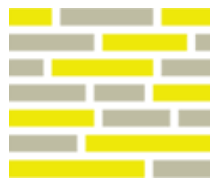


Fonte: Peters (2016)

Ao tratarmos da formação docente para atuação em educação hospitalar, 33% dos professores relata que participou de cursos ofertados pela mantenedora (estado) durante os primeiros anos de implantação do serviço. 25% relata que a sua formação é uma especialização em educação especial que cursou antes de participar da educação hospitalar e 17% relatam que fez cursos na área por conta própria, buscou informações e realizou alguns cursos sobre atendimento educacional hospitalar. 8% afirmam que fez alguns cursos promovidos pelo hospital em que atua, e 17% relatou que não fez nenhum curso enquanto estava no SAREH. Embora tenhamos o relato de uma formação específica para a educação hospitalar que foi desenvolvida no momento da implantação do programa e nos seus primeiros anos de existência, não há nenhuma formação voltada para os conhecimentos língua, seu processo de ensino em contexto específico, etc.

Os dados levantados junto aos professores da área de linguagem do programa SAREH indicam que há múltiplos fatores que precisam ser pensados com relação a área e o ensino de língua portuguesa e de outras disciplinas na educação hospitalar.

O tempo de atuação no programa e neste caso a variação do tempo de atuação no programa SAREH interfere com relação ao conhecimento que se tem do espaço de atuação, das peculiaridades do estudante, da legislação e domínio metodológico para este contexto. Entende-se que o docente que não conhece o seu espaço de atuação dificilmente conseguirá elaborar propostas didáticas pensadas e voltadas para esse



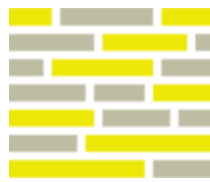
contexto. O conjunto de informações revela a relação direta entre tempo de atuação e conhecimentos sobre educação hospitalar.

Se os saberes da docência são plurais e envolvem os saberes da formação, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais, quando pensamos no tempo de atuação na docência em educação hospitalar essa pluralidade é comprovada. Há nesse campo duas questões diretamente relacionadas: a falta de conhecimento teórico específico da educação hospitalar, pois a academia e, principalmente, os cursos de licenciatura não abordam a questão e a falta da experiência prática no campo da educação hospitalar.

Assim, compreendemos que para atuar como docente na Educação Hospitalar não basta apenas que o docente seja formado em uma licenciatura e que conheça os conteúdos da sua formação. Há um conjunto de saberes da língua e do contexto que exigem domínio pleno para que sejam colocados em prática, para que o professor da Educação Hospitalar seja capaz de desenvolver processos de letramento no ambiente hospitalar é necessário que ele reconheça o ambiente hospitalar como um espaço que possibilita aprendizagem. Pensar na linguagem enquanto prática social implica compreender que há implícito nessa prática os processos de letramento.

Para Covic e Oliveira (2011) a formação docente deve atrelar “teoria e prática em seus múltiplos condicionantes contextuais e sociais de uma teoria idealista e reflexiva”. No entanto, “não dispomos pelo momento, na formação inicial, de teoria sistematicamente organizada que dê conta dessa reflexão para o espaço hospitalar” (COVIC e OLIVEIRA, 2011, p. 73). Cabe-nos então questionar e problematizar os aspectos da formação docente para os processos de letramento na educação hospitalar e propor ações que visem suprir essa lacuna observada.

Entendemos que os saberes do professor da educação hospitalar são múltiplos envolvem a diversidade de conhecimentos dos estudantes, os diferentes níveis de ensino, as disciplinas envolvidas em cada área do conhecimento, os aspectos didáticos e metodológicos do ensino das disciplinas, as concepções de ensino, o contato com os documentos prescritivos e os aspectos afetivos e emocionais do envolvimento com pessoas em situação de fragilidade física e emocional. Todos estes saberes são



compreendidos a partir de uma prática situada que compreenda o contexto de atuação e que interprete as necessidades linguísticas da realidade posta.

Considerações finais

Diante das discussões apresentadas entendemos que ser professor da educação hospitalar, na educação hospitalar e para a educação hospitalar é ser capaz de criar novas possibilidades de ensino, é aceitar o desafio de pesquisar, de criar coisas novas e de ir em busca do conhecimento científico, mas principalmente humano. O professor da educação hospitalar é um promotor de humanização, agente da mudança no processo educativo.

Para Paulo Freire (1994, p. 10) “a tarefa de ensinar é uma tarefa profissional que, no entanto, exige amorosidade, criatividade, competência científica necessárias as relações educativas”. Dessa forma, a responsabilidade do docente é muito grande com relação aos métodos e técnicas de ensino; há a necessidade do compromisso profissional, mas há também uma grande necessidade do sistema de gestão pública ou privada de incentivar e mobilizar esforços para a formação contínua, para o estudo in loco e para o desenvolvimento de práticas inovadoras de ensino.

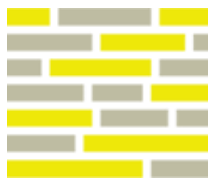
Os saberes da docência em língua portuguesa são plurais e envolvem os saberes da formação, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais. É nesta gama de informações que o presente estudo buscou discutir a questão da formação em línguas, tomando como foco um contexto de atuação especial: a educação hospitalar e as necessidades de formação continuada em línguas voltada para a realidade posta.

Referências

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: edições 70, 2011.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.

COVIC, Amália Neide. OLIVEIRA, Fabiana Aparecida de Melo. *O Aluno Gravemente Enfermo*. São Paulo: Cortez, 2011.



IX SIGET

Simpósio Internacional de
Estudos de Gêneros Textuais

FREIRE, Paulo. Professora Sim, Tia Não – cartas a quem ousa ensinar, 4ª ed. São Paulo: Olho d'Água, 1994.

KLEIMAN, Ângela B. **Os Significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado das Letras, 1995.

_____. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

MENEZES, Cintia Vernizi Adachi de. Serviço de atendimento à rede de escolarização hospitalar: o caráter inovador na construção de uma política pública no estado do Paraná. In: Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Diretoria de Políticas e Programas Educacionais. Núcleo de Apoio ao Sareh. Curitiba: Seed-PR., 2010. – 140 P. - (Cadernos temáticos).

MINAYO, M. C. S. & SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? Cad. Saúde Pública. Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set, 1993.

PETERS, Itamara. Letramentos em Língua Portuguesa: um estudo de caso na Educação Hospitalar do Paraná. Orientador Eliana Merlin Deganutti de Barros. UENP, Cornélio Procopio, 2016.

SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. Revista Pátio, n. 29, fevereiro de 2004.

STREET, B. Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, R.J.: Editora Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Editora Vozes, 9. Ed., 2014.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Educ. Soc., v. 21. n. 73. dez. 2000.

THERRIEN, Jacques; LOIOLA, Francisco. A. Considerações em torno da relação entre autonomia, saber de experiência e competência docente no contexto da ética profissional. CD-ROM. Anais do XVI EPENN. Aracaju, Se. 2003.

YIN, Robert K. Estudo de caso: planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi - 2.ed. - Porto Alegre: Bookman, 2001.



IX SIGET

Simpósio Internacional de
Estudos de Gêneros Textuais

**MANIFESTAÇÕES DA LINGUAGEM ORAL NA ESCRITA EM NÍVEL
DISCURSIVO/TEXTUAL: APRESENTAÇÃO DE UMA UNIDADE DIDÁTICA
PARA TRABALHO COM O GÊNERO DISCURSIVO CARTA DE
APRESENTAÇÃO**

**Manifestations of the oral language in writing considering the discursive/textual
level in the discursive gender cover letter**

Luciane **WATTHIER** (Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE – CASCAVEL/PR)

RESUMO: Trazemos reflexões que compuseram nossa tese de doutorado, cujo tema foi “manifestações da linguagem oral na escrita: aspectos discursivos/textuais e didáticos”. O objetivo foi analisar cartas de apresentação produzidas por alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. Estabelecendo relações com a configuração dada ao conteúdo temático, construção composicional e estilo linguístico desse gênero, reconhecemos como ocorrem, no plano discursivo/textual, as manifestações da linguagem oral na produção escrita do gênero carta de apresentação. A partir desse reconhecimento o objetivo foi propor encaminhamentos didático-metodológicos para o trabalho com esse tema no ensino da língua. Para este texto, nosso foco é a apresentação de reflexões comparativas entre os textos produzidos pelo público investigado, bem como, de forma mais breve, discorrer sobre as atividades de reescrita que desenvolvemos para trabalho com as manifestações da linguagem oral na escrita em nível discursivo/textual. Apresentamos resposta às perguntas de pesquisa que guiaram o desenvolvimento da pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: Manifestações da linguagem oral na escrita, Nível discursivo/textual, Ensino da Língua Portuguesa.

ABSTRACT: *We bring reflections that composed our doctoral dissertation, which theme was “manifestations of the oral language in writing considering the discursive/textual level in the discursive gender cover letter” .The objective was to analyze cover letters written by students from the fifth year of elementary schools. Establishing relations with the understanding given by these when it comes to the thematic content, compositional construction and linguistic style of this discursive gender, we intend to reflect on how the manifestation of the oral language happens in the discursive/textual level, considering the writing of the cover letter genre. Following this recognition, the objective was to suggest methodological considerations for the work with this theme in the language teaching. To this text, our focus is to present comparative reflections between the texts produced by these analyzed groups, as well, to reflect in a few words, about the rewriting activities we developed in order to consider the manifestations of the oral language in the discursive/textual level. We present answers to the questions, which guided the development of the research.*

KEY WORDS: *Manifestations of the oral language in writing, Discursive/textual level. Portuguese, Language teaching.*

INTRODUÇÃO

Neste artigo, trazemos alguns recortes de nossa pesquisa de doutorado, cuja pesquisa centrou-se no tema “manifestações da linguagem oral para a escrita no nível do discurso em produções escritas”. Optamos por investigar a escrita de dois públicos distintos: alunos do 5º ano do ensino fundamental e do 1º ano do curso de graduação em Letras, observando como a linguagem oral se manifesta em produções escritas em contextos formais de uso linguístico. Assim, pudemos construir uma análise comparativa entre tais textos, observando como a linguagem oral se manifesta na escrita de cada um desses públicos e, por fim, desenvolver uma unidade didática para explorar esse tema em sala de aula, por meio de atividades de reescrita textual. Nosso foco não foi olhar para essas manifestações na palavra, mas, para o nível do texto e do discurso, rastreando como tais marcas se revelam.

Para essas análises, selecionamos o gênero discursivo carta de apresentação. Por meio da produção escrita de textos desse gênero, nós, professoras, poderíamos nos colocar como interlocutoras dos textos que seriam produzidos, tendo em vista à situação de produção (alunos que escrevem a uma professora que acabaram de conhecer). Tínhamos, assim, um gênero discursivo concretizado naquele momento em que os dados seriam gerados, proporcionando, ao mesmo tempo, a interação entre interlocutores reais.

A análise realizada considerou três planos de análise: em um primeiro momento, analisamos os textos discursivamente, atentando para a configuração dada ao gênero carta de apresentação por esses dois públicos, ao focalizar seu conteúdo temático, estilo linguístico e construção composicional. Em um segundo momento, identificamos as manifestações da linguagem oral na escrita no nível discursivo/ textual, analisando-as na perspectiva de compreender esse fenômeno. Ao fazermos isso, olhamos para textos produzidos por alunos do Ensino Fundamental e por graduandos em Letras, de forma a conferir quais marcas da linguagem oral permanecem na escrita, nesse nível de ensino. E, num terceiro momento, refletimos sobre encaminhamentos metodológicos dados pelos professores do 5º ano (das turmas onde os textos foram produzidos) em relação a essa temática. A partir dessa análise, desenvolvemos uma proposta metodológica para trabalhar esse conteúdo.

Assim, pudemos responder às seguintes perguntas de pesquisa: *Como alunos de 5º ano do Ensino Fundamental e do 1º ano da graduação em Letras configuram o gênero carta de apresentação? Quais são as principais manifestações da linguagem oral na escrita de textos produzidos por alunos do 5º ano do ensino fundamental? Essas marcas tendem a desaparecer no nível superior? Como os professores abordam as manifestações da linguagem oral em textos escritos em sua prática pedagógica em sala de aula? Como nós, professores/pesquisadores, podemos contribuir didaticamente com questões relacionadas às manifestações da linguagem oral na escrita?*

Os recortes supracitados centram-se, mais especificamente, em reflexões comparativas entre os textos produzidos pelos dois públicos investigados. De forma mais breve, discorreremos sobre as atividades de reescrita que desenvolvemos para trabalho com as manifestações da linguagem oral na escrita em nível discursivo/textual. Além disso, embora não possamos apresentar, neste momento, todas as análises realizadas, optamos por trazer as respostas às perguntas de pesquisa que guiaram nosso estudo de doutorado, como forma de refletir sobre o trabalho realizado.

Importante frisar que este artigo faz parte de um projeto de pesquisa maior, intitulado *Formação continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para a alfabetização em municípios com baixo IDEB da região Oeste do Paraná* e inscrito no Programa Observatório da Educação (doravante, OBEDUC) – CAPES/INEP. Tal projeto foi desenvolvido em parceria com a

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *campus* de Cascavel, no qual entre os anos de 2011 e 2015.

MANIFESTAÇÕES DA LINGUAGEM ORAL NA ESCRITA

O estudo realizado pautou-se nas teorias bakhtinianas. Assim, concebemos a língua como social, dinâmica e dialógica, que se realiza por meio da oralidade e da escrita. Os usos linguísticos, tanto orais quanto escritos, variam nas mais diversas práticas discursivas, de modo que apresentam diferentes estilos e variedades linguísticas, de acordo com a situação de interação. No entanto, de acordo com o contexto social da interação verbal (quem fala, para quem, os papéis sociais dos interlocutores, onde fala, quando e por meio de qual gênero discursivo), algumas ocorrências de linguagem podem ser consideradas inadequadas. Falamos, especificamente, de recursos próprios da linguagem oral: ora se manifestam em textos formais escritos que, em uma determinada condição de uso, não admitem tais manifestações. Como exemplo, destacamos o gênero carta de apresentação: no contexto de produção criado para a geração dos dados da pesquisa, exigia o emprego da língua escrita formal, pois eram alunos que escreviam para uma professora que haviam acabado de conhecer. Logo, não seriam adequadas as manifestações da linguagem oral na escrita.

Para compreender o que são as manifestações da linguagem oral na escrita, precisamos considerar o domínio da língua portuguesa pela criança quando chega à escola, mesmo que em contextos informais. Dessa forma, o papel da escola será ampliar seu conhecimento e desenvolver, também, o domínio da língua escrita. Nesse processo, aparecem as manifestações da linguagem oral. Tais ocorrências se justificam porque, ao não dominar a língua escrita e, tampouco, estilos linguísticos mais comuns a contextos de interação formal, é inevitável, para o aluno, utilizar uma linguagem própria de sua cultura oral, comum em seu dia-a-dia, mesmo que esse uso seja inadequado para o contexto social daquele momento de uso.

Sobre isso, Koch e Elias explicam:

Na fase inicial de aquisição da escrita, a criança transpõe para o texto escrito os procedimentos que está habituada a usar em sua fala. Isto é, continua a empregar em suas produções os recursos próprios da língua

falada. Somente com o tempo e com a intervenção contínua e paciente do professor é que vai construir seu modelo de texto escrito (KOCH; ELIAS, 2011, p. 18).

Entretanto, seria um equívoco justificar essas ocorrências na dicotomia entre a língua oral e escrita. Pelo contrário: está imbricado, nessa afirmação, o fato de que, na escola, a criança entrará em contato com outras variedades da língua portuguesa, tanto na oralidade quanto na escrita. E, durante esse longo processo, a aquisição da língua escrita formal acontecerá de forma gradual e contínua. Assim, os traços mais comuns da oralidade presentes na escrita serão, aos poucos, eliminados, conforme a criança for compreendendo que há diferentes usos de linguagem, que determinam escolhas lexicais próprias para cada contexto de interação.

Nessa perspectiva, as manifestações da linguagem oral na escrita não são “erros”, mas tentativas de acertos imbricadas no processo de aprendizagem da língua. Portanto, não se trata simplesmente de “limpar, extirpar da escrita o que é percebido como resíduo ou ‘interferência’ da oralidade, e o de reproduzir uma dada ‘lógica’ institucionalizada de composição do texto” (SIGNORINI, 2001, p. 114, grifos da autora). Falamos de proporcionar, ao aluno, reflexões sobre a sua linguagem, para que possa compreender que, por meio da interação, constrói-se continuamente o conhecimento da linguagem.

Compreendemos, pois que a escrita não é uma representação fonética da oralidade. Ela não representa fielmente a linguagem oral, pois, embora com várias características organizacionais em comum, nem todas as ocorrências da oralidade podem ser traduzidas na escrita. Há gêneros próprios da oralidade, há outros próprios da escrita, cada qual com seus estilos próprios e regras relativamente estáveis de construção. Além disso, há recursos próprios da oralidade que não podem ser transpostos para a escrita, como, por exemplo, gestualidade, tom da voz, expressões faciais. Há, também, recursos próprios da escrita que não podem ser transpostos à oralidade, como a pontuação, paragrafação e outros recursos de escrita (sublinhado, negrito, fontes em destaque etc.).

Ao analisarmos as manifestações da linguagem oral na escrita, atentamos para o nível discursivo/textual, uma vez que procuramos abordar as marcas textualmente visuais, mas que acabam interferindo na construção do discurso. Assim, buscamos

compreender como essas ocorrências se refletem no discurso de um modo geral, bem como na coesão e na coerência das cartas de apresentação. Nesse sentido, assinalamos nossa compreensão de discurso, a qual está baseada em Bakhtin (2004[1929]) e em sua concepção dialógica de linguagem: discurso engloba, lado a lado, o linguístico e o não linguístico do texto, ou seja, a parte escrita (o texto propriamente dito) e o contexto social daquela interação.

MANIFESTAÇÕES DA LINGUAGEM ORAL NA ESCRITA

A partir da análise de 51 cartas de apresentação (42 produzidas por alunos do Ensino Fundamental e 09, do Ensino Superior), demonstramos as diferentes manifestações da linguagem oral na escrita. Assim, foi necessário estabelecermos algumas categorias de análise. São elas: Sequência das ideias (superposições, frases inacabadas, correções ou paráfrases, parentizações); Distintas formas de encadeamento das ideias; Repetição do mesmo léxico; Uso constante de *a gente* no lugar de *nós*; Uso de gírias; Marcas de regionalismos; Emprego dos marcadores conversacionais (ou expressões fáticas); Interjeições; Expressões coloquiais da cultura oral dos alunos; Ausência de sinais de pontuação e uso de marcações diferenciadas de pausas.

A partir da análise das cartas do Ensino Fundamental, constatamos que, entre a maioria dos alunos dessa fase de ensino, há ainda um nível acentuado de dificuldade quanto à compreensão de usos mais adequados para cada estilo linguístico, tendo em vista o gênero selecionado para cada contexto social de interação.

Nesse sentido, segundo Bakhtin (2010[1979]), todo enunciado tem seu estilo, conteúdo temático e construção composicional determinados tanto pelo conhecimento linguístico do falante quanto por sua visão de mundo, emoções, ideologias e juízos de valor. E, de acordo com Bagno (2007), dispomos de diferentes estilos linguísticos para produzir os enunciados. Em outras palavras, as interações apresentam diferentes níveis de planejamento discursivo/textual, o que demanda em escolhas temáticas, estilísticas, lexicais e gramaticais. Tais níveis estão, de forma direta, relacionados ao contexto social, já que são os interlocutores, o objetivo, a função social por nós exercida, o momento e o local em que se dá a interação e, ainda, o gênero discursivo que definem o estilo linguístico mais adequado para cada momento de uso da linguagem.

O gráfico a seguir demonstra quais foram as maiores dificuldades quanto à adequação da linguagem ao contexto social de produção das cartas de apresentação:

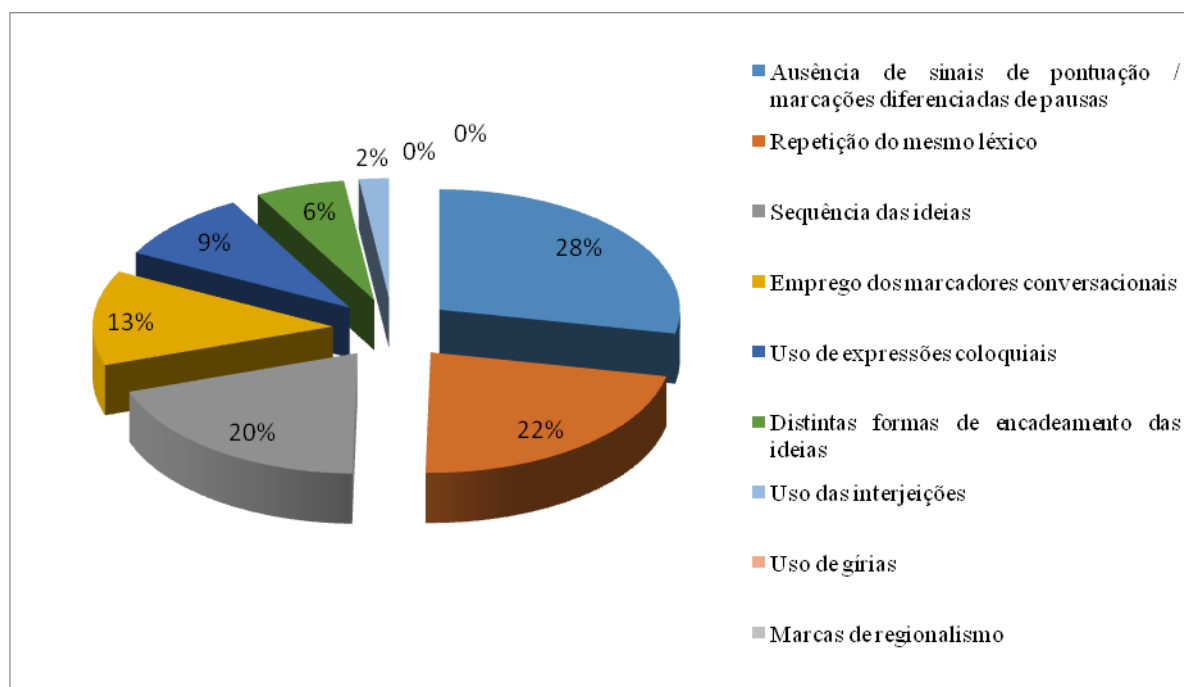


Gráfico Manifestações da linguagem oral na escrita – principais ocorrências nas cartas do Ensino Fundamental.

O gráfico apresenta as dificuldades dos alunos, por ordem decrescente, sendo que a principal delas é a ausência de sinais de pontuação / marcações diferenciadas de pausas. O conhecimento linguístico-discursivo deve ser ampliado entre nossos alunos, de modo que reconheçam a necessária adequação da linguagem ao contexto de interação. Todavia, acreditamos que esse conhecimento ocorra de forma gradativa na aprendizagem dos alunos e em seu desenvolvimento como sujeitos. Para isso, são importantes práticas de leitura, produções textuais de gêneros discursivos orais e escritos e análise linguística, conforme proposto por Geraldí (1997) e pelos documentos oficiais (PARANÁ, 2008 e BRASIL, 1998), com base nas concepções dialógicas e interacionista de linguagem.

A primeira categoria de análise para a qual olhamos no estudo das cartas de apresentação de nossos dados de pesquisa foi a sequência das ideias. Partimos, pois, da premissa de que, entre a linguagem oral e escrita há distintas formas de organização das interações: na primeira, por acontecer em tempo imediato e, muitas vezes, pelo fato de os interlocutores dividirem o mesmo espaço social, há uma preocupação menor com o

planejamento linguístico. Assim, um subtema leva a outro de forma muito rápida, às vezes para observações que se distanciam da ideia principal que está sendo desenvolvida. Além disso, as pausas são marcadas por hesitações no próprio ritmo de fala. Por outro lado, a linguagem escrita, em contexto formal, requer um nível de planejamento maior e, por isso, em situações formais de interação, normalmente as pausas precisam ser bem marcadas, por meio da pontuação, e não há diferentes subtemas sendo tratados em um mesmo período. Nesse sentido, consideramos que as características elencadas em relação à linguagem oral, quando inseridas na linguagem escritas, em contextos formais de interação, caracterizam-se como manifestações da linguagem oral nem sempre adequadas a esse contexto.

Em relação a essa categoria, verificamos a ocorrência de inadequações quanto à sequência de ideias em um total de 34 cartas, sendo 29 do ensino fundamental, o que representa 69% dos textos produzidos, e 5 da graduação, número representativo de 55% das cartas analisadas. Em outras palavras, predominou uma dificuldade maior de organização do texto quanto à referida categoria entre os alunos do Ensino Fundamental. Todavia, destacamos um percentual elevado dessa manifestação nas cartas dos alunos da graduação. Isso nos surpreendeu, pois nas cartas de graduação essa categoria de manifestações da linguagem oral na escrita não deveria mais ocorrer em um gênero discursivo e um contexto de produção que pedem uma escrita formal, tendo em vista o domínio linguístico que esses alunos já necessitariam ter sobre o sistema da língua e sobre o gênero discursivo em questão.

A segunda categoria de análise para a qual olhamos nas cartas de apresentação foram as distintas formas de encadeamento das ideias. Nessa perspectiva, falamos da coesão sequencial, ou seja, da interligação entre as ideias que compõem o discurso. Tanto na linguagem oral quanto escrita há elementos que colaboram para a construção da coesão sequencial do texto. Entretanto, quando se trata de contextos formais de interação, prioriza-se o uso de elementos coesivos mais complexos, reconhecidos gramaticalmente como tais. Já em interações orais, principalmente em situações informais, utilizamos elementos distintos para a construção coesiva do discurso, próprios dessa modalidade de utilização da língua, às vezes não reconhecidos gramaticalmente por cumprirem essa função, como é o caso da repetição lexical e de elementos como “aí”, “então”, “daí” e “pra daí”. Inseridos em contextos formais de

interação, tais elementos fornecem-lhes características informais, motivo pelo qual, nesses contextos, os reconhecemos como manifestações da linguagem oral na escrita.

Verificamos, pois, essa ocorrência em treze cartas de nosso *corpus* de pesquisa: nove do Ensino Fundamental e quatro do Ensino Superior, o que representa, respectivamente, 21% e 44%. Assim, nessa categoria de análise, a graduação surpreendeu pelo maior número de ocorrências. No entanto, quanto a maior diversidade de formas de encadeamento, o público que se destacou foi o Ensino Fundamental, em cujas cartas observamos a repetição lexical exercendo tal função e, também, elementos como “em primeiro lugar” (deslocados do início do texto), “aí”, “daí”, “pra daí”, “agora”. Além disso, em muitas cartas, a única forma de coesão observada foi o uso do “e”, repetidas vezes. Por outro lado, nas cartas do Ensino Superior, constatamos apenas a repetição lexical e elementos como “aí” e “então”.

A terceira categoria analisada nas cartas de apresentação foi a repetição do mesmo léxico, novamente um aspecto relacionado à coesão textual, pois a ocorrência dessa categoria também colabora para retomada de informações, embora o faça de uma forma inadequada em alguns contextos de interação formal escritos. Reconhecemos, pois, que a repetição lexical (quando não utilizada como ênfase ou recurso estilístico) dá, ao texto escrito, características comuns à linguagem oral, revelando uma menor preocupação quanto ao seu planejamento linguístico. Isso porque, se olharmos, para interações em contextos informais, a repetição lexical é comum, pois a utilização de muitos referentes, nesse contexto, poderia incorrer, inclusive, numa maior dificuldade do interlocutor para a construção do sentido do enunciado. Trata-se, portanto, de mais um aspecto que demonstra a manifestação da linguagem oral na escrita, que torna o texto cansativo para qualquer leitor, quando empregado em demasia.

Observamos que, entre as cartas analisadas, a repetição lexical foi constatada em 38 cartas: 33 no Ensino Fundamental (78% das cartas analisadas nesse nível de ensino) e cinco na graduação (55% dos textos por esses alunos produzidos). Dessa forma, mais uma vez podemos afirmar que há um maior nível de dificuldade entre os alunos do Ensino Fundamental, o que consideramos normal nesta fase de ensino, pois acreditamos que esses alunos tenham um menor repertório linguístico para a utilização de referentes em seus textos e, por isso, desenvolveram a repetição lexical para auxiliá-los na explicitação do tema. Porém, pressupomos que os alunos da graduação não incorreriam

tanto nessa forma de manifestação oral na escrita, pois com os anos a mais de escolaridade, esperaríamos que seu nível linguístico fosse mais amplo, de modo que não houvesse a repetição do mesmo item lexical desnecessariamente.

Em nossas análises, também olhamos para o uso constante de “a gente” no lugar de “nós”. Trata-se de uma escolha lexical crescente na interação oral informal, sendo, ainda, inadequada para situações formais de linguagem escrita. Nessa categoria de análise, constatamos apenas duas ocorrências entre as cartas do Ensino Fundamental, ou seja, 4%, e nenhuma nos textos produzidos pelos alunos do Ensino Superior. Podemos, pois, reconhecer um maior domínio do uso de “nós” em contextos formais de interação entre os alunos da graduação. No entanto, devemos, também, considerar, o fato de que a carta de apresentação é um gênero cujo discurso, normalmente, trata apenas de seu autor, utilizando, para tal, a primeira pessoa “eu”. Compreendemos, assim, que tal aspecto talvez tivesse aparecido com maior frequência em gêneros discursivos que se caracterizam pelo uso da terceira pessoa.

Em relação ao uso de gírias, consideramos que cada grupo social possui expressões próprias, as quais são constituintes de sua cultura. Dessa forma, trata-se de usos adequados apenas nesses contextos e em situações informais de interação, motivo pelo qual, inseridas nas cartas de apresentação, cujo contexto de produção pedia estilo linguístico mais formal, seu uso é inadequado. Entre as cartas analisadas, não observamos o emprego desse recurso. Nesse sentido, há uma preocupação quanto ao uso de uma linguagem comum a todos os grupos sociais, devido à compreensão de que o uso de gírias é inadequado para contextos formais de interação verbal, oral ou escrita.

Quanto às marcas de regionalismo, entre todas as cartas analisadas, manifestou-se em apenas um texto produzido por um aluno da graduação. A ocorrência citada em relação a essa categoria se caracteriza como um caso de rotacismo, ou seja, da troca de /l/ por /r/. Entretanto, pode-se tratar apenas de uma dificuldade de ordem fonética e não de um regionalismo.

Em nossas análises das cartas de apresentação, olhamos, também, para os marcadores conversacionais. Para tal, pautamo-nos em Marcuschi (1989). É uma ocorrência mais comum para a linguagem oral informal ou para gêneros discursivos como a carta pessoal, realizando a interligação entre os enunciados e marcando o envolvimento dos interlocutores no discurso. Na carta de apresentação deveria

prevalecer a linguagem formal devido ao seu contexto formal de interação. No entanto, houve, tanto por nossa parte quanto pelos alunos, uma tentativa de marcar uma interação direta, gerando uma maior ocorrência da utilização de marcadores conversacionais. No entanto, salientamos que nas cartas de apresentação recebidas pelos alunos esse recurso também foi empregado e isso pode ter motivado essas ocorrências no Ensino Fundamental.

Nas 51 cartas analisadas, o uso de marcadores conversacionais foi verificado em um total de 25 cartas. Trata-se de um recurso que se destacou entre os textos produzidos pelos alunos da graduação em Letras: 6 textos (representando 66%). Entre os textos do Ensino Fundamental, ele ocorreu em 19 cartas (45%). Tal ocorrência pode ser justificada nas características do gênero discursivo carta, pelo fato de que o mesmo é, normalmente, produzido em resposta a outro texto e/ou na expectativa de que a mesma seja respondida. Dessa forma, essa esperada troca de interlocutores é representada pelos marcados conversacionais.

Outra categoria analisada foi o uso das interjeições, recurso que pode auxiliar na construção da coesão sequencial e revelar emoções dos interlocutores. Nas cartas, esse recurso foi utilizado para exercer a primeira função exposta: interligar enunciados, demonstrando que o sujeito que fala lembrou-se de dizer algo. Com essa função, as interjeições são adequadas para situações informais de interação. Quanto à linguagem escrita, em contextos formais, trata-se de um recurso inadequado, revelando características informais, como um menor planejamento do discurso, tanto em relação às escolhas lexicais quanto à organização do mesmo. Trata-se, portanto, de mais um meio pelo qual a linguagem oral se manifesta na escrita.

Entre as 51 cartas analisadas, as interjeições foram visualizadas apenas em duas cartas produzidas pelo Ensino Fundamental, o que representa 4,7% dos textos desse público. Já nas produções de alunos do Ensino Superior, tal recurso não foi utilizado, revelando um maior domínio da linguagem escrita e compreensão do que é mais adequada para cada situação de interação.

Olhamos, também, nas cartas, para o uso de expressões coloquiais comuns na cultura oral desses alunos. Constatamos esse recurso em 17 textos: catorze do Ensino Fundamental (33,3%) e três do Ensino Superior (também, 33,3%). Assim, o nível de dificuldade foi o mesmo entre os dois públicos investigados. Compreendemos que se

trata de manifestações da linguagem oral na escrita, pois são usos próprios de estilos linguísticos informais, principalmente em situações de linguagem oral.

Por fim, analisamos a ausência de sinais de pontuação e uso de marcações diferenciadas de pausas. Já apontamos ser essa a maior dificuldade quanto à linguagem escrita desses alunos, uma vez que inadequações quanto a esse recurso foram observadas em 100% dos textos do Ensino Fundamental e 88% das cartas produzidas pelos alunos da graduação em Letras. As inadequações e/ou falta de pontuação podem ser compreendidas como manifestações da linguagem oral na escrita. Trata-se de um recurso que colabora para a construção de sentido e, ainda, dá ritmo e organização ao texto. Sobretudo na graduação em Letras, esse número não deveria ser tão elevado, uma vez que tal recurso, nesse nível de ensino, já deveria ser dominado pelos alunos.

Fechando essas observações, ainda numa visão de análise comparativa: de forma quantitativa e qualitativa, a maior dificuldade foi observada nos textos dos alunos do Ensino Fundamental, o que já esperávamos. Quantitativamente, de dez categorias analisadas quanto às manifestações da linguagem oral na escrita no nível discursivo/textual, sete tiveram maior número de ocorrências entre textos do Ensino Fundamental; uma teve o mesmo número de ocorrências nos dois níveis de ensino e; duas prevaleceram na graduação. Qualitativamente, ou seja, olhando para a variedade de ocorrências observadas em cada categoria, o Ensino Fundamental se destacou em todas elas.

Tais observações nos permitem perguntar: “*essas marcas tendem a desaparecer no nível superior?*”. Por meio da pesquisa, não podemos afirmar que as manifestações da linguagem oral na escrita desaparecem no Ensino Superior e que os alunos passam a dominar completamente quais usos linguísticos são mais adequados para contextos formais e informais de interação. Mas, por outro lado, ao chegar à graduação, há uma redução bem significativa de tais ocorrências, tanto de forma quantitativa quanto qualitativa, o que se justifica em todo o processo de estudo pelo qual já passaram esses alunos, aumentando seu domínio e repertório linguístico. Supomos que, até o final desse nível de ensino, haverá uma diminuição ainda maior, talvez a ponto de não serem mais empregadas em contextos e gêneros discursivos nos quais seriam consideradas inadequadas. E, a partir do breve levantamento que fizemos em relação às

manifestações da linguagem oral na escrita nos níveis fonético e morfossintático, acreditamos que a eles se aplique essa mesma observação e suposição.

PROPOSIÇÕES DE TRABALHO

Diante das constatações realizadas, necessitamos perguntar: o que fazer diante dessas constatações? Como conduzir o ensino de modo que essas dificuldades de manifestação da linguagem oral para a escrita em contextos inadequados sejam trabalhadas? Na perspectiva de contribuirmos com o ensino, desenvolvemos uma unidade didática para trabalho com essa temática por meio da reescrita textual. Sugerimos que antes de abordar as dificuldades específicas apresentadas nessa carta, é importante conversar sobre o gênero discursivo e seus elementos constituintes (conteúdo temático, estilo linguístico e construção composicional). Sendo a interação verbal a realidade fundamental da língua, esse olhar exige considerá-la em conjunto com a estrutura individual da enunciação concreta (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004[1929]). Assim, é preciso considerar a “singularidade dos sujeitos em contínua constituição e sobre a precariedade da própria temporalidade, que o específico do momento implica” (GERALDI, 1997, p. 06). Dessa forma, todo trabalho com a linguagem deve estar pautado em um gênero discursivo, o qual se inscreve em um determinado contexto social, que, por sua vez, deve ter suas características consideradas nas reflexões linguísticas.

As atividades desenvolvidas¹ propõem os seguintes passos de trabalho:

- Trabalhando com o contexto de produção e o conteúdo temático da carta de apresentação;
- Reconhecendo a carta de apresentação quanto a seus elementos composicionais;
- Trabalhando com a construção composicional da carta de apresentação;
- Trabalhando com o estilo linguístico da carta de apresentação e as manifestações da oralidade na escrita;
- Proposições didáticas para o trabalho com as dificuldades ortográficas;
- Reescrita da carta de apresentação.

¹ Por questões de espaço, não foi possível publicarmos essa unidade didática neste artigo. Sugerimos, porém, que as mesmas sejam buscadas em nossa tese de doutorado, conforme referências.

Apresentamos apenas uma possibilidade de trabalho, oriunda do recorte que fizemos na pesquisa. Outras propostas também podem ser viáveis e contribuir para alargar o conhecimento dos professores e alunos quanto ao reconhecimento das manifestações da linguagem oral na escrita.

PERGUNTAS DE PESQUISA: ALGUMAS REFLEXÕES

Nesta seção, retomamos as perguntas de pesquisa que nortearam nosso estudo e as respondemos, ao mesmo tempo em que apresentamos alguns comentários em relação a elas.

No primeiro capítulo de nossa tese, apresentamos nossos dados de pesquisa e discorremos sobre a produção dos mesmos. Além disso, trouxemos nossas escolhas metodológicas a partir das perguntas e dos objetivos traçados. No decorrer das investigações, defendemos a tese de que as manifestações da linguagem oral na escrita podem ser justificadas pelo contexto social em que vivem os autores das cartas de apresentação. Esse conhecimento nos permite compreender melhor as dificuldades apresentadas pelos alunos na escrita, principalmente no que se refere a tais manifestações. Ademais, por termos como anseio principal, apresentar colaborações para o ensino de língua portuguesa e por contextualizarmos os problemas da pesquisa em práticas discursivas de uso da linguagem, circunscrevemos a pesquisa no arcabouço teórico da Linguística Aplicada. Com essa preocupação em relação às dificuldades no uso da linguagem e buscando interpretá-las, a pesquisa se delineou qualitativa, do tipo descritiva e crítico-interpretativa.

Assim, embasadas teórico-metodologicamente, no segundo capítulo, analisamos a dimensão social do gênero carta de apresentação, sustentadas na compreensão de que o discurso está imbricado com o texto e vice-versa. Dessa forma, olhamos para a configuração dada pelos autores das cartas aos três elementos composicionais do gênero discursivo: conteúdo temático, estilo linguístico e construção composicional. Com esse procedimento, procuramos responder à seguinte pergunta de pesquisa: *Como os alunos de 5º ano do Ensino Fundamental e do 1º ano da graduação em Letras configuram o gênero carta de apresentação?* Esse questionamento direcionou a análise que, por sua vez, nos permitiu algumas considerações.

As produções do 5º ano, pelo fato de os alunos ainda estarem em fase inicial de escolarização e seus usos da linguagem serem predominantemente informais, são mais simples e menos elaboradas (quanto ao conteúdo temático, construção composicional e estilo), demonstrando, ainda, uma tentativa de produção e acenando para a necessidade de mais trabalhos em sala de aula voltados a esse gênero discursivo.

Os alunos da graduação apresentam, também, dificuldades relativas ao conteúdo temático, construção composicional e estilo do gênero, porém, em graus distintos;

Traçando um comparativo entre as cartas desses dois públicos, quanto ao conteúdo temático, houve, pela maioria dos alunos da graduação, a seleção de assuntos mais adequados à situação. Já na construção composicional desses textos, percebemos uma dificuldade maior ou, talvez, a ideia errônea de que a estrutura da carta fazia-se desnecessária naquele momento. O mesmo aconteceu em relação ao estilo: apesar de, em alguns textos, ainda predominar a linguagem informal, há, na graduação, a escrita de termos mais elaborados e próprios ao gênero;

Os textos da graduação, em comparação às cartas do 5º ano, trazem um estilo linguístico que se aproxima mais do estilo utilizado na carta produzida na esfera comercial, embora façam parte, nesse contexto, da esfera acadêmica;

Todas as cartas atenderam à finalidade do gênero discursivo, porém, de formas distintas. Na realização das análises, pudemos perceber, também, o dialogismo: a presença de outras vozes na voz do locutor, com as quais eles dialogaram, ora de forma harmoniosa, ora não.

No terceiro capítulo, exploramos o nível discursivo/textual das cartas de apresentação e, a partir do questionário socioeconômico, analisamos, primeiramente, as cartas selecionadas quanto às manifestações da linguagem oral na escrita. Posteriormente, realizamos esse mesmo estudo nos textos produzidos pelos alunos da graduação, para, por fim, construir uma análise comparativa quanto aos dados levantados entre os textos desses dois públicos. Dessa forma, procuramos responder às seguintes perguntas de pesquisa: *Quais são as principais manifestações da linguagem oral na escrita de textos produzidos por alunos do 5º ano do ensino fundamental? Essas marcas tendem a desaparecer no nível superior?* A seguir, apresentamos, algumas de nossas constatações:

Entre os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, há, ainda, um nível acentuado de dificuldade quanto à compreensão de usos mais adequados para cada estilo linguístico, ou seja, para cada contexto social em que interagem;

As maiores dificuldades dos alunos, por ordem decrescente, são: 1) pontuação; 2) repetição lexical; 3) sequência das ideias; 4) marcadores conversacionais; 5) expressões coloquiais; 6) distintas formas de encadeamento das ideias; 7) interjeições; e, por último, 8) uso de gírias e de regionalismos;

Os textos produzidos pelos alunos do município de Diamante do Oeste apresentaram o maior número de ocorrências em quatro das dez categorias analisadas: sequência das ideias, suas distintas formas de encadeamento, repetição do mesmo léxico e de expressões coloquiais. Para isso, sabemos que muitos fatores interferem, como nível econômico e cultural dos pais e grupo social em que convivem. Entretanto, isso pode ser justificado, também, por um desinteresse maior pelo estudo e pela leitura, em relação aos demais municípios;

O conhecimento linguístico desses alunos deve ainda ser ampliado: trata-se de compreender que, no contexto em que as cartas foram produzidas, seria mais adequado o uso de estilos linguísticos mais formais, mais planejados;

As manifestações da linguagem oral na escrita em nível discursivo/textual não desapareceram em produções de alunos da graduação em Letras. Mas, por outro lado, há uma redução bem significativa de tais ocorrências, o que se justifica pelo processo de estudo pelo qual já passaram esses alunos, aumentando seu domínio e repertório linguístico.

Por fim, no quarto e último capítulo, partimos de uma reflexão sobre como os professores abordam didaticamente as manifestações da linguagem oral na escrita para realizar proposições didáticas. Assim, respondemos aos questionamentos: *Como os professores abordam as manifestações da linguagem oral em textos escritos em sua prática pedagógica em sala de aula? Como nós, professores/pesquisadores, podemos contribuir didaticamente com questões relacionadas às manifestações da linguagem oral na escrita?* Concluímos, pois, que o nível discursivo/textual, quando se trata de abordar as manifestações da linguagem oral na escrita, fica, ainda, em plano bem reduzido em relação aos níveis fonético e morfossintático. Segundo informações coletadas por meio de um questionário aplicado aos professores do 5º ano do Ensino

Fundamental, prevalecem preocupações com ortografias e pontuações “corretas” e com escritas na norma padrão da língua portuguesa.

O estudo realizado por meio da pesquisa deu-nos base para a construção de uma unidade didática para abordar as dificuldades dos alunos quanto às manifestações da linguagem oral na escrita. Ao fazermos isso, visamos à proposição de atividades de reescrita textual, tanto coletiva quanto individual. Defendemos que, por meio da análise linguística, os alunos podem retomar suas produções textuais, assumirem-se como autores de seus textos e reescrevê-los adequadamente, tendo em vista seu contexto social de produção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo maior de nossa pesquisa de doutorado foi assim delineado: reconhecer como ocorrem, no plano discursivo/textual, as manifestações da linguagem oral na produção escrita do gênero carta de apresentação, produzidos por alunos de 5º ano (Ensino Fundamental) e do 1º ano do curso de graduação em Letras para, a partir desse reconhecimento, propor encaminhamentos didáticos que explorem tal fenômeno.

Acreditamos que o estudo nos proporcionou uma profícua reflexão em relação ao objetivo proposto de modo que ampliou nossos conhecimentos sobre como a linguagem oral se manifesta nas produções textuais escritas e como podem ser abordadas didaticamente. Tendo, pois, proposto uma unidade didática, sentimos ter respondido a nosso anseio de trazer colaborações para o ensino da língua portuguesa.

Almejamos, ainda, realizar novos estudos quanto às manifestações da oralidade na escrita, de modo a ampliar nossa compreensão acerca do tema e, sobretudo, visualizarmos novos caminhos para a abordagem didática das dificuldades de escrita decorrentes da linguagem oral.

Concordamos, assim, com autores que defendem a formação continuada de professores. Nem como pesquisadores e, tampouco, professores, jamais teremos o conhecimento total necessário para nossa prática pedagógica. Em outras palavras, a formação é contínua e estamos em constante aprendizagem, seja por meio de textos teóricos, em diálogo com colegas de profissão e, até mesmo, com nossos alunos.

Por fim, é nosso intento que a pesquisa suscite muitas outras indagações e investigações, de modo que a linguagem oral seja efetivamente assumida pela escola como mais uma modalidade de uso que precisa ser ensinada.

REFERÊNCIAS

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

BAKHTIN, M. [1979]. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010

_____; VOLOCHINOV, V. N. [1929]. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental – língua portuguesa*. v. 1. Brasília: MEC/SEF, 1997.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2011.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. Marcadores conversacionais no português brasileiro: formas posições e funções. In: CASTILHO, A. T. (org.) *Português falado culto no Brasil*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1989. p. 281-322.

PARANÁ. Secretaria da Educação. *Diretrizes Curriculares da Educação Fundamental da Rede de Educação Básica do Estado do Paraná*. Secretaria de educação: Curitiba, 2008.

SIGNORINI, I. Construindo com a escrita “outras cenas de fala”. In: _____ (org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p. 97 - 134.

PROJETO IDENTIDADE: EXPERIÊNCIAS COM O GÊNERO AUTORRETRATO NA AULA DE ESPANHOL PARA O ENSINO MÉDIO

Gabrielle Andrezza da Silva PEREIRA
(Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil).

Sandra Regina Costa de OLIVEIRA
(Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil).

RESUMO

Este trabalho trata-se de um projeto de ensino desenvolvido no Pibid-Espanhol vinculado à disciplina de Análise da Prática de Estágio de Espanhol I, ambos da Faculdade de Educação da UFMG. Os objetivos principais estão em desenvolver cultura, identidade e diversidade na educação linguística em espanhol como língua adicional baseada nas perspectivas do ensino de gêneros discursivos. Com o projeto foi possível fomentar a discussão sobre o conceito de Identidade Social dando ênfase à construção da identidade latino-americana em conjunto com um trabalho desenvolvendo o gênero autorretrato. Trabalhar com os gêneros, de acordo com Cassany (2006) e Rojo (2009) é uma forma de levar para a sala de aula práticas existentes nas práticas sociais. Como resultado, constatamos que experiências como essas fizeram com que os alunos pudessem pensar sobre eles mesmos e o seu entorno, colaborando satisfatoriamente para a formação inicial dos licenciandos e formação continuada da Professora-Supervisora de Espanhol.

Palavras-chave: Ensino de espanhol; Pibid; Gênero autorretrato

ABSTRACT

This work is a teaching project developed in Pibid-Spanish linked to the discipline of Analysis of the Practice of Spanish I Internship, both of the Faculty of Education of UFMG. The main objectives are to develop culture, identity and diversity in Spanish language education as an additional language based on the perspectives of the teaching of discursive genres. With the project it was possible to foment the discussion about the concept of Social Identity, emphasizing the construction of the Latin American identity together with a work developing the self-portrait genre. Working with genders, according to Cassany (2006) and Rojo (2009) is a way to bring

existing practices in social practices to the classroom. As a result, we found that experiences such as these enabled the students to think about themselves and their environment, collaborating satisfactorily for the initial formation of the graduates and the continued formation of the Spanish Teacher-Supervisor.

KEYWORDS: Teaching of Spanish; Pibid; Genre self-portrait

1. INTRODUÇÃO

Este projeto de ensino foi desenvolvido no primeiro semestre de 2016 no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência– Pibid, vinculado a uma proposta interdisciplinar que visou desenvolver reflexões e habilidades acerca de temáticas focadas na identidade, autoestima e fotografia baseado em uma reunião em conjunto da área de Linguagem com os subprojetos de espanhol, língua portuguesa e educação física, aliado também à disciplina de Análise da Prática de Estágio de Espanhol I, ambos da Faculdade de Educação da UFMG.

A aplicação deste trabalho se deu no campo escolar da Escola Estadual Três Poderes em Belo Horizonte, em duas aulas de espanhol por semana para jovens do segundo e terceiro ano do ensino médio, nos turnos manhã e tarde.

Acompanhamos as turmas por quatro meses. Este trabalho de campo caracterizou-se como um espaço para enriquecermos, com uma percepção mais crítica reflexiva, o processo formativo respaldado em referenciais teórico-práticos relacionados ao ensino/aprendizagem de espanhol como língua adicional na educação básica brasileira.

O campo escolar em questão, diferencialmente das outras realidades escolares públicas, possui uma sala ambiente específica para as aulas de espanhol. O espaço está intitulado como *Espacio Cultural Gabriela Mistral*. A sala pertence à disciplina de língua espanhola e dispõe de um acervo com obras literárias, dicionários, livros didáticos, quadrinhos, jogos, gramáticas e textos teóricos relacionados ao ensino/aprendizagem de espanhol como língua estrangeira. Este espaço é ambientado e decorado com objetos representativos da cultura hispânica e com trabalhos de produções visuais e verbais realizados pelos próprios alunos durante projetos propostos.

Na educação linguística em língua adicional no ensino médio, são necessárias algumas especificidades. As aulas que acompanhamos foram ministradas pela Professora-Supervisora de Espanhol que busca, de formas diferenciadas, dinamizar o ensino como uma forma de levar a língua mais próxima da realidade de cada um. O que também está assinalado nas OCEM (2006) sobre os propósitos do espanhol no Ensino Médio:

“[...] os objetivos a serem estabelecidos para o ensino de Língua Espanhola no nível médio devem contemplar a reflexão – consistente e profunda – em todos os âmbitos, em especial sobre

o “estrangeiro” e suas (inter) relações com o “nacional”, de forma a tornar (mais) consistentes as noções de cidadania, de identidade, de plurilingüismo e de multiculturalismo, conceitos esses relacionados tanto à língua materna quanto à língua estrangeira.” (BRASIL. Orientações Curriculares para o Ensino Médio, 2006, p. 149).

Com o intuito de abordar as identidades sociais na sala de aula de espanhol, elaboramos este projeto para desenvolver estas questões com os estudantes. Segundo Mendes (2007), as aulas de língua precisam ser pautadas em valores, conteúdos e recursos que contribuem para o reconhecimento dos alunos como sujeitos críticos atuantes de uma sociedade onde eles podem ter uma vivência e alcance a conhecimentos interculturais:

Somente a partir de uma postura que promova o verdadeiro diálogo, a troca entre sujeitos-mundos diferentes, entre línguas-culturas diferentes, é possível derrubar muitas barreiras, que, por vezes, se interpõem nos processos de ensinar e aprender línguas. Através de um movimento incessante de reflexão-ação é que poderemos reavivar a nossa prática, incorporando o sentido da língua que ensinamos como dimensão complexa do humano, a qual extrapola o círculo fechado de formas e regras, para assentar-se naquilo que nos faz humanos: ser e estar socialmente no mundo (MENDES, 2007, p. 138).

O argumento principal que deu direcionamento para este projeto é como as identidades sociais podem ser formadas e abordadas na aula de espanhol. Nossos questionamentos foram: Como a escola pública aborda este tema, principalmente com adolescentes? E como abordar o assunto na aula de língua estrangeira? Considerando que, no ambiente escolar, os alunos manifestam diariamente as suas questões identitárias e suas diversidades.

Tratar das diversas identidades e as suas manifestações de acordo com o sociólogo (HALL, 2006, p. 13) seria de extrema significância, considerando que “A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma conformadora narrativa do eu”.

Os anos finais da escola básica e a própria fase de transição entre a adolescência e a fase adulta, possibilita um universo de mudanças e inquietações. São dúvidas e medos que surgem. Escolher a profissão a seguir, arrumar o primeiro emprego/estágio, formar no ensino médio, prestar vestibular, fazer algum curso técnico e/ou profissionalizante, as mudanças físicas e completar a maioridade é um período com novas experiências e de múltiplas escolhas na vida dos discentes.

Utilizaremos a noção de língua/linguagem segundo (MOITA LOPES, 2002, p.54-55) que considera o social afirmando que “os professores de línguas precisam considerar a linguagem como um fenômeno essencialmente social se suas aulas devem ter qualquer relação com o modo como usamos a linguagem na sociedade, e isso inclui consciência de como, através do uso da linguagem, construímos nossas várias identidades sociais no discurso e de como essas afetam os significados que construímos na sociedade.”

Trabalhar com o ensino de gêneros discursivos na aula de língua estrangeira, é uma forma de levar para a sala de aula práticas existentes nos meios sociais. Optamos por desenvolver o gênero autorretrato, que é um gênero atrativo para os jovens e que se encaixa na proposta de lidar com aspectos identitários, a interculturalidade e a língua contextualizada. Para (SCHNEUWLY & DOLZ, 1999, p.5) “o gênero é utilizado como meio articulador entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos”.

Partimos da definição de gêneros de acordo com Marcuschi (2007, p. 19) os gêneros seriam “entidades sócio discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. [...] Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos”.

2. OBJETIVOS

2.1 OBJETIVOS GERAIS

Os objetivos principais estão em desenvolver cultura, identidade e diversidade na educação linguística em espanhol como língua adicional baseada nas perspectivas do ensino de gêneros.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Trabalhar com o ensino de gêneros na aula de língua adicional.
- Estimular a autoestima dos estudantes na fase da adolescência.
- Promover o empoderamento identitário latino-americano.
- Demonstrar a diversidade no que se refere às identidades sociais.
- Identificar-se como cidadão crítico e parte de um meio social.
- Expressar em língua estrangeira aspectos identitários.
- Respeito às diferenças e a diversidade cultural.

3. METODOLOGIA

Apresentamos aos estudantes, os variados tipos e estilos de autorretratos, abordando também como surgiu, qual a função social, quem são os autores-artistas renomados. O autorretrato pode ser na versão de um gênero imagético como as pinturas e desenhos- autorretrato da Frida Kahlo- e também na versão de gênero literário com formato verbal- autorretrato do Pablo Neruda. Tratar de tal gênero no ensino de línguas é interessante porque dinamiza a aula. Para (ROJO, 2009, p. 119) é necessário que na sala de aula “se 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”. Desta forma, trazer materiais diferentes para a aula, aliando-o ao ensino de idiomas considerando os temas transversais é bastante necessário porque possibilita ao aluno como diria o educador Paulo Freire “ter novas leituras do mundo”. Segundo (CASSANY, 2006, p. 38) “conhecer a estrutura de cada gênero textual em cada disciplina, como o utilizam o autor e os leitores, quais funções desenvolve, como se apresenta o autor na prosa, quais conhecimentos devem ser explicitados e quais devem ser pressupostos [...]”.

Usamos a gramática de forma contextualizada com a finalidade de aproximar o uso da língua espanhola a exemplos práticos do cotidiano dos próprios alunos e para que haja uma reflexão linguística, além de envolver questões de cidadania e letramento crítico assim como prevê Brasil (2006):

“A gramática – normativa, prescritiva e proscritiva – pautada na norma culta, modalidade escrita, não é a única que deve ter lugar na aula de língua estrangeira, nem deve ser o eixo do curso.” (BRASIL, 2006, p. 144)

“O ensinar a língua não se confunde com um abandonar totalmente a reflexão sobre o modo como se apresenta essa língua em cada caso nem a metalinguagem que se empregam para explicar alguns desses fatos.” (BRASIL, 2006, p. 145).

¿Qué te gusta hacer?

Me gusta.....

- ir al cine
- Escuchar música
- Leer libros
- Practicar la natación
- Nadar
- Ver la televisión
- Ir a un partido de fútbol
- Jugar al tenis
- Ir de compras
- Ir a los conciertos de música

No me gusta

-  No me gustan las cremas que dejan la piel muy grasa
-  El olor a humo de cigarrillo
-  No me gusta cuando alguna amiga hace un comentario intolerante (racista, homofóbico, etc.)

Atividades de gramática explicadas durante as aulas do projeto *Identidad*.

Apresentamos a música “*Soy latino*” do cantor Verny Valera para que os alunos interagissem e tivessem esse sentimento de pertencimento com a cultura latino-americana, já que fazemos parte deste espaço. Com a música, explicamos as diferenças e semelhanças culturais, políticas e estruturais dos países citados, promovendo a interculturalidade e mostrando a necessidade de nos aproximarmos desta cultura da qual fazemos parte.

VIDEO “SOY LATINO”



Vídeo apresentado nas aulas do projeto *Identidad*.

SOBRE EL VIDEO

¿Qué comprendistes sobre identidad en la canción?

¿Qué tipo (s) de identidad (es) el cantante cita?

A PENSAR..

¿Por qué algunos brasileños piensan que no son latinoamericanos ?

¿ Te sientes latino ?

¿ Qué es lo que te haces sentir latino?

¿ Cuales son las diferencias entre Brasil y los otros países de América Latina ?

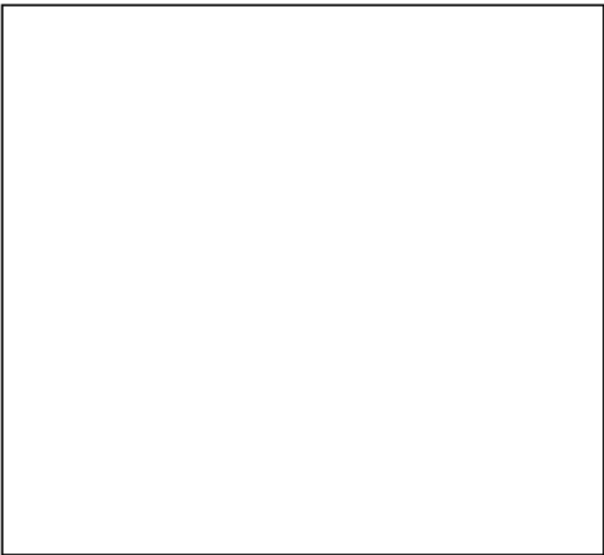
¿ Cuáles son las semejanzas entre Brasil y los otros países de América Latina ?

Atividade sobre a música “Soy latino”.

Para que eles interagissem com a aula, fizemos perguntas sobre suas opiniões a respeito da cultura latina, sobre seus planos para o futuro e sobre a questão do *bullying*, já que o respeito à diferença era um dos focos do nosso projeto. A aceitação das diferentes opiniões e estilo de vida, que fazem parte do processo de desenvolvimento do indivíduo.

Após os questionamentos e indagações dos alunos, pedimos para que eles fizessem um autorretrato, mostrando como eles se vêem no mundo e seus planos para o futuro.

1. Pon tu foto (selfie) en el espacio propuesto



Mi identidad

Soy _____

Me gusta _____

Me veo _____

Soy único porque _____

Soy Latino porque _____

4. RESULTADOS

Experiências como essas fizeram com que os alunos pudessem parar e pensar um pouco sobre eles mesmos e colaboraram significativamente com resultados satisfatórios para a formação docente inicial dos monitores e para a formação continuada da professora-supervisora.

Colaboraram entre si, e repensaram sua forma de ver o mundo e aceitar o diferente como parte de seu processo de crescimento e amadurecimento. Segundo Dayrell (1996), parte da construção social do indivíduo.

"O mundo que rodeia o desenvolvimento do aluno é hoje, mais que nunca, uma clara construção social onde as pessoas, objetos, espaços e criações culturais, políticas ou sociais adquirem um sentido peculiar, em virtude das coordenadas sociais e históricas que determinam sua configuração. Há múltiplas realidades como há múltiplas formas de viver e dar sentido à vida." (DAYRELL, 1996. p.4).

O uso da *selfie* como forma de modernização do gênero autorretrato impactou positivamente os adolescentes que já praticavam este recurso em suas rotinas nas redes sociais.

Vale a pena ressaltar que as aulas são ministradas em espanhol e é utilizada a língua materna somente para ressaltar alguma questão. A maior parte dos alunos se comunica durante a aula com a professora em português e apenas quando vão responder às questões dos exercícios é que se lê no idioma estrangeiro em questão. O que também positivamente nos chamou a atenção é que a professora reafirma para os estudantes o direito oficial que eles têm de ter acesso ao ensino de língua adicional, no caso, o Espanhol no período escolar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo os estudos de Dayrell (1999), os alunos constroem seu conhecimento a partir de seu contexto sócio cultural e experiências adquiridas ao longo de sua vida. Observando este aspecto foi fundamental trabalhar com a questão da identidade em sala de aula. Os alunos reconheceram suas individualidades, repensaram sua forma de tratamento com os colegas de turma e professores, aceitaram que o diferente faz parte do desenvolvimento do ser humano e que a diversidade cultural nos ajuda a conhecer outros modos de viver e experienciar a nossa existência.

Eles se sentiram acolhidos em sala de aula, pois demos a eles a oportunidade de serem ouvidos e respeitados por suas escolhas, e se sentiram incluídos neste ambiente onde passam tanto tempo de suas vidas.

Aulas com esta abordagem servem também para aumentar a autoestima do aluno, pois eles têm a oportunidade de interagirem e refletirem sobre suas vidas e planos, mesmo que seja em língua estrangeira.

No que diz respeito à interculturalidade e empoderamento identitário, eles conseguiram entender a importância do “*ser latino*”. Que fazemos parte desse processo e desenvolvimento cultural, e que conhecer o outro nos leva a refletir sobre a nossa própria cultura.

Com o projeto foi possível fomentar a discussão sobre o conceito de Identidade Social contextualizando e dando ênfase na construção da identidade latino-americana aliados a um trabalho desenvolvido com o gênero autorretrato.

6. REFERÊNCIAS

BRASIL. Orientações curriculares para o ensino médio. Volume 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2000.

CASSANY, Daniel. *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama, 2006.

DAYRELL, Juarez. *A escola como espaço sócio-cultural*. 1996.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MOITA LOPES, L. P. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas, SP : Mercado de Letras , 2002.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SCHNEWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. Tradução de Gláís Sales Cordeiro. *Revista brasileira de Educação*, nº.11, mai/jun/jul/ago. Universidade de Genebra, 1999.

7. ANEXO



Professora supervisora Sidneia Antônia do Nascimento. Escola Estadual Três Poderes, 2016.



Aplicação do projeto *Identidad*. Escola Estadual Três Poderes, 2016.



Aplicação do projeto *Identidad*. Escola Estadual Três Poderes, 2016.

DECLARAÇÃO DE DIREITO AUTORAL

Os autores concedem todos os direitos autorais referentes aos trabalhos publicados. Os conceitos emitidos em artigos assinados são de absoluta e exclusiva responsabilidade de seus autores.

GÊNEROS MULTIMODAIS E "DADIFICAÇÃO": ENTRE LER O VISUAL E VISUALIZAR O REAL

Multimodal genres and datafication: between reading the visual and visualizing the real

Marcelo El Khouri **BUZATO** (Ex. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil)

RESUMO: *A datificação é o processo pelo qual um volume descomunal de dados têm sido obtidos por empresas e governos pelo monitoramento e sensoriamento do cotidiano do cidadão e usados para "extração de conhecimento". A visualização de dados é uma prática de codificação e interpretação dessa massa de dados numéricos por meio de representações visuais. O trabalho tem como objetivo refletir sobre se é possível e vantajoso estudar esses artefatos semióticos a partir do conceito de gênero textual-discursivo, e de que maneira. O quadro teórico inclui teorias sobre design visual de informação quantitativa, gêneros, e linguagem das novas mídias. Os métodos empregados foram pesquisa bibliográfica e análise documental. Concluiu-se que o conceito de gênero é útil e que a comunidade que produz as visualizações estudadas tem percebido isso. Porém é necessário, também, adaptar as concepções de gênero usuais a novas circunstâncias trazidas pela hibridização entre narrativas e bancos de dados.*

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros; Multimodalidade; Datificação; Visualização de dados; Novas mídias

ABSTRACT: *Datafication is the process by which an overwhelming amount of data is obtained by companies and governments by monitoring and sensorization of the citizen's daily life and used for "knowledge extraction". Data visualization is the practice of coding and interpreting this mass of data by means of visual representations. This paper aims to reflect on whether it is possible and advantageous to study these semiotic artifacts through the concept of textual-discursive genre, and in what way. The theoretical framework includes theories on visual design of quantitative information, genres, and the language of new media. The methods used were bibliographic research and documentary analysis. It was concluded that the concept of genre is useful and that the community that produces the studied visualizations has perceived this. However, it is also necessary to adapt the usual genre conceptions to new circumstances brought about by the hybridization between narratives and databases.*

KEY-WORDS: Genres; Multimodality; Datafication; Data visualization; New media

Introdução

Há muito os estudos da linguagem no campo aplicado têm se preocupado com o fenômeno sociotécnico da "digitalização". A partir de estudos iniciais sobre softwares de ensino de línguas e hipertexto, as pesquisas foram se diversificando e estabelecendo percursos transdisciplinares de investigação que nos permitiram tratar, entre outras coisas, de letramentos e gêneros digitais. Enquanto ainda tentávamos compreender esses gêneros, uma segunda revolução, agora irreversível, se desenrolava: a da dadificação.

Neste trabalho busco chamar a atenção para a necessidade de um engajamento da comunidade dos pesquisadores em gêneros textuais-discursivos com o tema. Para tanto trarei, inicialmente, o conceito de dadificação e apresentarei os atores sociais e elementos centrais dessa prática sociotécnica. Em seguida, abordarei a prática da visualização de dados. Concluirei sugerindo um possível caminho teórico para abordar esses textos a partir do conceito de gênero.

O que é dadificação?

Uma definição genérica de dadificação é: um processo de transformação de uma ou mais dimensões da realidade em dados numéricos, a partir do pressuposto de que tudo no universo é feito de padrões de informação e, portanto, passível de descrição quantitativa. Trata-se de uma mentalidade e uma técnica que começaram a mudar o mundo muito antes da invenção do computador. Assim, a dadificação é antes uma mentalidade do que uma inovação tecnológica, uma forma de ver o mundo que implica muito mais ontologicamente, epistemologicamente e politicamente do que digitalizar (transformar em sequências numéricas binárias) e computar (calcular).

Do ponto de vista do cidadão comum, a dadificação é, hoje, parte do cotidiano, e acontece continuamente. Em parte do tempo, acontece de forma mais ou menos consciente, como quando fazemos uma busca na internet ou postamos uma foto ou uma frase em mídias sociais; mas, na maioria das vezes, opera de forma despercebida, como quando fazemos um simples telefonema, fazemos *log in* no *wifi* do shopping ou simplesmente caminhamos ou dirigimos pela cidade, com ou sem nossos smartphones.

O motivo pelo qual tantas empresas nos fornecem seus aplicativos e nos franqueiam acesso a seus espaços de informação e mídias sociais, muitas delas assumindo o compromisso de que seu serviço será sempre gratuito, pode ser resumido no mais novo aforismo dos teóricos da economia pós-industrial: os dados são o novo petróleo! Sem entrar no mérito do cabimento ou não dessa comparação, nem no das consequências éticas de comoditizar o comportamento humano em larga escala (BUZATO, 2017), é fato que a dadificação alimenta uma revolução econômica.

Para além dos já bem conhecidos anúncios direcionados que aparecem nos espaços *online* que frequentamos, dados geram "conhecimento" que pode ser vendido de muitas formas, para muitas finalidades. Por exemplo, dados geoespaciais colhidos no Google Maps ou Waze podem caracterizar nosso comportamento no trânsito. Empresas seguradoras "precificam" suas apólices com base no risco que representamos. Operadoras coletam continuamente algumas dezenas de tipos de dados gerados por sensores em nossos *smartphones*, mesmo quando desligamos a internet, a câmera ou o GPS. Esses dados são "enriquecidos" com informações cadastrais dos clientes e comercializados com terceiros.

Particularmente relevante, em nosso caso, é a dadificação das interações sociais e experiências subjetivas do cidadão (MAYER-SCHÖNBERGER; CUKIER, 2013). O Facebook, por exemplo, dadifica relacionamentos para construir um sociograma; o LinkedIn dadifica nossa experiência profissional produzindo um "talentograma" (*talent graph*), um perfil de nossas habilidades e competências; o Twitter, entre outras coisas, dadifica nossos humores e inclinações emocionais.

Empresas de crédito usam o sociograma para determinar se somos "bons pagadores", independentemente do que tentamos mostrar que somos (verdadeiramente ou não) em *posts* ou *selfies*, mas com base no comportamento financeiro dos nossos amigos e parentes (diz-me com quem tu andas e dir-te-ei quem és). Já empregadores usam o "talentograma" do LinkedIn para recrutar não as pessoas mais talentosas formadas na mesma área, mas as que sejam "o mais semelhantes possível" ao empregados que eles já têm e, preferencialmente, que influenciem os outros mais do que sejam influenciados.

O Twitter é um caso especialmente interessante porque ele dadifica "sentimentos", tanto no sentido de "como estou me sentindo hoje" como no sentido de "como me sinto a respeito disso ou aquilo". As palavras tuitadas passam por processos de mineração de textos e técnicas de análise de sentimento social (baseadas em suas escolhas lexicais) que acompanham trinta e três tipos distintos de metadados (dados sobre o tuíte tais como quem tuitou, em que horário, quem retuitou, de que local geográfico, usando que dispositivo, de que marca, e assim por diante). Empresas de marketing utilizam esses dados para saber o que certos segmentos sociais pensam de certas marcas, instituições, políticos etc. Corretoras de valores monitoram o "humor" (*mood*) médio da sociedade para prever momentos de alta e baixa nas bolsas. Essas análises alimentam os algoritmos que, hoje em dia, realizam 90% das transações, e que podem ganhar milhões se antecipando, ainda que por segundos, aos movimentos do pregão.

A descomunal massa de dados envolvidos no processo possui três atributos até então impossíveis de compatibilizar: variedade, velocidade e volume. O nome que se dá a esses conjuntos de dados, assim como às técnicas envolvidas na sua manipulação é *big data*. Os profissionais que dominam essas técnicas são chamados de cientistas de dados

(*data scientists*), e costumam ter formação em pelo menos três áreas: estatística ou matemática, ciências da computação e análise de negócios.

Para explorar esses conjuntos de dados em busca de *insights*, os cientistas de dados lançam mão de um tipo de inteligência artificial chamado aprendizagem de máquina (*machine learning*). Trata-se de passar os dados por componentes eletrônicos que são conectados de modo semelhante ao dos neurônios no cérebro humano. Essa rede é capaz de "aprender" a reproduzir resultados estruturados a partir de dados crus, sem programação, mas à base de "treinamento".

Tanto para apresentar os resultados obtidos por essas técnicas, como para explorar o "comportamento" dos dados quando explorados a partir de diferentes pontos de vista (diferentes combinações variáveis, dimensões, escalas e segmentos de dados), os cientistas de dados recorrem a "visualizações". A importância desses artefatos semióticos na era da dadificação é imensa, tanto é que, em torno deles, formou-se um campo acadêmico/profissional; o da visualização de dados (*data visualization* ou *DataVis*).

Até então restritas a círculos tecnocientíficos altamente especializados, com a explosão do Big Data, as visualizações passaram a "frequentar" contextos institucionais e comunidades discursivas não científico-acadêmicas, sendo utilizada, por exemplo, e em apresentações de negócios, audiências sobre políticas públicas, departamentos de polícia, agências de publicidade e, claro, jornalismo de dados. Com isso, o que até então podíamos qualificar como um "gênero científico" muito restrito, aparentado dos já conhecidos e estudados "infográficos", passa a requerer uma atenção especial dos linguistas aplicados. Mas será que as nossas ferramentas conceituais usuais, como, por exemplo, o conceito de gêneros textuais-discursos, se encaixam?

Visualização de dados

O trabalho do estatístico britânico William Playfair (PLAYFAIR, 2005 [1786]), que, em 1786, publicou, entre outros, o gráfico da Figura 1 é considerado o primeiro em visualização de dados (doravante VD), embora os pontos de dados propriamente não constem do gráfico.

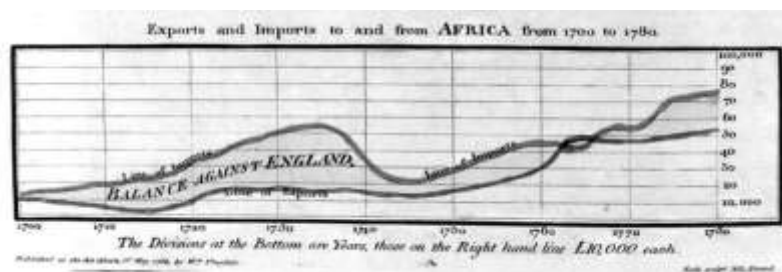


Figura 1 - "Exports and Imports to and from Africa from 1700 to 1780", domínio público.

Playfair utilizou equivalências entre grandezas numéricas e propriedades visuais dos objetos (posição, extensão, contiguidade) para "contar a história" da balança comercial de seu país em relação à África.

O valor metodológico dessas representações visuais de dados numéricos ficou definitivamente demonstrado pelo estatístico inglês John F. Anscombe (1973), criador do notório Quarteto de Anscombe (Figura 3), em que quatro *datasets* distintos que compartilham exatamente os mesmos valores para média, variância e outras medidas de estatística descritiva "contam histórias" visuais completamente diferentes.

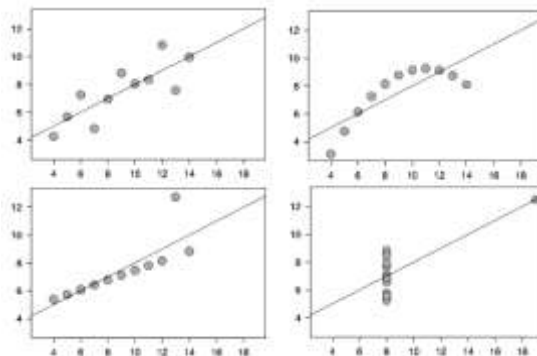


Figura 2 - Quarteto de Anscombe¹

Com a crescente difusão dos computadores a partir de meados do século XX, sobretudo com a popularização do PC multimídia e de programas como Excel, Access, e mais recentemente, Tableau, a prática da representação visual de informação quantitativa adquiriu um caráter quase "vernacular". Como contraponto, profissionais da área começam a codificar mais rigorosamente sua linguagem e a estipular "boas práticas".

Edward Tufte (1983), em particular, formulou um conjunto de princípios, que ainda hoje são considerados fundamentais na área como a "razão dados/tinta" (*data/ink ratio*, Figura 3) e o "fator mentira" (*the lie fator*, Figura 4). Com eles, busca-se combinar integridade/fidelidade aos dados e *design* "transparente".

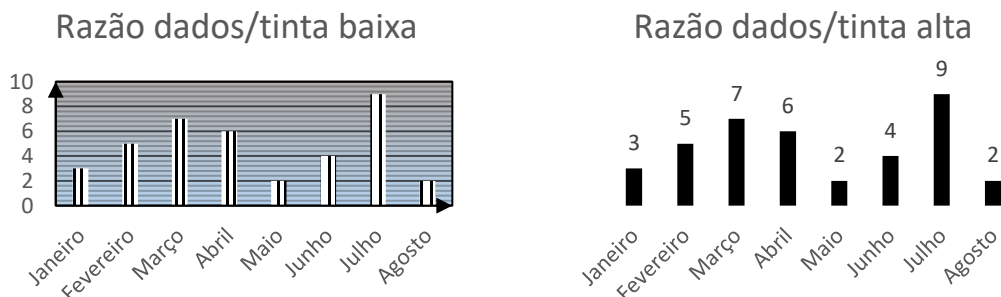


Figura 3 - Exemplos de razão dados/tinta baixa (esq.) e alta (dir).

¹ By Anscombe.svg: Schutz derivative work: Avenue (Anscombe.svg), CC BY-SA 3.0, via Wikimedia Commons

A razão dados/tinta diz respeito ao conteúdo informativo da visualização, e é calculada pelo quociente entre a quantidade de tinta (ou pixels) na peça que efetivamente representa dados e a quantidade total de tinta (pixels) utilizada. Já o fator mentira diz respeito às distorções causadas por certos efeitos visuais utilizados. Calcula-se dividindo o tamanho do efeito no gráfico pelo tamanho do efeito nos dados. Às visualizações que violam esses (assim como outros) princípios, Tufte chamou de *junk charts* (algo como "gráficos poluídos").



Figura 4 – O uso da perspectiva linear faz o valor de agosto parecer maior que os de janeiro e maio (esq.), e os setores "5" e "3" parecerem maiores do que os setores "6" e "4" (dir.).

A ideia básica da VD é, portanto, apostar na "transparência" dos significantes de tal forma que ler/interpretar equivalha a visualizar (aí o nome do gênero, claro). Não por acaso, o conceito de "interpretação" consagrado na área é de base cognitiva.

Visualizar ou ler?

Stephen Pinker (1990) foi um dos primeiros (psico)linguistas a debruçar-se sobre representações visuais de dados quantitativos, àquela altura designadas genericamente "gráficos". A interpretação de uma visualização corresponderia, para Pinker (1990), a um percurso cognitivo que começa com uma "pergunta conceitual" (*conceptual question*), isto é, o tipo particular de informação que o leitor deseja "extrair" (*extract*, conforme Pinker, 1990, p.76) do gráfico, e termina com uma "mensagem conceitual" (*conceptual message*), equivalente àquilo que o leitor, de fato, retira (*takes away*, conforme Pinker, 1990, p.76) da VD. Antes, porém, são cumpridas etapas preliminares em que predominam mecanismos de percepção e memória.

Ratwani e Gregory Trafton (2008) sintetizam essas etapas assim: a etapa (1) é dedicada à construção das relações entre as variações dimensionais dos elementos visuais; a etapa (2) é a da montagem de representações proposicionais a partir de predicados visuais de um ou mais lugares (por exemplo "x é retângulo", "x é mais alto que y", "x está entre y e z" ou "a posição de x é 5 na vertical e 2 na horizontal"); na etapa (3), há a ativação do esquema do gráfico (*graph schema*). A etapa (4) corresponde à pergunta conceitual; e, finalmente, na etapa (5) é produzida a mensagem conceitual, na forma de

um par ordenado reunindo valor de cada variável (ou par ou série) independente e o valor (ou diferença ou tendência) da variável dependente correspondente.

Como se vê, é preciso mais do que os cuidados de Tufte (1983) para que uma VD possa funcionar, efetivamente, como texto. Trata-se de um processo ativo de leitura, em que a percepção é seletiva e a "extração" de informação/conhecimento do arranjo multimodal depende de um referencial interpretativo ancorado em algum fenômeno do mundo real. Porém a contribuição principal de Pinker (1990) para a reflexão sobre VD e o conceito de gênero textual-discursivo é, sem dúvida, a noção de "esquema do gráfico". Isso não só porque é possível pensarmos gêneros como "esquemas cognitivos" (MARCUSCHI, 2008, p.149), mas também porque, para Pinker (1990), é a existência desses esquemas de gráficos que nos permite extrair informação de VDs desconhecidas, mas que compartilham elementos formais-organizacionais com VDs familiares, exatamente como fazem os gêneros. A questão é que na maior parte das concepções de gêneros textuais-discursivos com que trabalhamos, não basta ser esquema para ser gênero.

Das perguntas conceituais à "contação de histórias"

Passados quase trinta anos da pesquisa de Pinker (1990), embora o enfoque cognitivista permaneça fortemente arraigado às pesquisas sobre VD, o fenômeno do *big data* impôs aos designers de informação uma tarefa nova: não mais explorar e mostrar dados, mas "contar histórias com dados".

Há dois tipos de situações em que os designers de informação falam em narrativas de dados (*data storytelling*), não por acaso, derivadas das duas situações de uso que as visualizações de dados sempre contemplaram: exploração e comunicação/exposição. No caso das histórias exploratórias, o designer cria uma interface em que o controle da visualização vai sendo passado para o usuário em algum grau, em algum momento, de tal modo que esse vá, a partir de algum ponto, conduzindo o seu percurso de exploração até onde o designer tiver permitido (Figura 5). No caso das histórias comunicativas/expositivas, a visualização é "montada" em uma sequência definida pelo designer, sem que o leitor possa interferir. Isto pode ser feito de forma "estática", como na Figura 6, ou interativa, como a visualização fotografada na Figura 7.

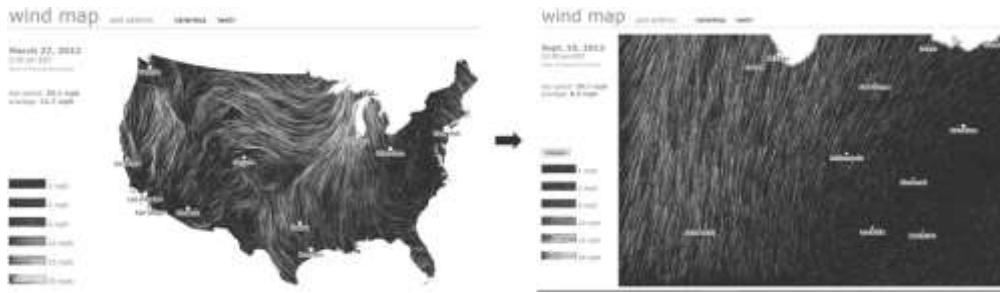


Figura 5 - Fernanda Viégas e Martin Wattenberg. Wind Map2.

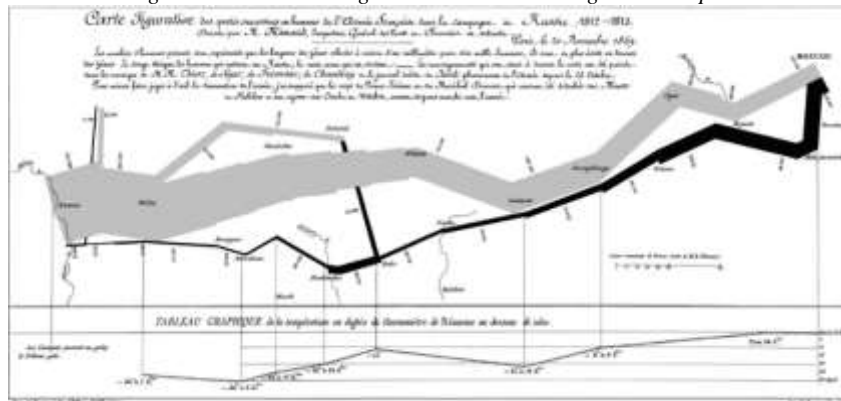


Figura 6 - Charles Minard (1781-1870), Carte figurative des pertes successives en hommes de l'Armée Française dans la campagne de Russie 1812-1813. Domínio público.³

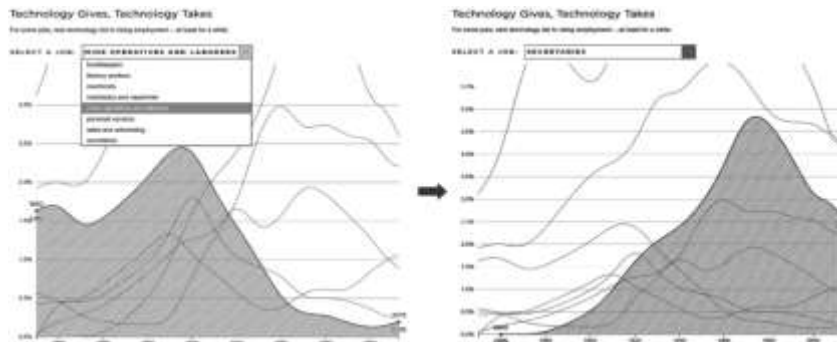


Figura 7 - Technology Gives, Technology Takes. Escolhendo sucessivamente entre sete profissões, o leitor gera uma "narrativa" sobre o impacto de novas tecnologias no mercado de trabalho desde o Séc. XIX.⁴

Visualizações como as das Figuras 6 e 7 podem ser chamadas de "histórias" sem grande estranhamento, uma vez que a primeira se assenta sobre coordenadas geográficas

² Essa visualização utiliza dados meteorológicos extraídos de hora em hora do serviço nacional de meteorologia norte-americano. Ao clicar em diferentes seções do mapa, o leitor se aproxima de regiões ou cidades específicas e "acompanha" o comportamento do vento. Fotos de tela retiradas de <http://hint.fm/wind>, acesso em 18 Jan. 2018.

³ Esta visualização, considerada por Edward Tufte uma das melhores da história, "conta a história" da Rússia por Napoleão no Séc. XIX. Uns poucos elementos visuais agregam várias dimensões de dados (direção de ida e volta da marcha, posição, número de soldados, data e temperatura, entre outras).

⁴ Essa visualização, exibida no sítio da National Public Radio, EUA, mostra a variação do número de empregos em diferentes ocupações, de 1850 a 2013. O leitor pode escolher uma entre oito ocupações disponíveis de cada vez. As mudanças de inclinação nas curvas de emprego ocorrem em épocas de "revoluções tecnológicas" que afetaram mineiros, maquinistas, operários fabris, secretárias etc.).

e inclui elementos como tempo e movimento e a segunda utiliza o eixo horizontal como uma linha do tempo e convida o leitor a seguir uma linha em que há diferenças de inclinação variando junto com eventos específicos.

Com alguma boa vontade, poderíamos pensar em Napoleão e seus soldados, ou os trabalhadores e suas tecnologias (Figura 7), como personagens. Isso, é claro, a partir do conhecimento de mundo e dos fenômenos representados que trouxemos para a visualização. Mas quando falamos em *data storytelling* ou narrativas de dados, os especialistas em VD estão falando de outra coisa. O que essa outra coisa é não é fácil de entender, no momento, como percebe facilmente quem pesquisa definições de narrativas de dados ou *data storytelling* na literatura de VD.

Rocha (2016, p.4, ênfases minhas), uma jornalista especializada, por exemplo, define *data storytelling* como "narrativas digitais" em que "a análise ou a mensagem não se concentra nos argumentos, opiniões, **atos ou eventos**, mas na **interpretação contextual** de uma informação e suas relações com outros dados". Já Gilbert (2017, p.7, ênfases minhas), consultora de negócios, as concebe como "um método de **transmitir** (*deliver*) mensagens derivadas da análise de dado complexo de forma a permitir que o público a **assimilar** (*assimilate*) rápida e facilmente determinado material, entender seu significado e tirar conclusões dele" (ênfases minhas).

Hulman – docente de um departamento de Ciências da Computação, especialista em visualização da informação, com mestrado em belas-artes (prosa) – e seus colegas (Hulman et al, 2013) mencionam "**processos sequenciais** de definição do contexto, seleção de informação, escolha de modalidade e definição de uma ordem que possa **transmitir** (*convey*) a **narrativa** desejada de forma efetiva", acrescentando que, "quer seja **ficcional ou para comprovação dos fatos** (*trial evidence*⁵), a sequência e forma de agrupamento utilizados numa narrativa afetam o significado que é construído" (p. 2406, ênfases minhas).

Nas definições e comentários citados no parágrafo anterior, nos adendos sobre a formação/atividade dos autores e nas ênfases adicionadas, percebe-se certa "desestabilização" que a ambição de "contar histórias" e não mais "mostrar o real" vem provocando nos designers de informação até então orientados por abordagens cognitivas focalizadas em percepção e ativação de esquemas de gráficos.

⁵ "Trial evidence", literalmente "prova de julgamento" designa, principalmente, procedimentos aceitos para a produção de provas em um julgamento ou estudos em ciência médica em que se busca comprovar ou refutar a eficácia de determinado tratamento. "Comprovação dos fatos" é uma escolha que procura ser genérica o suficiente para atender aos dois sentidos.

Embora a mentalidade quantitativista-cognitivista anterior exerça uma forte "inércia" ideológica que torna difícil aos designers abrirem mão da crença na neutralidade das visualizações ("transmitir" e "assimilar", nas definições), existe um movimento um tanto "desajeitado" em direção a uma outra visão do processo de significação que justapõe, sob um mesmo gênero, histórias de ficção e técnicas demonstração científica (ou jurídica) da verdade. Claro que isso é assim porque a narrativa entra no "casamento" com o gênero científico com nada mais do que alguns traços formais, suficientemente gerais para conectar praticamente quaisquer gêneros: segmentação e sequencialidade.

Já Gilbert (2017), falando sobre *data storytelling* para executivos, utiliza uma abordagem mais reflexiva, sugerindo que se definições tradicionais de narrativa (*story*) não servem, por exigirem elementos como personagem protagonista, conflito, diálogos e linguagem sensorial. Argumenta, contudo, que não se aplicariam, em sua visão, a "filmes mudos e videogames"⁶. Logo, conclui a autora, é preciso encontrar uma definição de narrativa que não "afaste" as empresas dos benefícios da técnica. Oferece, então, a seguinte definição alternativa de *storytelling*: "relatos (*accounts*) de eventos reais ou imaginários que **envolvam o ouvinte (*listener*) em comunicação interativa**" (Gilbert, 2017, p.4, ênfases minhas). Importa menos notar que uma definição que não fala em personagem e conflito, mas fala em "ouvinte", pouco ajuda o argumento da autora, porém dois elementos novos, importantes, aparecem aí: "envolvimento" e "interação".

Rocha (2016, p.4), como se viu, parte de uma definição mais "solta" de narrativa, – depreendida, por exemplo, do uso de *story*, em inglês, para designar notícias ou reportagens –, em que, a exemplo dos gêneros retóricos, pode misturar narração, argumentação e opinião. A autora descarta, contudo, para as narrativas de dados, o papel central que "atos ou eventos" exercem nos gêneros narrativos tradicionais. Ademais, destaca que as VDs devem promover "interpretação contextual" dos dados e "relações com outros dados".

Contabilizando os elementos tirados das tentativas de definição de *data storytelling* de distintas áreas, fica patente um movimento "desajeitado" de apropriação mútua desse tipo de artefato semiótico, em que, ainda que de forma tensa, algum tipo de convergência parece estar em curso. Elementos formais/sintáticos (segmentação e sequencialidade), enunciativos (envolvimento e interatividade), e discursivos (contexto e intertextualidade, i.e. relação com outros dados) passam a conviver, assumidamente, nas concepções de VDs. Mas que tipo de gênero é esse, afinal?

⁶ Obviamente a autora não conhece a vasta literatura sobre narrativa e videogames, tampouco o famoso debate entre ludologistas e narratologistas acerca da natureza do videogame (por exemplo, FRASCA, 1999). Contudo, é interessante notar que, no campo da visualização de dados, ocorre algo semelhante, isto é, formas concorrentes de apropriação de um objeto que não cede facilmente a delimitações baseadas em categorias conceituais tradicionais, como tentamos demonstrar.

Narrativas de dados como gênero textual/discursivo

A literatura especializada em design de informação têm muitas referências a gêneros. Segel e Heer (2010), por exemplo, propõem uma taxonomia de "visualizações narrativas", na qual incluem "estilo revista", "quadro anotado", "poster particionado", "diagrama de fluxo", "historia em quadrinhos", "exibicao de slides" e "filme/vídeo/animação".

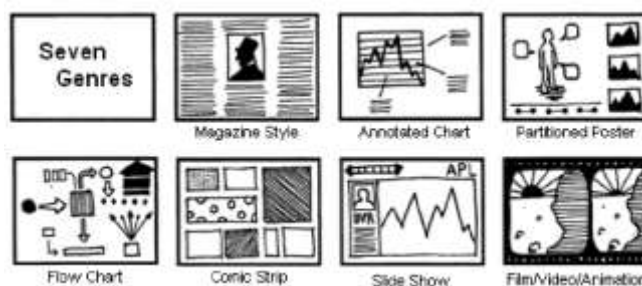


Figura 8 - Os sete gêneros de "visualizações narrativas" de Segel e Heer (2010, p. 1145).

Contudo, "visualizações narrativas" (*narrative visualizations*) e "narrativas de dados" (*data storytelling*) são coisas diferentes. Enquanto as primeiras são, basicamente, sequências infográficas que mesclam dados com elementos pictóricos, estas são representações estatísticas utilizadas para a busca de padrões de correlação visando insights sobre a realidade. De qualquer forma, as categorias de análise utilizadas pelos autores (Figura 9) que dão boas pistas da concepção de gênero subjacente à sua pesquisa.

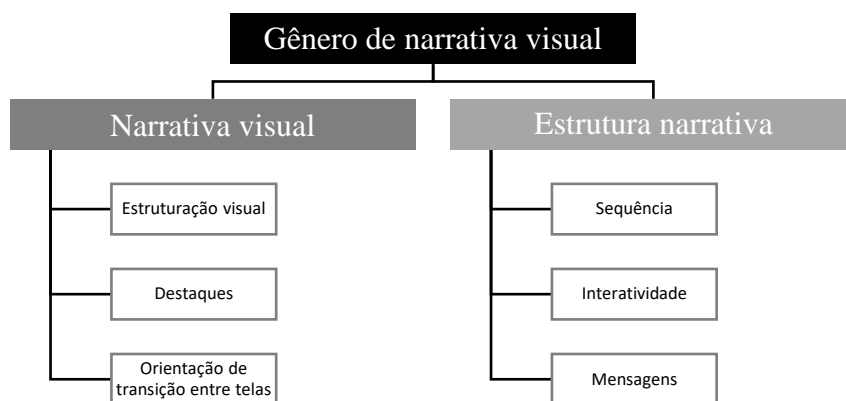


Figura 9 - Elementos dos gêneros de narrativas visuais para Segel e Heer (2010, p. 1144)

A despeito da orientação geral predominantemente estrutural/formal, há espaço nesse arcabouço para elementos como "interatividade", que inclui não apenas funcionalidades técnicas, mas também "instrução explícita" e "tutoriais tácitos, assim como "mensagens", não mais as "conceituais" de Pinker (1990), mas textos introdutórios e sínteses. De maneira mais sutil, os autores recorrem categorias de textualidade e retóricas. Em "orientação de transição", consideram elementos coesivos utilizados em cinema (objetos familiares, movimentos de câmera, animações intermediárias). Em

"destaques", explicitam formas de direcionamento da atenção do leitor a determinados setores ou elementos da visualização por meio de zoom ou gestos de figuras humanas.

Quando o assunto são "narrativas de dados" propriamente ditas, a admissão de que há nelas uma dimensão textual/retórica/discursiva também existe, embora seja polêmica. Para os autores cognitivistas, tais como Tufte (1983) e Pinker (1990), as VDs são livres de retórica ou ideologia, importando, apenas, sua clareza e precisão e a forma como ativam esquemas inatos de interpretação, acionados por um aparato perceptual universal. Nada de interação, envolvimento ou direcionamento.

Já autores como Kostelnick (2007, p.287) ponderam que "clareza" é algo contingente e situado, que varia com as comunidades discursivas implicadas, e, sobretudo, constituem uma propiciação (*affordance*) do sistema interativo envolvido, não da representação visual em si. Assim, VDs digitais geram mais clareza do que as impressas quando permitem que o usuário use zoom para ver em uma única tela o que teria que ver "mentalmente" consultando várias páginas, ou ao permitir que o leitor manipule a escala, o escopo e o gênero da visualização.

Hepworth (2014, p.281), para quem visualizações são "tecnologias discursivas corporificadas" que "absorvem tendências ideológicas", afirma que as VDs "atuam para mudar atitudes, comportamentos e intenções apresentando informações de forma persuasiva e retórica". Já Hullman e Diakopoulos (2011) –novamente Hullman, mestra em "Letras" e doutora em Computação –, ao analisarem um amplo corpus de visualizações que "contavam histórias", descartaram conceitos da psicologia cognitiva em favor de conceitos de semiologia e ciência política. Concluíram, resumidamente, que VDs condensam quatro camadas de significação em que designers da informação intervêm para realizar intenções retóricas: a camada dos dados (manipulação de variáveis, escalas, resultados aberrantes e formas de agregação), a camada da representação visual (como as escolhas de pistas visuais afetam o mapeamento dos dados no domínio visual), as anotações (como e para onde direcionam a atenção do usuário) e a interatividade (como as possibilidades de manipulação da VD dadas encorajam certos caminhos de exploração e restringem outros).

A partir dessas discussões, podemos concluir que, apesar de utilizarem os conceitos de gênero e de narrativa de forma bastante "tumultuada", as comunidades de designers da informação começam a se libertar de uma visão exclusivamente cognitivista, envolvida na crença ideológica de que as VDs são porta-vozes fiéis da natureza (LATOUR, 2000), e aproximarem-se de um enfoque textual-discursivo, em que as visualizações passam a ser compreendidas, ainda que timidamente, como gêneros de direito e de fato. Isso porque, as VDs são enunciados (multimodais) situados sócio-historicamente que estabelecem o diálogo entre atores sociais (BAKHTIN, 2003), funcionam como eventos retóricos tipificados por alguma comunidade discursiva e

vinculados a objetivos específicos (SWALES, 1990), e estabelecem molduras da ação social além de moldarem os pensamentos que formamos e os modos como pensamos (BAZERMAN, 2005), ainda que a ação social seja alterar a concepção de mundo do outro e o modo de pensar esteja restrito a manipular variáveis quantitativas para encontrar padrões de correlação.

"Os nomes dos gêneros herdados e produzidos por comunidades discursivas e importados por outras constituem comunicação etnográfica valiosa, mas tipicamente precisam de validação adicional", já dizia SWALES (1990, p.58). Assim, embora as narrativas de dados sejam gêneros, elas não necessariamente se encaixam no que nossa comunidade científica reconhece naturalmente como gênero narrativo. Contudo, não resta dúvida que podemos conceitua-las como gêneros, exceto, talvez, no caso de analistas com visões disciplinares excessivamente rígidas, nas quais só cabe falar-se em gêneros quando os textos enfocados são predominantemente verbais. Isso quer dizer que os estudos de gênero têm em mãos um caso "complicado", mas, ao mesmo tempo, uma oportunidade de se engajarem com a dadificação, e com as transformações que ela vem trazendo ao mundo.

Certamente não disponho de uma resposta ou solução para como abordarmos esses objetos que vem ganhando importância cada vez maior, mas suspeito que uma possível "porta de entrada" para essa investigação, seja o trabalho de Manovich (1999, 2000) acerca de gêneros de banco de dados (*database genres*).

Narrativas de dados como gêneros da transcodificação cultural

Manovich (2001) foi um dos primeiros teóricos a sistematizarem princípios de funcionamento interno dos computadores que repercutem nos textos e gêneros digitais, sobretudo os de cunho artístico. Um desses princípios é o da "transcodificação cultural", segundo o qual todo objeto digital culturalizado está situado na interface de duas camadas semióticas, até então bem isoladas em diferentes universos de sentido, por virtude das suas diferentes ontologias: a camada dos significados humanos (semas, sememas, lexemas, esquemas narrativos etc.) e a camada das linguagens de computador (pacotes, variáveis, funções, estruturas de dados etc.).

Nas novas mídias, explica o autor, a lógica do computador (sua ontologia, semântica e pragmática) influencia fortemente a lógica da cultura, de algum modo "transcodificando-a". Podemos considerar bons exemplos disso a explosão do remix digital (*copy-paste*), o "roubo de identidade" virtual (não existem pessoas na ontologia computacional, apenas *userIDs*) e assim por diante. Interessa-nos aqui tratar, contudo, de uma faceta da transcodificação cultural que subjaz exemplos como o do remix ou do hipertexto, e que, potencialmente, abre uma porta para tratarmos de narrativas de dados

como gêneros sem recorrer a reducionismos ou distorções: a dialética entre narrativas e bancos de dados.

Para Manovich, narrativas e bancos de dados são formas simbólicas (no sentido de PANOFSKY, 1990) que concorrem entre si ao longo da história. Não é que essas duas formas não estivessem em contato antes já que, como observa o autor, livro (narrativa) e álbum de fotografias (banco de dados), romance (narrativa) e antologias (banco de dados), cinema (narrativa) e fotografia (banco de dados) sempre conviveram em nosso universo cultural e cognitivo.

Ocorre que, com a digitalização (e agora a dadificação), o banco de dados ganhou uma nova gama de usos, e tornou-se, inclusive, uma forma eficiente de estocar, organizar e relacionar narrativas (antes bibliotecas, discotecas e videotecas; agora Google books, Spotify e YouTube). Além disso, convivemos com algoritmos que "contam histórias" acessando, combinando e exibindo elementos de bancos de dados em tempo real (por exemplo, videogames). Por outro lado, também se tornou possível "atravessar" vastíssimos bancos de dados em sequências associativas mais ou menos coesas/coerentes, sem que isso constitua, necessariamente, uma narrativa. É o caso de ler resultados trazidos numa página do Google, montar uma *playlist* no Spotify, ou ler uma linha do tempo no Facebook⁷.

A essas sequências não aleatórias, mas que não obedecem efetivamente a uma estrutura narrativa, ou mesmo causal, Manovich (1999) chama de híbridos de narrativa e banco de dados. Videogames, museus virtuais e redes sociais são exemplos de "gêneros" que permitem a construção de narrativas, mas privilegiam outras formas de organização da experiência e de compreensão baseadas em categorias, *tags*, buscas, recomendações etc.

Pois bem, para Manovich, a proeminência que vêm ganhando esses híbridos sugere que não apenas as duas formas simbólicas se estão transcodificando mutuamente, como estão experimentando uma "troca de lugares" no esquema fundamental da significação, isto é, nos eixos sintagmático e paradigmático.

As narrativas, argumenta o autor, encontram no eixo sintagmático seu encaixe natural. Assim como a sintaxe, elas impõem determinada sequência para o acesso ao sentido, conectam os eventos primordialmente a partir de uma lógica causal, operam uma hierarquização de seus elementos e, quando recebem novos elementos, não o fazem sem

⁷ Lemke (2009) vai além de Manovich na reflexão desse tipo de "percurso sintagmático", considerando que ele, muitas vezes, conecta objetos que podem ser de diferentes mídias, em diferentes modos semióticos e pertencentes a diferentes gêneros. A esses percursos ele chama "travessias" (*traversals*). Para Lemke, o conceito de travessia é fundamental para a compreensão da produção de sentidos e identidades em narrativas transmídia, entre outros novos desenvolvimentos culturais.

alteração no sentido. Já os bancos de dados encaixam-se melhor no eixo paradigmático porque, apesar de apresentarem estrutura, não impõem uma sequência, conectam seus componentes por meio de uma lógica de associação/relação, não hierarquizam seus elementos entre si e está sempre aberto a novas contribuições, sem que isso afete os significados dos elementos que lá estão.

Não é que narrativa e banco de dados sejam tão perpendiculares entre si como sintagma e paradigma. Ambos precisam dos dois eixos, como tudo o que faz sentido. Mas, diz o autor, enquanto a narrativa explicita os elementos sintagmáticos e virtualiza os paradigmáticos, o banco de dados faz justamente o contrário. Esta é a razão dessas duas formas serem dialeticamente relacionadas, e não antagônicas ou mutuamente excludentes.

Assim chegamos ao que eu estou sugerindo que pode constituir uma porta de entrada para que entendamos melhor as narrativas de dados a partir do conceito de gênero textual-discursivo. Por constituírem justamente uma das comunidades desde sempre na vanguarda da transcodificação cultural, quando os designers de informação falam em "contar histórias com dados", aparentemente, estão buscando uma forma retórica aparentada do museu virtual, do videogame ou do cinema não narrativo. Enfrentam, entretanto, duas dificuldades sérias, que redundam na tensão mal resolvida que se percebe nas suas definições do objeto.

Primeiro, parecem estar buscando demonstrar causalidade e sugerir fechamento por meio de um objeto que é fundamentalmente paradigmático e cuja lógica associativa é fundamentalmente de correlação. Segundo, sua atividade textual/retórica/discursiva depende irremediavelmente da modalidade visual, ainda que pensem no visual não como modalidade, mas como padrões perceptivos. Isto para poderem acessar modos de pensar que não são possíveis frente a uma tabela imensa repleta de números. Ao contrário da visão ideológica positiva que essa comunidade nutre acerca de números e pistas visuais, o verbal, senhor das narrativas, é visto como irremediavelmente impreciso, e na maior parte das vezes, inepto, dadas as suas limitações para expressar os significados contínuos (topológicos, na definição de LEMKE, 2002, 2012) que números e elementos visuais expressam facilmente. A solução está, possivelmente, num uso menos acanhado e ideologicamente "teimoso" da multimodalidade.

Considerações finais

Neste trabalho procurei chamar a atenção da comunidade dos estudiosos de gêneros textuais-discursivos para a necessidade de nos engajarmos com as formas semióticas envolvidas no processo sócio-histórico da "dadificação". Meu intuito foi trazer alguns elementos que contribuam para o desenvolvimento de pesquisas que nos permitam ensinar, criticar e usar visualizações de dados e "narrativas de dados" em favor de uma

sociedade mais democrática, a partir do já muito bem estabelecido conceito de gênero textual-discursivo.

Além de apresentar alguns conceitos fundamentais relacionados à didática, busquei trazer elementos técnicos que permitissem, minimamente, descrever a natureza do objeto e a problemática que o envolve, sobretudo no que tange as concepções de linguagem, representação e interpretação invocadas pelos "nativos" da comunidade discursiva em questão. Com isso pretendi iluminar o dilema o objeto tem causado naquela comunidade, devido, principalmente, à proeminência que essa comunidade ganhou, nos últimos anos, como suposta "exploradora e expositora" de novas facetas da realidade que impactam diversas instancias institucionais e domínios da vida do cidadão.

Ao concluir, aponte um possível ponto de partida para o aprofundamento das pesquisas sobre visualizações de dados no âmbito da comunidade de estudiosos dos gêneros no Brasil. Resta dizer que, para que essa ou qualquer outra forma de abordar o problema tenha chance de ser bem sucedida, é preciso que os binarismos que sempre mantiveram "nossa comunidade" e a "comunidade deles" isoladas entre si (sobretudo as visões quantitativa e qualitativa do mundo) precisam ser tratadas de modo criativo e respeitoso (BUZATO, 2016), gerando um encontro epistêmico e político tão criativo e transformador como o é o objeto que se deseja estudar.

Referências bibliográficas

ANSCOMBE, F. J. 1973. Graphs in Statistical Analysis. *The American Statistician*, 27.1: 17-37, Baltimore..

BAKHTIN, M. 2003. *Estética da criação verbal*. (P. Bezerra, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.

BAZERMAN, C. Gêneros textuais, tipificação e interação. São Paulo: Cortez, 2005.

BUZATO, M. E. K. 2016. Towards an interdisciplinary ICT applied ethics: language matters. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 16.3: 493–519. Belo Horizonte

BUZATO, M. E. K. 2017. Towards a theoretical mashup for studying posthuman/postsocial ethics. *Journal of Information, Communication and Ethics in Society*, 15.1, 74–89. Londres.

FRASCA, G. 1999. Ludology meets narratology: similitude and differences between (video)games and narrative. Disponível <www.ludology.org/articles/ludology.htm>. Acesso em 23 fev 2006.

GILBERT, M. (2014). *Data stories - how to combine the power storytelling with effective d....* Negócios. Disponível em <https://pt.slideshare.net/miriamgilbert08/data-stories-workshop-34390209?from_action=save> Acesso em 10 jan, 2013.

HEPWORTH, K. 2016. History, power and visual communication artefacts. *Rethinking History*, **20.2**: 280–302. Cambridge, UK,

HULLMAN, J.,; N. DIAKOPOULOS. 2011. Visualization Rhetoric: Framing Effects in Narrative Visualization. *IEEE Transactions on Visualization and Computer Graphics*, **17.12**: 2231–2240. College Park, USA.

HULLMAN, J; S. DRUCKER; N. RICHE; N. H., BONGSHIN LEE; D. FISHER e E. ADAR. 2013. A Deeper Understanding of Sequence in Narrative Visualization. *IEEE Transactions on Visualization and Computer Graphics*, **19.12**: 2406–2415. College Park, USA.

KOSTELNICK, Charles. 2007. The Visual Rhetoric of Data Displays: The Conundrum of Clarity. *IEEE Transactions on Professional Communication*, [s. l.], **50**, 4: 280–294. Atlanta.

LATOURE, B. 2000. *Ciência em ação : como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora*. (I. C. Benedetti, Trad.). São Paulo: Editora UNESP.

LEMKE, J. L. 2002. Travels in hypermodality. *Visual Communication*, **1.3**: 299–325. San Diego, USA.

_____. 2009. Multimodal genres and transmedia traversals: Social semiotics and the political economy of the sign. *Semiotica*, **1.4** (173): 283–297. Berlin.

_____. 2012. Tipologia, topologia, topografia: a semântica dos gêneros. *Revista de Letras*, **31.1/2**, 152- 165. Curitiba.

MARCUSCHI, L. A. 2008. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial.

MANOVICH, L. 1999. Database as Symbolic Form. *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*, **5.2**, 80–99: London.

_____. 2000. Database as a genre of new media. *AI e Society*, **14.2**, 176–183. London.

_____. 2001. *The language of new media*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

MAYER-SCHÖNBERGER, V.; K CUKIER. 2013. *Big data a revolution that will transform how we live, work, and think*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt.

- PANOFSKY, E. 1999. *A Perspectiva como Forma Simbólica*. (E. Nunes, Trad.). Lisboa: Edicoes 70.
- PINKER, S. 1990. A theory of graph comprehension. In R. O. FREEDLE (Org.), *Artificial intelligence and the future of testing* (p. 73–126). Hillsdale, NJ: Erlbaum [u.a.].
- PLAYFAIR, W. 2005. *Commercial and political atlas and Statistical breviary*. Cambridge ; New York: Cambridge University Press.
- RATWANI, R. M.; J. GREGORY TRAFTON. 2008. Shedding light on the graph schema: Perceptual features versus invariant structure. *Psychonomic Bulletin e Review*, **15.4**, 757–762. New York.
- ROCHA, L. V . 2016. Modelos de narrativas presentes no ciberjornalismo esportivo nacional e internacional. In: 7º Congresso Internacional de Ciberjornalismo, 2016, Campo Grande. *Anais do 7º Congresso Internacional de Ciberjornalismo*, 2016. **1**: 1-100
- SEGEL, E.; J. HEER. 2010. Narrative Visualization: Telling Stories with Data. *IEEE Transactions on Visualization and Computer Graphics*, **16.6**: 1139–1148. College Park, USA.
- TUFTE, E. R. 1983. *The visual display of quantitative information*. Cheshire, CT: Graphic Press.

**VÍDEOS PUBLICITÁRIOS E SUAS REGULARIDADES: EXPLORANDO A
CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE DE UMA CAMPANHA**
Regularities in video ads: exploring building in an advertising campaign

Rodrigo Esteves de LIMA-LOPES (Universidade Estadual de Campinas, Campinas,
São Paulo, Brasil/FAPESP)

RESUMO: Tenho por objetivo discutir as estratégias de organização visual e discursiva de um conjunto de comerciais; de forma a observar como são estabelecidos padrões de instanciação dos significados dentro da campanha publicitária na qual tais vídeos fazem parte. A análise contou com a utilização de programas específicos para análise multimodal da imagem em movimento. Como mostram os resultados, tais regularidades parecem ter um objetivo claro: ao se deparar com qualquer vídeo da campanha, qualquer que seja o meio de distribuição, o leitor desses textos multimodais seria capaz de identificar o vídeo como pertencente à campanha. Essas regularidades parecem ser de, pelo menos, dois tipos: 1) estrutura composicional do quadro e 2) do componente textual, que em sua relação com a imagem e com a progressão textual.

PALAVRAS-CHAVE: Multimodalidade; Composição da imagem; LSF; Relação texto-imagem; Vídeos.

ABSTRACT: I aim to discuss the strategies of visual and discursive organisation of a set of commercials; in order to observe which are the patterns for meaning instantiation within the advertising campaign which such videos are part of. The analysis included the use of specific programs for multimodal analysis of moving image. As the results show, such regularities seem to have a clear goal: when faced with any video of the campaign, whatever the medium of distribution, the reader of these multimodal texts would be able to identify the video as belonging to the campaign. These regularities appear to be of at least two types: 1) compositional structure of the frame and 2) of the textual component, that in its relationship with the image and with the textual progression.

KEYWORDS: Multimodality; Image Composition; LSF; Text-image relationship; Videos.

1. Introdução

Neste artigo, tenho por objetivo discutir quais são as estratégias de organização discursiva de um conjunto de cinco comerciais; observando também como eles estabelecem um diálogo intertextual numa clara estratégia de manutenção de um discurso tecnológico e da identidade. Tais vídeos fazem parte de uma campanha publicitária chamada “Get a Mac”, que anunciava computadores e programas da empresa Apple Inc., exibida nas TVs estadunidenses (Nudd, 2011) e já discutida em outros trabalhos (Lima-Lopes 2012, 2016, 2017).

Kress e van Leeuwen (2001, p.04-22) discutem a articulação no processo de construção do significado a partir de uma perspectiva multimodal. Para os autores, o modelo linguístico tradicional parte do conceito de dupla-articulação — inicialmente estabelecido por Marinet —, esse construto determina que a linguagem articular-se-ia enquanto forma e conteúdo, no qual o significado seria produzido pela relação entre estes dois níveis. Kress e van Leeuwen (2001) discordam dessa definição, refletindo que os níveis articulatórios estariam trabalhando simultaneamente, numa abordagem em que o sentido não necessariamente se daria pelo acúmulo dos significados específicos dos diferentes níveis, mas sim a partir de um amalgama no qual forma e significados são facetas da construção do significado (Halliday, 2005).

Apesar dessa opção, Kress e van Leeuwen continuam a se utilizar do termo nível (ou *stratum*) — comum nas diversas áreas de gramática-funcional —, por acreditarem na potencialidade descritiva do modelo de Halliday (Halliday, 1978; Halliday e Matthiessen, 2014). Mesmo assim, observam que o modelo hallidiano, fortemente arraigado na produção verbal, necessitaria de adaptações a fim de abarcar um número maior de semioses. Na proposta dos autores, a criação de textos passaria por um processo de articulação quádrupla que seria responsável por constituir quatro tipos de significados simultaneamente, eles seriam Discurso, Design, Produção e Distribuição. Dentro do escopo deste artigo, meu foco se colocará sobre os dois primeiros.

Para Kress e van Leeuwen (2001, p.04), o discurso pode ser definido como conhecimentos socialmente construídos a respeito da realidade, ou, pelo menos, de algum aspecto dela. Esses conhecimentos seriam típicos de determinados espaços sociais, refletindo os interesses dos indivíduos que neles interagem. Esses espaços podem variar de acordo com seu tamanho e amplitude: podemos falar tanto da cultura ocidental como um todo, assim como do discurso familiar e em contextos bastante institucionalizados, como empresas. Esse fenômeno faz com que cada indivíduo possua uma grande variedade de discursos para se filiar, escolhendo aquele que é mais adequado para sua situação comunicacional. O discurso talvez seja o mais abstrato de todos os *strata* definidos pelos autores. Todavia, é relevante observar que a experiência de linguagem não é abstrata, ela se manifesta em produções pontuais, produções que, de diferentes formas, espelham esse recorte de mundo. É, por conseguinte, correto afirmar que o discurso não apenas se manifesta, mas é também modelado por práticas sociais (van Leeuwen, 2005, p.104).

Dentro da análise de mídia uma conceito útil para este trabalho é o de segmentação, tendo sido inicialmente criado para definir a oferta de produtos de mídia voltados para grupos de interesse específico (Moraes, 1998). Hoje tal conceito também nos ajuda a explicar o fato de as pessoas que consomem esse tipo de mídia formarem comunidades que se definem pelos traços semióticos de seu consumo informacional. Por conseguinte, para Moraes (1998), há um fenômeno de massificação segmentada, na qual grupos massificados são reorganizados e redivididos em subgrupos de consumo de determinado estilo de vida, propiciando a criação de comunidades específicas para cada segmento.

Se pensarmos nos vídeos que compõem o corpus analisado nesta tese, eles têm por objetivo produzir um efeito muito similar ao descrito pelos autores, ou seja, diferenciar e definir os consumidores de produtos Apple a partir das sensações de superioridade e de exclusividade que a aquisição de máquinas e softwares dessa marca pode significar. Mais do que uma simples aquisição de bens materiais, adquirir produtos Apple significa participar de um seleto grupo de indivíduos que agregam esses valores a sua definição de identidade (Kahney, 2006).

Design é um *stratum* (ou nível) que se encontra no meio do caminho entre conteúdo e expressão, podendo ser caracterizado como o lado conceitual da expressão bem como o lado expressivo da conceitualização (Kress e van Leeuwen, 2001, p.05), definido como usos de recursos semióticos; o design é um meio para realização de um discurso em uma determinada situação comunicacional. O design seria o espaço no qual os interactantes seguiriam padrões relacionados ao hábito, tradição, prescrição ou mesmo inovação e quebra, levando a produção de criações que expressam o senso comum, passando pela inovação ou mesmo chegando a subversivo. Todavia, é importante observar que o design não é a instanciação efetiva do produto semiótico, ele é um *stratum*, ou nível, ainda abstrato, capaz de ser realizado em diferentes materialidades (Kress e van Leeuwen, 2001, p.06). Ele estaria no espaço do planejamento e concepção da forma como aquele discurso seria realizado e estaria diretamente conectado, por conseguinte, com as práticas sociais estabelecidas.

Os autores encaram o design como uma forma de estabelecer uma sequência/estrutura, "*a blueprint for production*" (Kress e van Leeuwen, 2001, p.50-54), sofrendo variações de acordo com o contexto em que é instanciado. Poder-se-ia afirmar que o design seria a expressão de um dado discurso, o que inclui valores e preferências, além de oferecer um modelo no qual aquilo que está prestes a ser produzido deve seguir. Então, se estamos falando de regularidades e comunidades, seria o design um espaço análogo ao gênero?

A resposta para essa pergunta é complexa e precisa de uma discussão específica. Se nos debruçarmos nas abordagens sobre gênero dominantes na LA brasileira nos dias hoje, perceberemos que duas parecem ser as principais. A primeira seria derivada dos estudos do filósofo russo Mikhail Bakhtin (1998, 1997) e está direcionada para um estudo sociológico das condições de produção e do impacto sociodiscursivo dos gêneros do discurso. Bakhtin pressupõe que a produção dos diversos enunciados deve refletir as condições de sua produção, criando enunciados que carregam uma carga significativa atrelada ao seu objetivo e ao contexto social mais amplo que estão relacionadas. Esses enunciados são relativamente estáveis, proporcionando ao falante utilizar produções padronizadas para cada esfera (ou domínio) discursivo. Naturalmente, por serem diversas as esferas sociais, também são os gêneros do discurso utilizados em cada uma delas.

Dentro dessa abordagem, Bakhtin estabelece uma diferenciação importante entre os gêneros primários e secundários. Os primários seriam aqueles produzidos de maneira espontânea, fruto da interação social cotidiana; ao passo que os secundários seriam típicos de ações comunicacionais mais complexas; formados a partir de combinações de gêneros

primários. Cada falante teria o conhecimento dos gêneros existentes nas esferas (ou domínios) em que atua, sendo essencial.

A segunda abordagem estaria relacionada aos estudos desenvolvidos pela chamada escola de Sidney. Esses trabalhos têm como origem os estudos de GSF desenvolvidos por Halliday e pela noção de gênero estabelecida por Hasan (Halliday e Hasan, 1991; Hasan 2014) e estão presentes nos trabalhos de Martin (2000, 2011), Martin e Rose (2008) e Eggins e Martin (1997). Segundo Herrington e Moran (2005), essa abordagem desenvolve-se com o objetivo de usar o gênero como um princípio de inclusão social para nativos australianos, que não possuam inglês como sua L1, e para imigrantes com dificuldade de inserção. Como resultado, teve uma grande influência em contextos da educação básica daquele país, além de áreas como EAP e ESP.

O trabalho dessa escola se fia, principalmente, na busca por regularidades lexicogramaticais e estruturais que estruturam o gênero como uma produção textual estável (Vian Jr e Lima-Lopes, 2007), que tende a ser constituído por um número determinado de estágios, cada um com um objetivo específico dentro do processo de instanciação textual. Esses estágios possuem uma ordem relativamente estável, podendo ser classificados de acordo com sua obrigatoriedade e essencialidade (Lima-Lopes, 2006).

Ao se comparar as diversas peças publicitárias em vídeo que nos deparamos em nosso cotidiano, perceber-se-á que há algumas dificuldades de aplicação de ambos os modelos brevemente discutidos acima. Não existe uma regularidade estrutural entre os diferentes vídeos publicitários exibidos na televisão, muitos nem mesmo mostram o produto ou serviço nela anunciado: a variedade de recursos e de estruturas possíveis é grande. Isso parece ser resultado de uma característica importante desses textos: diferentemente da linguagem jornalística, da empresarial, da acadêmica, da jurídica de esferas de atendimento do setor público, domínios muito comumente estudados pela LA, a publicidade parece buscar uma instabilidade que se confunde com um processo de inovação (Lima-Lopes, 2012). De fato, o que chama a atenção em uma peça publicitária, seja ela em vídeo, impressa ou televisiva, é exatamente até que ponto ela se destaca em relação às demais. Isso leva a uma busca frenética pelos produtores por formatos que não se repitam. Naturalmente, algumas peças mais simples, como um jornalzinho de ofertas de supermercado ou um *flyer* de restaurante podem ser similares uns aos outros em diversos aspectos. Todavia, quando nos debruçamos sobre produtos comunicacionais mais complexos, e de produção mais cara como é o caso de vídeos, peças impressas de revistas, PDVs (Pontos de Venda) e uma série de outras mídias, esse preceito da regularidade parece cair por terra (Lima-Lopes, 2012).

Van Leeuwen (2005) discute essa questão, inspirado nos trabalhos de Halliday na pragmática de Austin e nos trabalhos de Eggins (1994) e Martin (2011). Para o autor, é possível pensar a multimodalidade como um ato de fala. Ações com a linguagem não se resumiriam apenas à linguagem verbal: ao observarmos uma imagem, por exemplo, também seríamos afetados por ela, o que faz dela um ato ilocucional (sua caracterização como ação), perlocucional (efeito no indivíduo) e locucional (apresentação da imagem). Ao mesmo tempo, esses atos devem se organizar de forma a serem reconhecidos pelos

indivíduos que fazem parte de uma comunidade. No caso da linguagem multimídia, em especial em textos visuais, o conceito de gênero se relaciona à identidade visual de uma determinada mensagem (van Leeuwen, 2005, p.135), responsável por fazer com que ela seja reconhecida. Como já coloquei em Lima-Lopes (2015), os *templates* seriam um exemplo de como poderíamos discutir essa questão: eles oferecem algum tipo de organização, por exemplo, mas mesmo assim não os deixam totalmente similares. De certa forma, a aparente similaridade faz com que os reconheçamos, sem que sejamos incapazes de observar suas diferenças. O mesmo aconteceria com peças publicitárias em vídeo: é uma regularidade de propósito que me parece ser capaz de identificar esse produto audiovisual: apesar de não haver dois vídeos idênticos — afinal seu enredo, a construção de suas personagens, o tipo de linguagem usada, entre outros elementos constituidores tendem a ser completamente diferentes —, todos procuram vender uma ideia de que necessitamos de um determinado produto ou serviço.

Tais regularidades parecem estar, assim, relacionadas a um nível discursivo de construção da identidade. Ou seja, seríamos capazes de reconhecer o discurso publicitário e projetar suas características em diversas exemplares textuais únicos e instanciados em cada um dos vídeos publicitários que assistimos. O que parece possível no contexto destes vídeos, tanto os que pertencem à campanha que estudo nesta tese como a outras, é observar que eles possuem uma identidade interna. Todos os vídeos aqui pesquisados seguem um padrão temático e de estrutura, que não se repete em nenhuma outra campanha, seja da Apple, seja de outro fabricante; talvez isso esteja relacionado, como já dito, à pressão constante por inovação sobre os profissionais responsáveis pela produção desses textos. Deve-se adicionar a isto, também, questões relativas ao direito autoral de criação e produção dessas peças; similaridades estruturais ou temáticas podem levar a processos judiciais, ao pagamento de indenizações. Anúncios publicitários não podem ser similares aos já existentes, parte do processo de sedução caminha exatamente pela inovação que eles devem trazer para o público. Dessa forma, a campanha “Get a Mac” é identificável ao seu público graças a suas características, sem que, contudo, seja similar às demais que vendem o mesmo tipo de produto. Por conta disso, acredito que a própria estrutura de problema vs. solução, que é uma constante nos comerciais estudados nesta pesquisa, esteja relacionado à forma de organização do discurso. A forte ligação entre o design de uma peça e seu propósito social faz com que nasçam verdadeiros arquétipos de design, esses arquétipos existem graças a necessidade: objetos não existem no vácuo, eles são parte de uma complexa coreografia de interações (Sudjic, 2010, p.54).

Dessa forma, um design — tratado não apenas como realização industrial de um objeto, mas como sua concepção artístico-funcional — segue uma espécie de ciclo, que deve se encerrar quando o arquétipo conceitual representado por aquele objeto não for mais socialmente necessário. Acredito que a análise de vídeos publicitários possa se beneficiar do colocado por Sudjic (2010) a medida que há uma constante busca de quebra dos arquétipos do design desses vídeos. Isso parecer especialmente verdade se observarmos que a Apple se coloca como responsável pela quebra de vários padrões de

manufatura e design em suas máquinas. Como coloca Lima-Lopes (2012), tal tendência também se estende aos vídeos comerciais da marca.

Por conta disso, na análise a ser realizada neste trabalho, estarei me referindo constantemente a regularidades composicionais ou discursivas. Isso porque, como essas regularidades parecem ocorrer apenas em um nível local, ou seja, dentro da própria campanha "Get a Mac", eles não serão características definidoras ou caracterizadoras de todos os comerciais em vídeo.

2. Metodologia

Esta pesquisa contou com um corpus de vídeos publicitários da empresa Apple Computer, Inc., parte da campanha "Get a Mac". Esta campanha teve seu andamento entre maio de 2006 e outubro de 2009 para produção de vídeos (Nudd, 2011) e abril 2010 para o encerramento da campanha, com um total de 66 anúncios em vídeo, cada um com duração de 30 segundos.

Vídeos			Sinopse
Fase	Nome	Número	
Início	<i>Viruses</i>	V-01	Computadores Apple são imunes a vírus
	<i>Out of the box</i>	V-02	Computadores Apple funcionam assim que saem da caixa
	<i>Restarting</i>	V-03	Computadores Apple não travam
	<i>Networking</i>	V-04	Mostrar que os computadores Apple são mais simples de se conectar a periféricos
Meio	<i>Better results</i>	V-05	Mostrar que os Macs fazem melhor tarefas multimídias
	<i>Security</i>	V-06	Computadores Apple são mais seguros
	<i>Choose a Vista</i>	V-07	Simplicidade do sistema operacional da Apple
	<i>Surgery</i>	V-08	Simplicidade nas atualizações de software e hardware da Apple
Fim	<i>Boxer</i>	V-09	PC encara a relação entre Mac e PC como uma luta a ser vencida
	<i>Meant for Work</i>	V-10	Mostrar que os PCs só foram feitos para trabalho
	<i>Fat HD</i>	V-11	Mostrar que computadores Apple não vêm cheios de programas inúteis
	<i>Breakthrough</i>	V-12	Mac e PC discutem seus problemas em uma sessão de terapia

Quadro 01: Composição do corpus

Para viabilizar uma análise capaz de mapear o maior número possível de modos de linguagem e funções, optei por estudar doze vídeos da campanha estadunidense que serviu como base para o estudo. A ideia de manter um corpus principal é possibilitar uma análise exaustiva de um grupo menor de vídeos, algo que talvez não fosse possível dada a grande quantidade de dados. Os vídeos da campanha estadunidense foram exibidos na televisão, em revendas especializadas Macintosh nos EUA e, durante a época de veiculação dessa campanha (2006-2010), também disponibilizados em um hot site (sítio específico para divulgação de uma campanha publicitária). Os vídeos selecionados apresentam três momentos distintos de veiculação: quatro do primeiro terço

(representando o início da campanha), quatro do segundo terço (representando o meio) e quatro do último terço, representando o fim.

O quadro 1 traz um resumo dos doze vídeos do corpus. Na primeira coluna temos a fase da campanha que cada um dos vídeos representa, os quatro primeiros datam do início da campanha, os quatro em posição central do meio da campanha, e os últimos de sua etapa final; o título dado a cada um não foi aleatório, mas sim proveniente do próprio sítio da Apple. Cada um dos vídeos do corpus recebeu uma numeração própria, de acordo com sua ordem de lançamento em relação aos demais. Na última coluna há uma sinopse de cada um deles.

Textos vídeo-filmicos se desenvolvem através do tempo e são gravados em algum tipo de suporte, como fitas, arquivos digitais ou película e, a exemplo de uma interação gravada em uma fita de áudio, para que a análise possa ser realizada, é necessária uma transcrição. Não obstante, dada a natureza da análise multimodal, outras variáveis estão em jogo, uma vez que os diversos modos devem ser, de alguma forma, recuperáveis para o analista. Ao decidir por este tema de estudo, a dificuldade em se registrar as diferentes informações em um sistema claro e simples logo se mostrou premente. Baldry e Thibault (2006, p.174-181) discutem essa questão propondo uma metodologia de transcrição baseada em uma tabela composta por seis colunas e cada uma delas traz uma informação relevante para o processo de análise.

Dentro do modelo proposto pelos autores, essas colunas seriam: (1) tempo; (2) frame; (3) imagem; (4) ações sinestésicas; (5) trilha sonora; e (6) interpretação metafuncional. A coluna 1 seria responsável por especificar o tempo em segundos do vídeo, o que poderia ser determinado pelo player utilizado. Já a coluna 2 traz uma imagem referente ao frame que corresponde ao tempo mostrado na coluna 1, ao passo que a coluna 3 tem por objetivo trazer informações analíticas referentes ao frame disposto na coluna anterior. Essas informações são necessariamente seletivas: nem todos os dados presentes em um frame podem ser transcritos, tampouco representados em linguagem verbal. Na coluna 4, encontraríamos as notações referentes às ações físicas, como olhar, movimentos corporais, sorrisos etc. Já a coluna 5, trilha sonora, é referente a toda a banda sonora, o que incluiria música, fala e os mais diversos tipos de sons que podem estar presentes. Essa opção deve-se ao fato de os autores considerarem todos esses elementos como um único fenômeno, sem necessariamente esbarrar em uma divisão quase matemática desses códigos, além de argumentarem em favor da não supremacia da fala em relação aos demais modos sonoros. Por fim, a coluna 6 responderia por uma tentativa de interpretação a toda essa semiose em termos de significados metafuncionais. Esse modelo em colunas foi aplicado na análise inicial de todos os vídeos que compõem o corpus. A partir dele os vídeos foram transcritos utilizando o software ELAN 3.9.

3. Resultados

O enredo das peças é centrado em um homem de roupa informal que se autointitula Mac, e outro, com trajes corporativos que se autnomeia PC; os dois têm, assim, uma pequena interação na qual os atributos de Mac e PC são comparados. PC é

caracterizado como formal e educado, mas deveras preocupado com o trabalho, além de frustrado com as incapacidades de sua plataforma em comparação com Mac, retratado como alguém mais leve, uma plataforma mais simples e menos problemática, que se importa tanto com trabalho como com lazer. A temática geral é a superioridade dos produtos Apple em relação aos fabricados pelas demais empresas, computadores e softwares padrão IBM-PC. O cenário minimalista e a ausência de equipamentos computacionais nos filmes fazem com que boa parte da ação aconteça verbalmente, as duas personagens discutem de forma metafórica questões técnicas que, invariavelmente, acabam por mostrar a inferioridade técnica de PC.

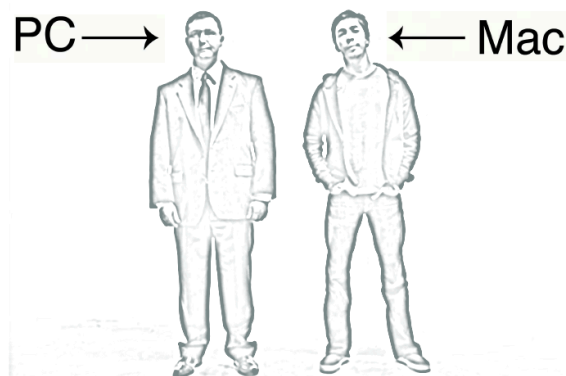


Figura 01: Frame inicial dos vídeos

Um atento olhar ao corpus de estudo permitiu a observação de diversas regularidades e padrões. Tais regularidades parecem ter um objetivo claro: ao se deparar com qualquer vídeo da campanha, qualquer que seja o meio de distribuição, o leitor desses textos seria capaz de identificar o vídeo como pertencente à campanha. Essas regularidades parecem ser de, pelo menos, dois tipos: 1) estrutura composicional do quadro e 2) fases que compõem a progressão textual.

A estrutura composicional do quadro pode ser visualizada na figura 1.¹ Todos os vídeos ocorrem dentro do mesmo cenário, um fundo branco infinito no qual duas personagens, homens que se automeiam Mac e PC, discutem questões computacionais. Isso forma o primeiro padrão da campanha: existe um reconhecimento visual claro do expectador com esse fotograma inicial (figura 1).

Apesar da aparente neutralidade do cenário — uma estratégia comum para valorização do produto em vídeos publicitários —, é possível o estabelecimento de uma referência extratextual a dois filmes de ficção científica. O primeiro é chamado THX 1138, de George Lucas, que reflete sobre a sociedade de forma apocalíptica, representando os humanos como seres incapazes de pensar e sentir, vivendo em um mundo higienizado e sem personalidade; o segundo filme é chamado Matrix. Nesse

¹ Imagens redesenadas por questões de direitos autorais.

último, Neo (o messias anunciado) descobre que o mundo em que vivemos é uma projeção de realidade aumentada por meio de uma matriz computacional que nos aprisiona, numa clara analogia ao Mito da Caverna, de Platão. A forma de composição visual nos três textos vídeo-filmicos é bastante similar: os atores estão na parte central do quadro sem uma grande quantidade de móveis ou cenários.

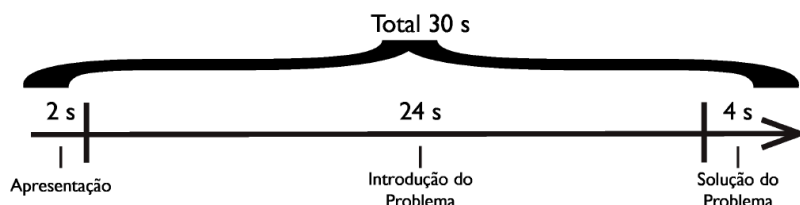


Figura 02: Tempos e fases dos vídeos

Ao se assistir aos vídeos de “Get a Mac” a função dessa relação intertextual não é imediatamente clara, todavia algumas inferências podem ser realizadas. Matrix foi um sucesso de bilheteria, ambos clássicos da estética *cyberpunk*. Realizar uma citação direta de uma obra como essa é um fator convidativo para esses grupos que podem se sentir prestigiados por conta dessa citação. Além disso, Matrix foi responsável por uma revolução na forma como computadores foram usados na produção de efeitos especiais, tendo seus efeitos imitados por dezenas de filmes. A ideia de usar referências a filmes de cinema em vídeos publicitários não é uma exclusividade da Apple, dezenas de comerciais são pensados e realizados dessa forma todo ano. A diferença é na natureza dos filmes que a Apple decide citar como base para o design de suas propagandas: invariavelmente são clássicos de ficção científica ou filmes distrópicos. Esse talvez seja um aspecto discursivo que recaia sobre o design e concepção das peças: ao escolher realizar referências a esses filmes, a Apple também está buscando atingir pessoas capazes de compreender essas referências, trazendo-as para o consumo de suas peças ou as fidelizando.

Vídeos	Transcrição
A <i>Security</i> (V-06)	<p>Mac: Hello, I'm a Mac...</p> <p>Firewall: Mac is greeting salutation cancel or allow?</p> <p>PC: Allow.</p> <p>PC: And I'm PC...</p> <p>Firewall: You are returning Macs salutation, cancel or allow?</p>
B <i>Vista Choose</i> (V-07)	<p>Mac: Hello, I'm a Mac...</p> <p>PC: And I'm PC... and its time to play cho:::::se a vista!</p>
C <i>Boxer</i> (V-09)	<p>Mac: Hello, I'm a Mac...</p> <p>Apresentador: In the left corer, coming in, at 80 gigs, him, from pops desktop everywhere, P(3)::::::::::C!</p>
D <i>Fat HD</i> (V-11)	<p>Mac: Hello, I'm a Mac...</p> <p>PC: Hold up, here I come...</p>

Quadro 02: Quebras dos padrões verbais no corpus

Com relação à constituição textual desses filmes, percebe-se que todos eles são formados por três fases distintas, cada uma delas com uma função específica dentro dos comerciais. A primeira, *Apresentação*, Mac e PC se apresentam para o espectador, na segunda, *Introdução do Problema*, PC e Mac discutem alguma dificuldade sofrida pela plataforma PC, mas não pela plataforma Mac. Já na última fase, *Solução do Problema*, PC e Mac atestam a superioridade do último em relação ao primeiro. Como já colocado, cada um dos vídeos tem a duração exata de 30 segundos (figura 2); esses 30 segundos são divididos de forma semelhante entre todos os vídeos, sempre com maior tempo para a segunda fase, central no processo de argumentação, por estabelecer uma discussão mais detalhada sobre a superioridade de Mac.

Na Introdução, Mac e PC se colocam lado a lado no primeiro frame do comercial e se apresentam para o público. Um exemplo de como essa apresentação se dá visualmente pode ser visto na figura 1. Ali Mac e PC estão à esquerda e à direita do vídeo, respectivamente. Em todos os vídeos do corpus essa configuração visual se aplica. Além do padrão visual de apresentação, essa fase inicial oferece também padrões verbais de realização e de duração, 02 segundos no início da peça. Com relação à linguagem verbal, temos o estabelecimento de um padrão de autoenunciação que aparece regularmente nesses vídeos:

- (1) Mac: Hello, I'm aMac
 PC: ...and I'm a PC

Tal fase é importante por estabelecer a metáfora inicial que será necessária para a estruturação de todo o filme publicitário. Entre as 3 fases que compõem os vídeos da campanha, ela é a única que oferece algum tipo de regularidade linguística e visual, isso porque as demais variam bastante em seu conteúdo e composição devido à grande gama de temas e de recursos de linguagem (Lima-Lopes 2016). Exatamente por ser a fase que possui uma maior padronização nos usos de linguagem, é possível perceber variações em algumas das peças publicitárias.

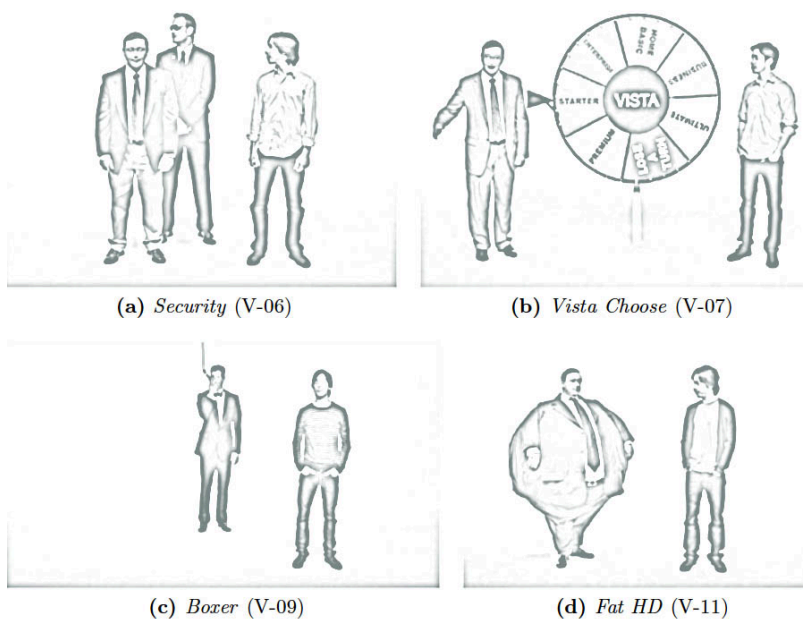
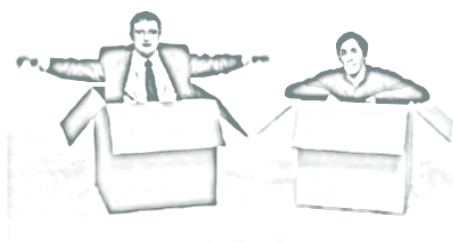


Figura 03: Quebra dos padrões visuais no corpus

Algo importante a ser observado é que a quebra do padrão verbal também pode ser acompanhada de quebras no padrão visual. O quadro 02 traz uma síntese de tais quebras verbais no corpus, ao mesmo tempo que a figura 03 o faz em relação ao padrão visual.

Como se pode observar na figura 3 e no quadro 2, em *Security (V-06)*, Mac e PC têm sua interação interrompida por um homem de preto, que representa um *firewall* responsável por intermediar toda a comunicação entre eles, quebrando a fluidez do discurso e justificando sua presença física. Em *Vista Choose (V-07)*, ao invés de se apresentar, PC introduz um jogo de roleta que tem a função de ajudar a escolher a melhor distribuição de Windows Vista, por conta disso a necessidade de enumerar o grande número de opções que não são necessariamente avaliadas positivamente no vídeo. Em *Boxer (V-09)*, logo após Mac terminar seu turno, o narrador de Boxe inicia sua apresentação de PC, que adentra o quadro com movimentos pugilísticos; ele tem sua motivação na metáfora de que o sucesso de Mac é algo a ser derrubado e vencido por PC em uma luta; o que explica o anúncio realizado pelo apresentador de lutas. Por fim, *Fat HD (V-11)* discute como os *trial softwares* ocupam espaço e o deixam PC lento; há uma fala que pede calma devido à dificuldade de locomoção de PC, numa clara associação ao seu peso.

Vale ressaltar que nem toda a quebra no padrão visual leva a uma quebra no padrão verbal e vice-versa; aqui exemplos nos quais tais quebras se dão em separado: *Out of the box (V-02)*, ver figura 4a e *Breakthrough (V-12)*, representado na figura 4b. No caso de *Out-of-the-box (V-02)* a apresentação de Mac e PC dentro de caixas vem do uso metafórico de *out of the box*. No segundo, Mac e PC aparecem lado a lado na frente de um terapeuta, em uma espécie de tentativa de superação dos traumas que PC sofrera por ser uma plataforma computacional inferior.



(a) *Out of the box (V-02)*



(b) *Breakthrough (V-12)*

Figura 04: Quebra do padrão visual apenas

A segunda, "Introdução do Problema", tem tamanho estável (24 segundos em média), mas seu padrão linguístico e visual é bastante dilatado por depender inteiramente do argumento específico tratado em cada vídeo. Via de regra, ela vem logo em seguida da abertura e tem a função de expor algum problema da plataforma PC que é facilmente resolvido, ou mesmo não é uma questão problemática, na plataforma Macintosh.

Na maioria dos vídeos, o problema da plataforma PC é inicialmente detectado por Mac, que pergunta qual sua dificuldade naquele momento. Na maioria dos vídeos há a inserção de um elemento externo a relação Mac vs. PC, que acaba por ser um elemento desencadeador do problema ali presente. Esse elemento pode ser material e inanimado – como é o caso das caixas em *Out-of-the-box (V-02)* e a roleta *Vista choose (v07)* – um conceito – como o vírus de computador em *Viruses (V01)* – ou um indivíduo – como em *Better Results (V-05)*, *Securiry (V06)* e *Networking (V04)*.

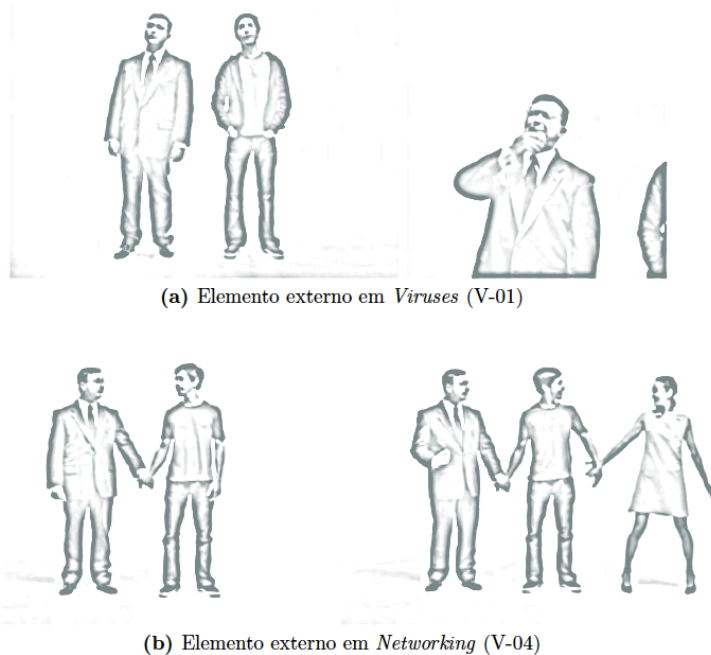


Figura 05: Elementos externos inseridos nos vídeos

A figura 5 traz a inserção desse elemento complicador em *Viruses (V01)* e *Networking (V04)*. No caso do primeiro, esse elemento é um vírus de resfriado, um processo metafórico que tenta explicar para o espectador o que seria um vírus computacional. De acordo com Lima-Lopes (2016), tal processo funciona como um elemento facilitador, retraduzindo uma metáfora inicial já perdida. Já no segundo, há uma mulher com traços orientais representando uma máquina fotográfica que se conecta a Mac e não a PC, sendo a representação é baseada em estereótipos, algo já presente na própria imagem de Mac e PC. Esse elemento externo é essencial para criação de um complicador que é responsável pelo desenvolvimento do argumento entre Mac e PC, é sobre esse complicador que as duas personagens desenvolvem o conteúdo e as comparações entre eles, criando o conflito necessário para o desenvolvimento dos textos.

Como podemos observar no quadro 3, essa fase pode ser subdividida em, pelo menos, três outras: Indagação Inicial, Real Introdução do Problema e Sistematização do Problema (em turnos). A primeira seria referente à questão inicial, realizada por Mac ou PC, que desencadeia a discussão sobre o problema. Ela pode se dar em um ou em diversos turnos, dependendo da especificidade de cada problema anunciado, sendo seguido por um turno único, colocado por Mac ou PC. Esse turno costuma a ser instanciado por uma proposição afirmativa, chamado de Real Introdução do Problema, cuja função é revelar a

dificuldade de PC de forma direta para o espectador. É aqui que a discussão a diferença entre as plataformas se estabelece de forma efetiva: o problema é explicado para o espectador que passa a compreender porque a plataforma Mac parece ser melhor que a PC. Como podemos observar no quadro 03, essa fase ocorre em tom de conversa, com Mac e PC intercalando turnos de fala. Não há um padrão que estabeleça qual personagem deve falar primeiro tampouco quanto tempo de fala: isso parece depender da natureza do problema e da metáfora utilizada. As escolhas visuais também parecem estar relacionadas com a temática discutida em cada um dos vídeos, os enquadramentos parecem alternar de acordo com a necessidade de fazer com que o espectador vivencie o processo de interação ali presente.

<i>Out of the box (V-02)</i>	Indagação inicial	Mac: Ready to get started?
	Real introdução do problema	PC: Oh no, not quite... have a lot to do. What's your big plan?
	Sistematização do problema (em turnos)	<p>Mac: I might a:: make a home movie, maybe create a website, try my built in camera, I do it already out of the box... So, how about you?</p> <p>PC: Well, first I have to download some new drivers, I have to erase the trial software that comes on my hard drive, and I got a lot of manuals to read</p> <p>Mac: [sobrepondo PC]: Sweet!! You know it sounds that you have a lot of stuff to do before you do any stuff, I gonna get started because I am a kind of excited.. Let me know when you're ready!!</p>
<i>Networking (V-04)</i>	Indagação inicial	PC: We got a little network going on here... a::nd it was very easy to set up...
	Real introdução do problema	<p>Mac: we speak each other's language...</p> <p>PC: who now:: Who's this now?</p>
	Sistematização do problema (em turnos)	<p>Mac: This is a new digital camera from Japan, just came out</p> <p>Mac to Dcam: [em japonês incompreensível]</p> <p>DCam to Mac: [em japonês incompreensível]</p> <p>PC: You speak her language?</p> <p>Mac: yeah! Absolutely! Everything kinda works on with the Mac!</p>

Quadro 03: Comparação em Introdução Problema

A última fase, chamada de “Solução do problema”, tem por objetivo demonstrar a definitiva superioridade de Mac sobre PC, com o desfecho da discussão iniciada na fase anterior. Esse fechamento em termos gerais é importante por permitir ao texto vídeo-filmico encerrar o processo de argumentação e facilitação iniciados na primeira fase com uma inequívoca conclusão: Mac é melhor do PC. Igualmente à fase anterior, esta também pode ser dividida em dois passos, que podem ser sequenciais ou simultâneos: um seria uma resposta verbal, chamada de confirmação da superioridade, a outra uma ação física

de abandono da interação, ambas realizadas por uma das personagens principais, Mac ou PC.

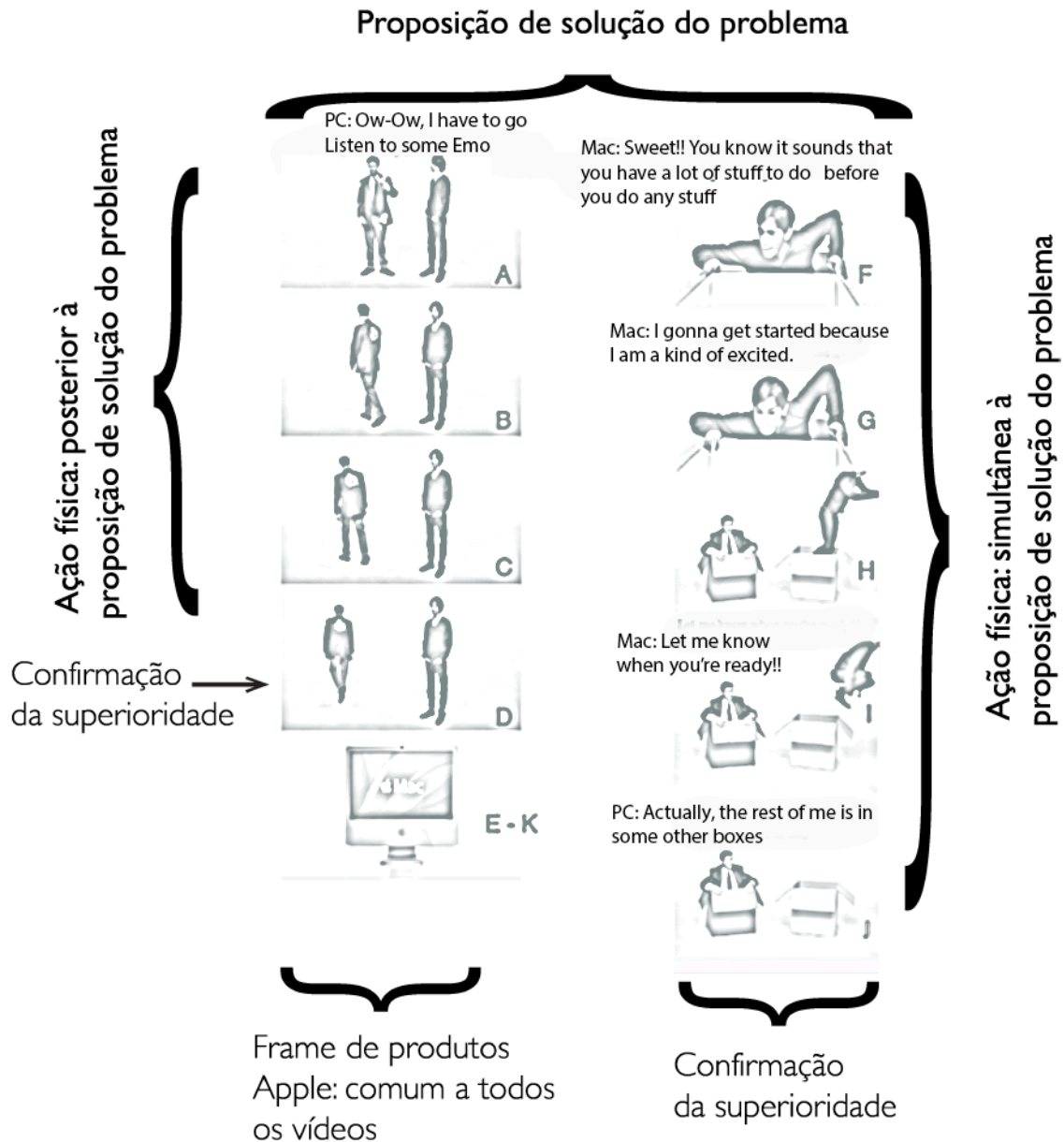


Figura 06: Solução do problema em *Out of the box (V-02)* e *Meant for Work (V-10)*

A figura 6, traz a transcrição dessa fase em dois vídeos que compõem o corpus: *Out of the box (V-02)* e *Meant for Work (V-10)*. Podemos observar duas formas de realização: na primeira representada pelos frames de A até D, *Meant for Work (V-10)*, a proposição responsável pela introdução da solução do problema é instanciada por PC, que sinaliza o chamado. A essa sequência, instaura-se o silêncio na peça publicitária, inicia-se então um conjunto de ações físicas que marcam a saída de PC do quadro, cabisbaixa e

com uma postura derrotista. Já em *Out of the box (V-02)*, frames F até J, há uma ação bem mais complexa: ao mesmo tempo que Mac instancia a proposição responsável por iniciar a última fase do vídeo, ele já inicia ação de saída do quadro, ambas terminando simultaneamente: o salto para fora da caixa — e conseqüentemente para fora do campo de visão do espectador — tem seu ápice no momento em que Mac termina sua fala. Após isso, PC ainda instancia uma nova proposição, reafirmando a superioridade de Mac. Todas as peças publicitárias se encerram com um frame exibindo um dos produtos (hardware somente) da Apple pela época do anúncio, o mesmo em ambos os comerciais e representado pelos frames E – K.

Os dois padrões de realização trazem características importantes. A primeira estaria relacionada ao fato de que, nesses textos, um estágio realizado linguisticamente pode desencadear outro que seja instanciado por outro modo de linguagem, como seria o caso da saída de PC no primeiro vídeo. Essa observação é relevante por mostrar que as diferentes semioses são usadas em conjunto na construção da significação, sem que necessariamente haja um processo hierárquico entre elas: diferentes modos de linguagem interagem no processo de construção de textos multimodais e multimidiáticos, levando à conclusão de que a simples análise do componente linguístico pode causar a inobservância de padrões de linguagem significativos para análise. Fica claro que ações linguísticas e não linguísticas possuem valores similares no processo de instanciação dos significados presentes no vídeo.

A segunda estaria relacionada à possibilidade de simultaneidade na realização entre passos dentro de uma mesma fase. Como os vídeos são textos multimidiáticos por natureza, nada parece impedir que diferentes ações de linguagem sejam realizadas de forma simultânea, sem que haja uma linearidade temporal das ações dentro desses textos. Em outras palavras, o fato de a percepção da superioridade de Mac desencadear uma ação física de retirada não impede que essa ação ocorra ao mesmo tempo que a referida ação oral: a retirada se inicia no momento da percepção dessa diferença, sem esperar que a seqüência de turnos que caracterizam essa percepção se encerre. Isso é importante por mostrar que uma realização multimodal não pressupõe uma linearidade textual; mesmo que um texto ocorra no tempo e espaço — como é o caso dos textos videográficos —, as fases ou estágios não precisam ser apenas sequenciais.

4. Considerações Finais

Neste artigo, discuti como os vídeos publicitários da campanha “Get a Mac” (Compre um Mac) são estruturados enquanto textos. Como já colocado anteriormente, optou-se conscientemente por procurar as regularidades constituintes desses vídeos sem, contudo, discuti-los a partir de uma teoria dos gêneros. Isso se deu, principalmente, pelo fato de textos do domínio publicitário possuírem uma variação significativa de sua estrutura textual e discursiva: a pressão por inovação e pela diferenciação entre as peças cria obras audiovisuais bastante diferentes entre si.

Com relação a estes resultados, observei que os vídeos parecem se dividir em três fases, todas com regularidades verbais e visuais. Entretanto, surgem algumas quebras,

todas motivadas pela constituição discursiva dos vídeos em que ocorrem. É importante ressaltar que essas quebras não acontecem em conjunto, quebras visuais não estão atreladas a quebras verbais e vice-versa.

A análise da construção visual mostrou que essas escolhas também não são aleatórias, sendo motivadas ora pela necessidade de criar um espaço de atuação que permitisse o tipo de interação necessário para a instanciação do discurso, ora pelo estabelecimento de intertextualidade em pelo menos duas situações. Na primeira, vemos claramente que a empresa busca criar um laço entre suas peças e obras cinematográficas consideradas importantes no universo da ficção científica, em especial na estética *Cyberpunk*. Mas por que um comercial de computadores, que prima pelo incentivo do uso da tecnologia, citaria filmes que se caracterizam exatamente por uma análise niilista? Em primeiro lugar, é importante observar que esses filmes são considerados clássicos para os admiradores do gênero que, normalmente, circulam pela área de TI; logo ao associar seu produto a tais obras, a Apple está tentando relacionar-se de forma estética com seus compradores em potencial. Incentiva-se a compra dos produtos da marca não apenas por sua qualidade ou diferenciação dos demais, mas também por seu parentesco com obras cinematográficas consideradas especiais para esses mesmos compradores: nesse sentido, os produtos Macintosh parecem herdar as qualidades que esses filmes têm.

Um ponto relevante a ser observado é que diversos significados importantes em termos de conteúdos foram instanciados tanto pelo modo verbal e visual simultaneamente, como também apenas por um deles. Isso dá uma relevância importante ao segundo, demonstrando que ele pode ser responsável pela instanciação de significados-chave e não deve, de forma alguma, ser analisado apenas a partir de sua interação com a língua.

Agradecimentos

Gostaria de agradecer à FAPESP (processo 2016/112305) pelo financiamento desta pesquisa e a Geoff Thompson pelas profícuas discussões.

Referências

BAKHTIN, M. 1997. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec.

BAKHTIN, M. 1998. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. São Paulo: Unesp.

BALDRY, Anthony P. e Paul J. THIBAUT. 2006. *Multimodal Transcription and Text Analysis*. London: Equinox.

EGGINS, Suzanne. 1994. *An introduction to systemic functional grammar*. London: Printer Publishers.

EGGINS, Suzanne e J.R. MARTIN. 1997. Genres and Registers of Discourse. In T. A. van DIJK (ed.), *Discourse as Structure and Process: Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction*. London: SAGE Publications Ltd, p. 230–256.

- HALLIDAY, M. A. K. 1978. *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. Baltimore: University Park Press.
- HALLIDAY, M. A. K. 2005. *On grammar*. London; New York: Continuum.
- HALLIDAY, M. A. K. e Ruqaiya HASAN. 1991. *Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford Univ. Press.
- HALLIDAY, M. A. K. e CHRISTIAN M. I. M. Matthiessen. 2014. *Halliday's introduction to functional grammar*. Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge.
- HASAN, Ruqaiya. 2014. Towards a paradigmatic description of context: systems, metafunctions, and semantics. *Functional Linguistics* 1.1.
- HERRINGTON, Anne e Charles MORAN. 2005. The Idea of Genre in Theory and Practice: An Overview of the Work in Genre in the Fields of Composition and Rhetoric and New Genre Studies. In A. HERRINGTON e C. MORAN (eds.) *Genre across the curriculum*. Logan, Utah: Utah State University Press.
- KAHNEY, Leander. 2006. *The Cult of Mac*. San Francisco: No Starch Press.
- KRESS, G e T. VAN LEEUWEN. 2001. *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Hodder Arnold Publication.
- VAN LEEUWEN, Theo. 2005. *Introducing Social Semiotics*. London/New York: Routledge.
- LIMA-LOPES, Rodrigo Esteves de. 2006. A estrutura genérica em cartas de venda. *Trabalhos em Linguística Aplicada* 45.2: 293–309.
- LIMA-LOPES, Rodrigo Esteves de. 2012. *Sociosemiótica da Produção Audiovisual: Uma Proposta Metodológica para Análise Multimodal da Comunicação em Vídeo*. Doutorado em Linguística Aplicada (Área de Linguagens e suas Tecnologias). Campinas - SP - Brasil: Universidade Estadual de Campinas - Instituto de Estudos da Linguagem - IEL/UNICAMP. <<http://www.rll307.net/#!produto-acadmica/c10pf>> Retrieved April 5, 2015.
- LIMA-LOPES, Rodrigo Esteves de. 2015. Explorando o Significado Tipográfico em Gêneros Escritos: Potencialidades e Regularidades. In R. E. de LIMA-LOPES, C. FISCHER e M. A. GAZOTTI-VALLIM (eds.). *Perspectivas em Línguas para Fins Específicos: Festschrift para Rosinda Ramos*. Campinas, SP: Pontes, p. , 103–140.
- LIMA-LOPES, Rodrigo Esteves de. 2016. Vídeos Publicitários e o discurso da Tecnologia: Metáforas Verbo-Visuais. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada* 32.2: 325–354.
- LIMA-LOPES, Rodrigo Esteves de. 2017. Metafunção textual e imagem e movimento: reflexões sobre o conceito de Tema e Rema em vídeo. In L. Barbara, A. S. Rodrigues-Júnior e G. M. V. Hoy (eds.). *Estudos e pesquisas em linguística sistêmico funcional*. Campinas: Mercado de Letras, p. 233–259.
- MARTIN, J. R. 2000. Grammar meets Genre. *Language* (Baltim)., 1–31.
- MARTIN, J. R. 2011. *English text: system and structure*. Amsterdam: John Benjamins.
- MARTIN, J. R. e David ROSE. 2008. *Genre relations: mapping culture*. London ; Oakville, CT: Equinox Pub.

MORAES, Dênis de. 1998. O planeta mídia: tendências da comunicação na era global. Campo Grande: Letra Livre.

NUDD, Tim. 2011. Apple's "Get a Mac," the Complete Campaign. AdWeek <<http://www.adweek.com/adfreak/apples-get-mac-complete-campaign-130552>> Retrieved May 4, 2015.

SUDJIC, Deyan. 2010. A linguagem das coisas. Rio de Janeiro: Intriseca.

VIAN Jr, Orlando e Rodrigo Esteves de LIMA-LOPES. 2007. A Perspectiva teológica de Martin para a análise de gêneros Textuais. In J. L. MEURER, A. BONINI and D. MOTTA-ROTH (eds.), *Gêneros teorias métodos e debates*. São Paulo: Parábola, p. 29–44.

ANÁLISE DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS ELABORADAS POR PROFESSORES ALFABETIZADORES EM PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Ricardo Jorge de Sousa CAVALCANTI (IFAL)¹
Rosiene Omena BISPO (SMED – São José da Laje/AL)

RESUMO

Este trabalho se propõe à investigação de práticas situadas de letramento na elaboração de Sequências Didáticas (SD) por professores do ciclo de alfabetização, inseridos no Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (BRASIL, 2016), da Rede Pública Municipal de São José da Laje/AL. Tal proposta visa à análise de SD elaboradas por esses sujeitos, a partir da escolha de um determinado gênero, nas modalidades oral e escrita (DOLZ; SCHENEUWLY, 2004). A análise do material produzido pelos docentes tem como aporte teórico-metodológico algumas reflexões sobre gêneros textuais (MARCUSCHI, 2002, 2008; KOCH e ELIAS, 2016), em consonância com alguns postulados sobre letramento, tanto numa perspectiva social quanto escolar. Alguns resultados dessa investigação apontam para a necessidade de intervenção, por parte do orientador de estudo – professor-formador –, em situações planejadas pelos docentes quanto ao trabalho com determinados gêneros textuais para serem levadas a efeito em salas de aula desse ciclo.

Palavras-chave: Gêneros textuais; Elaboração de sequências didáticas; Formação continuada docente; Práticas de letramento

ABSTRACT

This work aims at the investigation of literacy practices in the elaboration of Didactic Sequences (DS) by teachers of the literacy cycle, inserted in the Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (BRASIL, 2016), in the Municipal Public Network of São José da Laje/AL. This proposal aims at the analysis of DS developed by these teachers, based on the choice of a particular genre, in the oral and written modalities (DOLZ; SCHENEUWLY, 2004). The analysis of the material produced by the teachers has as a theoretical and methodological contribution some reflections on textual genres (MARCUSCHI, 2002, 2008, KOCH e ELIAS, 2016), in line with some postulates about literacy, both in a social and school perspective. Some results of this research point to the need for intervention, by the study supervisor - teacher-trainer - in situations planned by the teachers regarding the work with certain textual genres to be carried out in classrooms of this cycle.

Keywords: Textual genres; Didactic Sequences elaboration; Teacher formation; Literacy practices

¹- Doutor em Linguística (UFAL). Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, do Instituto Federal de Alagoas – IFAL. E-mail: richardcavalcanti@hotmail.com

2- Mestra em Letras (UFAL). Professora da Educação Básica da Secretaria Municipal de São José da Laje, Alagoas. E-mail: rosyomena31@hotmail.com

Introdução

A Rede Municipal de Ensino de São José da Laje, situada na Zona da Mata do estado de Alagoas, em 2015, recebeu o título honroso de município alfabetizador, sendo o primeiro colocado no estado ao qual pertence e estando entre os dez municípios brasileiros alfabetizadores, segundo os dados obtidos pela Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA/MEC). Assim, convém salientar que os professores desse município não se restringem aos programas instituídos em políticas/programas macroestruturais, mas também em ações internas de formação continuada docente a fim de despertar a crítica reflexiva sobre o seu fazer docente, geridas pelo próprio município. Essas ações conciliadas têm sido avaliadas por meio de instrumentos investigativos, como questionários e participação em plataformas virtuais de aprendizagem (blogs), para analisar como estão sendo apreendidas as concepções de gênero, de alfabetização, de letramento e de formas de organização didática por esses professores alfabetizadores. Cabe esclarecer, bem como, que a realidade desse município, mesmo se mostrando privilegiado do ponto de vista dessa avaliação institucional, semelhante à situação da maioria dos municípios nordestinos, tem sido, de alguma forma, se tornado desafiadora tendo em vista a rotatividade de alfabetizadores pela qual vem passando, já que parte desse quadro é composto de professores em regime de contrato temporário. O que, a nosso ver, é um dos entraves à continuidade e à consolidação de alguns saberes necessários à atuação docente, sobretudo, à do alfabetizador.

Dentre as diversas formas de organizar o trabalho pedagógico, podemos citar o trabalho com Sequências Didáticas. Para Zabala (1998, p.18), Sequência Didática é “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim, conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”. Um aspecto importante do uso das Sequências Didáticas é a possibilidade de desenvolver um trabalho interdisciplinar e, desse modo, poder contemplar, por meio de atividades diversificadas e articuladas, variados componentes curriculares.

Essa organização didática é uma das ferramentas utilizada pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, um compromisso formal e solidário assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, desde 2012, com ações iniciadas em 2013 para atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE),

que estabelece a obrigatoriedade de “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”.

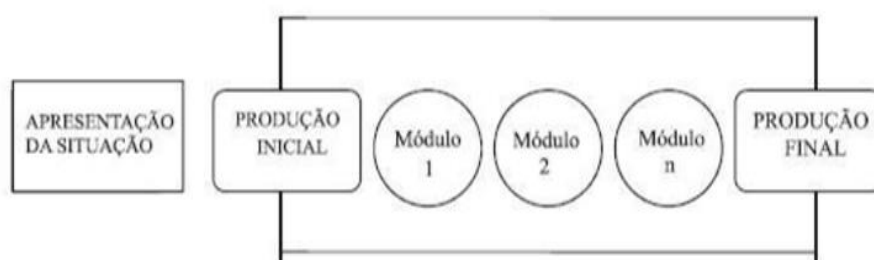
Dentre os modelos de SD existentes, o PNAIC discute dois deles: um proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), cujo objetivo predominante é desenvolver o conhecimento de um determinado gênero textual, na modalidade oral ou escrita; e o outro proposto a partir das reflexões sobre situações didáticas, realizadas por Brousseau (1996), com foco em conteúdos específicos, podendo envolver um ou mais componentes curriculares.

Modelos de Sequência Didática discutida pelo PNAIC

Para Dolz, Noverraz e Scheuwly (2004, p.97) “A sequência didática procura favorecer a mudança e a promoção dos alunos ao domínio dos gêneros e das situações de comunicação”. Essa concepção de sequência didática é uma das possibilidades sugeridas pelo PNAIC como uma das possibilidades organizativas de aula. De acordo com esse primeiro modelo, as atividades têm início com a apresentação da situação; em seguida, solicita-se uma produção inicial do gênero, com o objetivo de diagnosticar o conhecimento dos alunos, a fim de orientar as atividades a serem trabalhadas nos módulos, que constituirão as etapas seguintes. Após o trabalho desenvolvido nos módulos com o gênero textual, o aluno é colocado novamente na situação de produção de texto (produção final), revelando, assim, o conhecimento construído ao longo dos módulos (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2010 [2004]).

O esquema a seguir, apresentado por Dolz e Scheneulwy (2004), é uma representação do processo de trabalho em Sequência didática para produção textual, seja oral ou escrita.

Figura 1- Modelo de Sequência didática – Estudo de Genebra



Fonte: Esquema de sequência didática (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY 2004, p.98)


O segundo modelo apresentado é de BROUSSEAU (1996). Esse modelo foi construído a partir das reflexões no campo da Educação Matemática e, mais especificamente, da Teoria das Situações Didáticas, formulada por Guy Brousseau (1996). Para esse autor, o professor deve criar situações de ensino que aproximem o aluno do objeto de conhecimento. Nesse sentido, deve achar situações significativas e contextualizadas, de modo que os alunos possam experienciar o conhecimento. Para modelar a teoria das SD, ele propõe o sistema didático stricto sensu ou triângulo didático, que comporta três elementos - o aluno, o professor e o saber – que são partes constitutivas de uma relação dinâmica e complexa – a relação didática –, que leva em consideração as interações entre professor e alunos (elementos humanos), mediadas pelo saber (elemento não-humano), que determina a forma como tais relações irão se estabelecer.

Figura 2 - Modelo de Sequência didática – Teoria das Situações Didáticas



Fonte: Esquema de sequência didática (BROUSSEAU,1996).

Figura 3- Sequência didática elaborada por um professor do ciclo de alfabetização

ESTADO DE ALAGOAS PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ DA LAJE – PMSJL SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SMED DIRETORIA DO DEPARTAMENTO GERAL DE ENSINO - DDGE				
PERÍODO: 10 a 27/03/2015		TURNO: Matutino ANO: 2º "A"		
SEMANÁRIO/SEQUÊNCIA DIDÁTICA				
Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
	Atividades permanentes	Atividades permanentes	Atividades permanentes	Atividades permanentes
<ul style="list-style-type: none"> -Oração - Chamada -Roda de conversa -Momento deleite 	<p>Leitura deleite</p>			
<p>Língua portuguesa (1)</p> <p>•Conto: os três porquinhos</p>  <ul style="list-style-type: none"> •Apresentação da capa do livro para levantamentos prévios. Roda de conversas •O que observaram nas gravuras Autor O que acham que essa história conta? Interpretação oral Ilustrador Ordem alfabética Oralidade Formação de palavras •Contação da história pelo professor, •Reconto da história pelo alunos, Apresentação de uma imagem de um porco, •Perguntas orais 	<p>Matemática (2)</p> <ul style="list-style-type: none"> •Retomar história os três porquinhos para reconto; •Destacar o número de personagens existentes na história. •Perguntas orais: •Quantas casas o lobo derrubou? •Contagem e escrita coletiva. •Atividade •Trabalha noções •Bingo de números; •Correção individual; •Situações •problemas de adição relacionada a história dos três porquinhos. •Uso de materiais concretos. 	<p>Língua portuguesa (2)</p> <ul style="list-style-type: none"> •Retomar o conto "os três porquinhos". •Professor como escriba, escrever o conto em parágrafos fazendo intervenções •Destaque de palavras; •Atividade xerografada •Uso do alfabeto móvel para formação de palavras e atividade de caça palavra. 	<p>Matemática (2)</p> <ul style="list-style-type: none"> •Noções de quantidades. •Atividade relacionada Identificar a partir do conto a quantidade de animais representando estas e outras quantidades •Uso de fichas representando os números e sua escrita •Atividade ortográfica. 	<p>Língua portuguesa(2)</p> <ul style="list-style-type: none"> •Escrita de listas de palavras encontradas na História; •Cruzadinhas dos personagens •Ensino religioso(1) •Conversação sobre os valores como a amizade e dedicação ao trabalho, estimulando a importância de ajudar os amigos e familiares sendo grato pelo cuidado que recebemos uns dos outros •Perguntas orais:
<ul style="list-style-type: none"> •Quem conhece esse animal? •Onde ele vive? •Distribuição do resumo da história xerografada para cada aluno; •Estudo de palavra – Chave " Porquinho" •Atividade xerografada; •Atividade de caça palavras; •Video dos três porquinhos; •Debate coletivo. 				<ul style="list-style-type: none"> •Comentários sobre as casas deles. •Como é sua casa? •Qual a cor dela? •Falar sobre a importância de termos um lar para morar independente de tamanho ou cor. •Ilustração de conto infantil através de desenho Produção •textual através de desenhos.

Fonte: SD disponibilizada pela Diretoria Geral de Ensino – DDGE (Corpus 2015)

A gestão de sala de aula e as modalidades organizativas

O processo de monitoramento é de extrema relevância para quaisquer políticas públicas e é considerado por alguns gestores como ação imprescindível para continuidade ou redesenho de políticas, projetos ou programas. Ainda é um assunto de pouco investimento e estudo no Brasil, porém desponta como importante objeto de pesquisa entre os cientistas educacionais de países mais avançados em políticas de administração pública (DIAS, 2014).

Assim, considerando as discussões realizadas na formação, os professores são orientados a utilizarem a Sequência Didática como uma das modalidades organizativas das aulas. Esse processo é monitorado pelo orientador de estudo, pelo coordenador pedagógico e posteriormente por um técnico da Secretaria Municipal da Educação (SEMED). O exemplo disponibilizado foi recolhido num processo de monitoramento por um técnico da SMED. Um olhar acurado sobre a modalidade organizativa elaborada pelo professor deixa explícito que nenhum dos esquemas abordados na formação do PNAIC foi considerado na elaboração do material didático. O que se percebe é uma tentativa de unificar dois eventos didático-pedagógicos distintos, a nosso ver, que são: o semanário e a Sequência Didática.

Considerando o gênero escolhido para organizar o material - Conto - o professor poderia ter se embasado no esquema proposto por Scheuwly e Dolz (2011), visto que essa organização didática permite ao professor avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as necessidades reais, além de definir o significado de uma Sequência para o aluno.

Com efeito, as escolhas feitas pelo professor podem impactar diretamente na aprendizagem do aluno. A docência precisa estar pautada numa prática de gestão em que o professor se configure como um gestor de sala de aula, que motiva e desencadeia atividades didático-pedagógicas. Estratégias e propostas de atividades bem planejadas efetivam o desenvolvimento do conhecimento. Portanto, a prática de gestão do professor deve produzir mudança qualitativa (processo), não simplesmente quantitativa. Scheuwly e Dolz (2011, p.83) ratificam essa afirmativa abordando que “uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar um gênero de texto, permitindo-lhe assim escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”. Tratado disso, é possível precisar que a organização desse gênero pelo professor precisa estar pautada numa fundamentação teórica consistente para permitir que os alunos tenham acesso a práticas de linguagem “novas” ou dificilmente domináveis.

No tocante à SD utilizada para ilustrar, possivelmente, as orientações recebidas acerca desse planejamento de ensino sistematizado não foram suficientes e/ou bem internalizadas à época (2015); o que pôde se configurar não como uma SD e, sim, como um “semanário.”

Alfabetização e Letramento: a imbricação dos termos, segundo a Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA (2013)

Ao longo da formação do PNAIC, dois conceitos são apresentados: alfabetização e letramento. O documento orientador que tem como objetivo avaliar os escores do Pacto firmado entre os governos federal, estadual e municipal com vistas à meta 5 dos PNE/PEE/PME de alfabetizar todos os alunos na idade certa, ao afirmar que:

O emprego dos termos ‘alfabetização’ e ‘letramento’ no referido documento coaduna-se com as discussões acadêmicas conduzidas nos últimos anos, as quais consolidaram a ideia de articulação entre essas noções, considerando que, embora sejam dois processos distintos, são complementares e importantes no processo de aquisição da língua escrita. Desse modo, entende-se que o processo de apreensão do código alfabético deva ser associado à compreensão dos significados e seus usos sociais em diferentes contextos [grifo nosso] (ANA, Documento Básico, 2013).

A referida avaliação revelou no último resultado divulgado pelo INEP (2017) o cenário preocupante por que passa o ensino inicial da leitura e da escrita no país. O resultado por si só sinaliza para pontos de atenção nesse processo tão importante e complexo que é a alfabetização. Sobre o conceito de alfabetização, o documento básico da ANA traz que “a alfabetização pode ser definida como a apropriação do sistema de escrita, que pressupõe a compreensão do princípio alfabético, indispensável ao domínio da leitura e da escrita”. Quanto ao termo letramento, o conceito endossado é:

Letramento é, pois, 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, é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da língua escrita e de ter-se inserido num mundo organizado diferentemente: a cultura escrita (BRASIL.MEC/SEB, 2008, p. 11).

Embora “O emprego dos termos ‘alfabetização’ e ‘letramento’ no referido documento harmonize-se com as discussões acadêmicas dos últimos anos, as quais

consolidaram a ideia de juntura entre essas noções, analisando que, embora sejam dois processos distintos, são complementares e importantes no processo de aquisição da língua escrita, é preciso considerar as especificidades de cada um. Uma abordagem superficial de um e outro pouco alinhado com as evidências mais contemporâneas a respeito de como as pessoas aprendem a ler e a escrever pode acarretar uma série de imbricações que naturalmente poderá ter como efeito um resultado insatisfatório como os apresentados pelas avaliações externas no âmbito nacional.

À guisa de reflexão

Embora o estudo apresentado tenha tido como propósito a análise de algumas SD, produzidas por professores alfabetizadores de uma Rede Pública Municipal de Ensino de Alagoas (SMED), a discussão também se mostra relevante na medida em que também investigamos a noção de gênero textual desses sujeitos alfabetizadores; além das especificidades relativas à elaboração de suas organizações didáticas, por vezes, com a intenção de elaborar uma SD, seguindo o modelo do grupo genebrino, proposto no material-base de formação do Pacto Nacional de Alfabetização pela Idade Certa (PNAIC).

Nesse sentido, entendemos que o processo de formação continuada, embora traga um “modelo” pré-concebido em relação à sua condução, cabe ao orientador de estudo (professor formador), junto com a coordenação local desses Programas, avaliar e redimensionar algumas ações em prol de um desenvolvimento mais integral do sujeito professor. Ademais, os termos alfabetização e letramento embora se coadunem, em alguma medida, pelas suas formas multifacetadas, carecem de estudos mais acurados a fim de pôr suas caracterizações nos devidos lugares. O primeiro termo com uma necessária incursão nos estudos das Neurociências aplicadas à linguagem; e o segundo, no caso do letramento, uma abordagem social, escolar e acadêmica. Não obstante, apesar de se tocar tanto nesses termos atualmente, temos percebido, no processo de formação continuada docente, que há uma nítida confusão entre as concepções epistemológicas que chegaram a alguns desses sujeitos alfabetizadores, ora por conta de suas formações iniciais ora em razão de suas formações continuadas a partir de materiais (pacotes), que muitas vezes coadunam ideias que não intuem, em sua gênese, o estabelecimento de um diálogo entre os teóricos dispostos.

Referências bibliográficas

BRASIL. 2013. *Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa*. Caderno de formação,

BRASIL. 2013. *Avaliação nacional da alfabetização (ANA)*: documento básico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

BROUSSEAU, G. 1996. Os diferentes papéis do professor. In: PARRA, C. ; SAIZ, I. . *Didática da Matemática*: reflexões psicopedagógicas. Porto Alegre: Artes Médicas.

DIAS, Katia Cristina V. 2014. *A política de monitoramento pedagógico da RME/BH e as ações de suporte educativo*: práticas, desafios e possibilidades. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

KLEIMAN, A. 1995. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela (org.) *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado das Letras.

_____. 2008. *Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna*. Linguagem em (Dis)curso.v.8.n.3. Palhoça, SC: Unisul.

KLEIMAN, A; MATÊNCIO,M.L.M. 2005. “Apresentação”. In: *Letramento e formação do professor*: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas, SP: Mercado das Letras.

KOCH, I.V.; ELIAS, V. M. 2016. *Escrever e argumentar*. São Paulo: Contexto.

LIMA, I. 2009. Prática Docente: conhecimentos que influenciam as decisões didáticas tomadas por professores. In: DIAS, A. A; MACHADO, C. J. S.;NUNES, M. L. S. (Orgs.). *Educação, Direitos Humanos e Inclusão Social*: currículo, formação docente e diversidades socioculturais. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB. Vol.1, p. 5167.

MARCUSCHI, L. A. 2002. Gêneros Textuais: Definição e Funcionalidade: In DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.) *Gêneros Textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna.

MARCUSCHI, L. A. 2008. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola.

OLIVEIRA, J. B. A. 2006. *Lereis como Deuses*: a Tentação da Proposta Construtivista. Revista Sinais Sociais. n.1.ano 1, maio-agosto de 2006, p.146-178.

PIMENTA, S. G. 2005. *Pesquisa-ação crítico-colaborativa*: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. Educação e Pesquisa. São Paulo. Disponível em: <http://www.unifra.br/professores/13709/selma%20pimenta.pdf> Acesso em 24/08/2017, às 15h02.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. 2010 [2004].*Gêneros orais e escritos na escola*. 2.ed. São Paulo: Mercado das Letras.

SCLIAR-CABRAL, L. 2012. *Sistema Scliar de Alfabetização*. Florianópolis: Lili.

STREET, B. 1984. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

_____. 2014. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola.

THIOLLENT, M. 2007. *Metodologia da pesquisa-ação*. 15.ed. São Paulo: Cortez.

SOARES, M. 1998. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.

_____. 2003. O que é letramento. In: *Diário na Escola – Santo André*. Santo André/SP.

ZABALA, Antonio. 1998. *A prática educativa*. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed.

GÊNERO CORDEL DIGITAL EM SALA DE AULA: UMA ESTRATÉGIA METODOLÓGICA PARA A AMPLIAÇÃO DAS HABILIDADES LEITORAS

Gender digital cordel in a classroom: a methodological strategy for the extension of reading skills

Priscila Franciely SOUZA (Universidade Federal de Lavras, Lavras, Minas Gerais, Brasil)

Helena Maria FERREIRA (Universidade Federal de Lavras, Lavras, Minas Gerais, Brasil)

RESUMO: *O presente artigo tem como objeto de estudo a questão das novas estratégias de leitura, que estão surgindo devido à evolução das tecnologias de informação e comunicação (TIC). A recepção e a produção de textos, em suas diferentes configurações semióticas, tem sido decisiva para a ampliação das habilidades relacionadas aos multiletramentos e para o exercício da cidadania. Nesse sentido, este trabalho analisou o gênero cordel digital, com o objetivo de realizar uma leitura que dos recursos semióticos desse gênero, visando a produção dos sentidos. Para a consecução deste trabalho, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e uma pesquisa analítica, envolvendo o estudo dos recursos semióticos de um cordel digital. A partir desse estudo, constatou-se que a disseminação das TIC estão proporcionando um novas configurações de leitura que suscitam novos sentidos e interpretações. Desse modo, os resultados evidenciaram que, diante da sociedade tecnológica contemporânea é importante propiciar aos alunos diferentes oportunidades de leitura, em uma perspectiva interacionista.*

Palavras-Chave: *multiletramentos; gênero textual, cordel digital.*

ABSTRACT: *The purpose of this article is to study the new reading strategies that are emerging due to the evolution of information and communication technologies (ICT). The reception and production of texts, in their different semiotic configurations, has been decisive for the expansion of the abilities related to multiletramentos and for the exercise of citizenship. In this sense, this work analyzed the digital cordel genre, with the purpose of reading that of the semiotic resources of this genre, aiming at the production of the senses. For the accomplishment of this work, a bibliographical research and an analytical research was carried out, involving the study of the semiotic resources of a digital cord. From this study, it was verified that the dissemination of ICTs are providing a new reading configurations that raise new meanings and interpretations. Thus, the results showed that, in view of the contemporary technological society, it is important to provide students with different reading opportunities in an interactionist perspective.*

Keywords: *multiletramentos; textual genre, digital string.*

Introdução

Levando-se em consideração a disseminação das novas tecnologias digitais (aparelhos celulares, tablets, smartphones, TV, etc.), têm surgido novos modos e novas demandas de interação entre os diferentes sujeitos sociais. Nesse sentido, considera-se que a existência de uma sociedade cada vez mais tecnológica impõe uma reorganização das diferentes instâncias sociais, entre elas, as instituições responsáveis pela formação de professores que precisam incluir em seus currículos oportunidades que contemplem habilidades e as competências relacionadas à questão da leitura em diferentes contextos sociais.

Devido a esse grande avanço tecnológico da sociedade moderna, cada vez mais a leitura vem sendo realizada apenas com o objetivo de atender as necessidades do cotidiano, e as crianças e jovens não são estimulados a realizar leituras a não ser para fins de estudo. Diante das inúmeras modificações no contexto globalizado, é possível constatar que as transformações tecnológicas pelas quais os diversos setores da sociedade passaram, exigem novas posturas do profissional da educação e da escola, evidenciando as necessidades da incorporação das tecnologias digitais. Sendo assim, ainda pode ser um desafio para o educador, deixando de vez a postura de transmissor do conhecimento, que ainda se percebe em alguns contextos, para assumir a postura de mediador e orientador das situações de aprendizagem.

Por essa razão, o presente trabalho explora a leitura do gênero cordel digital mediante ao uso da TIC (Tecnologia de Informação e Comunicação), abordando a concepção de leitura de base interacionista, com o intuito de explorar as funções textuais e discursivas do gênero cordel e o desenvolvimento das habilidades relacionadas aos multiletramentos, levando em consideração a multimodalidade e seus recursos semióticos, promovendo maior comunicação, motivação e interesse nos alunos.

Nesse sentido, os novos recursos tecnológicos computacionais permitem maior interação entre professor e aluno, além de que a aprendizagem não é transmitida, mas construída em meio à mediação entre o saber do professor, aliado às práticas por ele adotadas e a realização de tais tarefas pelos alunos, provendo assim, a sistematização de uma leitura multimodal, uma vez que a escola se constitui como uma agência de (multi)letramentos.

1.A importância das estratégias de leitura

Ler é um hábito muito importante e poderoso, a leitura é capaz de transformar a realidade social, de formar cidadãos atuantes com a capacidade de desenvolver um pensamento mais crítico e elaborado em relação à sociedade, de promover o conhecimento, de agregar valores e semear sabedoria, ou seja, é fundamental para o exercício da cidadania.

É por meio da leitura que obtemos o conhecimento, e o hábito de leitura possibilita que o indivíduo se desenvolva melhor, despertando sua imaginação para criar, reconstruir e reinventar novas histórias, ir além da sua realidade, proporcionando o entretenimento e informação, permite que o leitor seja capaz de refletir e fazer

questionamentos em relação à leitura realizada e de interagir o texto com seu cotidiano, se tornando um leitor competente.

Sabe-se que, infelizmente é muito comum que a habilidade de leitura ocorra apenas como um processo decodificador na qual o leitor não consegue relacionar o pensamento e a ação, pois não se leva em consideração os interlocutores, sendo assim não estabelece um sentido para leitura. Segundo os PCN's (1997) para se formar um leitor competente é necessário que ele seja capaz de compreender não somente o que está escrito no texto, mas também o que está implícito, estabelecendo uma relação de sentido sobre aquilo que lê, podendo também atribuir sentidos diferentes ao mesmo texto lido.

Devido ao grande avanço tecnológico da sociedade moderna, cada vez mais a leitura vem sendo realizada apenas com o objetivo de atender as necessidades do cotidiano, e as crianças e jovens não são estimulados a realizar leituras a não ser para fins de estudo. Uma tarefa difícil não somente dos professores, ou do ambiente escolar, mas também dos pais, de incentivar a prática de leitura e promover momentos voltados para a leitura, mostrando que a leitura pode ser executada de uma maneira mais divertida e prazerosa sem deixar de ressaltar a importância do hábito de leitura para a formação pessoal e profissional do indivíduo na sociedade.

No que diz respeito à prática de leitura os PCN's afirmam que:

a leitura na escola tem sido, fundamentalmente, um objeto de ensino. Para que possa constituir também objeto de aprendizagem, é necessário que faça sentido para o aluno, isto é, a atividade de leitura deve responder do seu ponto de vista, a objetivos de realização imediata (...). 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. Precisar fazê-los achar que a leitura é algo interessante e desafiador, algo que, conquistado plenamente, dará autonomia e independência. Precisar torná-los confiantes, condição para poder se desafiar a “aprender fazendo”. Uma prática de leitura que não desperte e cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente. (PCN's ,1997,p.54)

Nesta perspectiva, é evidente notar que, a prática da leitura é de extrema importância, uma vez que propicia uma ampliação no que diz respeito à visão de mundo e cultura do leitor, estimula a realização de novas leituras, contribui no desenvolvimento da criatividade e imaginação, colabora na produção de textos orais e escritos, possibilita o leitor ser mais crítico em relação ao que lê, e ajuda na expansão do conhecimento dentre outros fatores positivos que a leitura proporciona ao indivíduo.

O papel dos professores no processo de formação de leitores é fundamental, pois influencia diretamente na concepção de leitura de seus alunos, de modo que, cabe aos educadores apresentar não apenas estratégias de leitura, mas que também apresente a organização e o funcionamento do texto, para possibilitar que os leitores sejam capazes de interagir e estabelecer sentido em relação ao texto lido. É necessário que o professor possa expor a seus alunos situações variadas de leituras levando em consideração a

diversidade de alunos leitores, ou seja, a partir da necessidade de cada leitor, mostrando que o leitor dá significação ao texto, de modo que um mesmo texto é capaz de produzir múltiplas interpretações.

Desse modo, a concepção escolhida pelo docente ao trabalhar a leitura com os alunos é um fator determinante no processo de formação de leitores, pois existem concepções que conseguem proporcionar que o leitor possa interagir melhor com o texto. Existem três dessas concepções de leitura: a tradicional, a cognitiva e a interacionista.

Entretanto, a concepção de leitura que irá ser abordado no presente trabalho se refere à interacionista, visto que permite que o leitor possa compreender aquilo que está explícito no texto, mas também possibilita uma relação de sentido entre seu próprio conhecimento, ou seja, trabalha com a concepção de leitura tradicional e cognitiva simultaneamente. Segundo Travaglia (1996) a linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio histórico e ideológico. Essa concepção é capaz de interagir o leitor, o texto escrito e o autor, sendo assim a concepção interacionista é a mais adequada para ser trabalhada pelos professores no processo de formação de leitores, incentivando os alunos a lerem de maneira interativa e reflexiva.

Pode notar-se que, a leitura é um processo que permite o leitor novos conhecimentos, novas ideias, novas maneiras de se pensar e compreender determinados conceitos. A leitura consegue modificar, transformar, e melhorar a sociedade. É por meio desse processo que o homem se torna capaz de raciocinar, criar e reinventar. Desse modo, é necessário que a leitura seja incentivada e valorizada sempre desde o processo inicial de formação de leitores, para que assim esses leitores sejam capazes de contribuir positivamente na sociedade futura.

2. Leitura mediada pelas Tecnologia de informação e comunicação (TIC)

Levando-se em consideração a importância de trabalhar com a realidade do aluno no processo de ensino-aprendizagem, o uso da Tecnologia de Informação e comunicação (TIC) aparece como uma ferramenta fundamental nas práticas pedagógicas dos professores, uma vez que estão cada dia mais presentes no cotidiano dos alunos.

Em conformidade com Valente (2014, p.145) as TIC “podem estar interligadas em rede, e por sua vez, interligadas à internet, constituindo-se em um dos mais poderosos meios de troca de informação de realização de ações cooperativas.” Desse modo, a proposta do presente artigo tem como intuito explorar uma forma de leitura que contemple funções textuais e discursivas do gênero cordel digital e o desenvolvimento das habilidades linguísticas, promovendo maior comunicação, motivação e interesse nos alunos por meio da prática social.

Ao propor um trabalho utilizando novos recursos semióticos, não se espera que seja substituído o processo de leitura de textos escritos, mas uma nova maneira para que possamos explorar recursos de textos verbais e falados, bem como textos não verbais com a utilização de sons, imagens, cores etc. Os novos recursos tecnológicos

computacionais são capazes de promover maior interação entre professor e aluno, além de que a aprendizagem não é transmitida, mas, construída pelos próprios alunos, provendo, assim, a sistematização de uma leitura multimodal.

Em relação à atribuição de significado, Valente postula que:

Por mais que a comunicação seja baseada no modelo interacional - do diálogo e da interação entre sujeitos - o conhecimento que cada indivíduo constrói é produto do processamento, da inter-relação entre interpretar e compreender a informação que recebe. O conhecimento é fruto do significado que é atribuído e representado na mente de cada indivíduo, com base nas informações advindas do meio em que ele vive. É algo construído por cada um. (VALENTE 2014, p.143)

Diante do autor supracitado, fica evidente a interpretação é pessoal e que os significados podem ser diversos, uma vez que não há uma única forma de compreender um texto, pois os receptores são diferentes e estão imersos em contextos sociais distintos. Sendo assim, a proposição de uma leitura mediante as tecnologias de informação e comunicação contempla tanto a questão do uso digital, como as várias possibilidades de significados e leituras que o professor pode trabalhar associando essas duas habilidades: a digital e a da leitura por meio da perspectiva da multimodalidade.

Ampliando essa discussão, Zacharias menciona que:

A cultura do impresso ainda é marcante nas escolas e não necessariamente precisa ser diferente. A leitura e a produção de textos impressos é importante e precisa ser estimulada. A inclusão do universo digital nas práticas educacionais não implica a exclusão do impresso, mas a articulação deles. É preciso, no entanto, que o professor reflita sobre como fazer esta integração, a fim de explorar eficiente e inteligentemente o potencial de cada um desses universos. (ZACHARIAS 2016, p. 26)

Nesse sentido, entendemos a utilização de leituras por meio de tecnologias como uma forma de potencializar as práticas de ensino de leitura, bem como uma estratégia pedagógica em que o professor poderá mediar o uso de tecnologia em sala de aula para com seus alunos.

3. Multiletramento: as diferentes possibilidades de construção de sentido

Discutir o conceito de multiletramento é essencial para o entendimento desse artigo, visto que trabalharemos dimensões linguísticas, sociais, culturais, discursivas e sociais. O multiletramento se difere dos letramentos múltiplos, para Rojo (2009) o letramento múltiplo aponta para a diversidade de práticas letradas dentro de um contexto social, podendo ser valorizada ou não, enquanto o multiletramento agrega diversos letramentos e propõe a multiplicidade cultural e social. Nessa perspectiva, é importante atentar que o conceito de cultura não está ligado ao culto/inculto ou às questões elitistas/popular.

No que diz respeito ao contexto escolar, trabalhar os multiletramentos permite uma abrangência de letramentos que levam em consideração a realidade social e cultural de diversos alunos. Ainda para Rojo (2009), os multiletramentos possuem um caráter

interativo, transgressor e híbrido. Nesse sentido, é possível que afirmar que os multiletramentos apresentam níveis de interação entre textos verbais e não verbais, escritos e falados. Segundo a autora

A lógica interativo-colaborativa das novas ferramentas dos (multi)letramentos no mínimo dilui e no máximo permite fraturar ou subverter/transgredir as relações de poder preestabelecidas, em especial as relações de controle unidirecional da comunicação e da informação (da produção cultural, portanto) e da propriedade dos “bens culturais imateriais” (ideias, textos, discursos, imagens, sonoridades). (ROJO, 2009 p.24)

O multiletramento no ambiente educacional acarreta na ampliação de habilidades requeridas no contexto social, uma vez que apresenta, como aponta Rojo (2009), um enfoque crítico, pluralista e democrático. Nessa direção, é possível elaborar atividades de leitura que abrangem recursos de letramentos (crítico, semiótico, cultural), que permitem a exploração de diversos gêneros e recursos midiáticos que auxiliam na produção de sentido do texto, e possibilita, ainda, a percepção dos efeitos de sentidos dos diferentes de recursos semióticos que ampliam a noção de letramentos em imagens, sons, movimentos e diferentes recursos visuais e sonoros que não apenas o texto escrito.

Adaptar as estratégias pedagógicas para o trabalho de multiletramento digital acarreta no desenvolvimento de habilidades discursivas que podem ser concretizadas por meio de gêneros discursivos disponíveis em diferentes suportes no contexto digital universal. Zacharias (2016, p. 19) pontua determinados elementos de um texto “facilitam ou comprometem a leitura”, isto retoma à multiplicidade semiótica contida no conceito de multiletramento. Zacharias remete que:

Durante um longo período histórico, a ideia que norteou o trabalho docente (e ainda está presente em muitas situações de leitura) foi a de que ler era simplesmente decodificar signos e desvendar os sentidos pretendidos pelo autor. Nesse enfoque, o texto servia mais como pretexto para ensinar classificações gramaticais do que para a construção de sentidos. (ZACHARIAS 2016, p.18)

Nesse sentido, entendemos a proposta do multiletramento não é pautada na mecanização de decodificar ou de repetir, mas fundamentada para que o leitor consiga produzir sentidos a partir da multiplicidade cultural, o que permite abranger uma dimensão cultural universal com recursos tecnológicos, bem como a produção de sentidos a partir da multiplicidade semiótica (sons, gestos, imagens estáticas e em movimentos, cores, layout etc.). Nessa mesma perspectiva, Coscarelli pontua que

A leitura é normalmente descrita como sendo a construção de sentido a partir de um texto e como sendo um processo que envolve habilidades, estratégias, e que deve levar em conta aspectos socioculturais, como a situação de leitura, o objetivo, o leitor, o texto e a autoria, entre outros. Por outro lado, a navegação raramente é tratada como um processo em si e, embora constantemente mencionada em estudos, raramente é definida. (COSCARELLI, 2016, P.63)

Nessa mesma perspectiva, Gonçalves afirma os

[...]recursos semióticos, ou modos, tais como cores, ou música, podem exercer a função ideacional – construção da experiência ou da realidade por meio de recursos semióticos; interpessoal – estabelecer a relação entre participantes no processo comunicativo; e textual – organizar a informação. (GONÇALVES 2014, P.157)

Pensando por uma perspectiva de construção de sentidos a partir de textos que contemplam o multiletramento, escolhemos o gênero charge em movimento, que será tratado no seguimento seguinte, para desenvolver significados de texto e analisar as possibilidades de compreensão de leitura a partir de cores, gestos e expressões faciais.

3.Gênero Textual Cordel: breve caracterização

Os gêneros textuais são textos, produzidos nas modalidades oral ou escrita, que têm como objetivo uma intenção comunicativa de ação cultural e social de uma sociedade. Para Bakhtin (1992) três elementos integram um gênero textual: o tema (conteúdo temático e ideológico); a estrutura composicional (as categorias que determinam o gênero) e o estilo (aspectos linguístico-enunciativos).

Marcuschi, define os gêneros textuais como:

são textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativo característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. (MARCUSCHI, 2008, p. 155)

Ou seja, são as diversas formas de comunicação que surge devido à necessidade de comunicação, seja ela oral ou escrita. Por essa razão é relevante o trabalho com diferentes gêneros textuais. Em relação a esse trabalho Antunes afirma que:

As oportunidades de leitura devem variar no sentido de que os textos propostos sejam de gêneros diferentes (contos, fábulas, poemas, editoriais, notícias, comentários, cartas, avisos, propagandas etc.) e no sentido de que os objetivos propostos para a leitura sejam também diferentes, alterando-se, para tanto, as estratégias de leitura e de interpretação. (ANTUNES, 2003, P.82)

Complementando o exposto, Hilá apresenta as potencialidades do trabalho com os gêneros textuais/discursivos para prática de leitura:

- a) abrem possibilidade de se integrar a prática da leitura, da escrita e da análise linguística, comumente estanques nos currículos da escola básica;
- b) permitem a concretização de um ideal de formação com vistas ao exercício pleno da cidadania (já que se utilizam de textos de efetiva circulação social e de diferentes esferas e práticas sociais);
- c) possibilitam a concretização de uma perspectiva enunciativa para as aulas de língua portuguesa, o que quer dizer, uma perspectiva que leve em conta o conhecimento situado, a linguagem efetivamente em uso, o trabalho com textos e práticas didáticas plurais e multimodais;
- d) conseguem dar conta tanto de noções discursivas como também

mantém noções eminentemente estruturais ou linguísticas/enunciativas, todas elas necessárias para o letramento do sujeito e para a correta compreensão do próprio gênero; e) fornecem subsídios para (re)pensarmos novas formas de organização curricular. (HILÁ, 2008,p.186)

Sendo assim, podemos considerar que o trabalho com os diversos tipos de gêneros textuais é um instrumento imprescindível para o ensino de leitura e da produção, seja de textos orais ou escritos, uma vez que contribuem para a ressignificação do processo de ensino-aprendizado, nas suas dimensões linguísticas, textuais, discursivas, sociais e pedagógicas.

Nesse aspecto, a escolha de se trabalhar com o gênero textual Cordel foi com o objetivo de proporcionar a criatividade e o interesse maior nos alunos em realizar a leitura, visto que é um gênero que permite conhecer e estudar sobre a cultura nordestina, podendo assim ser trabalhado com os alunos questões de econômicas, políticas, históricas mediante a um senso crítico.

O gênero Cordel surgiu por volta do século XVII na Europa, os textos eram em versos ou prosas retratando diversos temas, divulgados por meio de folhetos e ilustrados por meio da xilogravura. De acordo com Abreu (1993) esse gênero surgiu, mediante a prática da contação de histórias que eram feitas de maneira oral e que aos poucos começaram a ser escritas e divulgadas por meio da imprensa. Pelo fato de ser uma literatura de baixo custo, se tornava uma literatura mais acessível a toda a população.

A literatura de Cordel foi introduzida no Brasil no século XIX, principalmente na região do nordeste devido à chegada dos portugueses, no processo de colonização visando ser uma literatura para expressar a identidade desse povo, ou seja, do brasileiro habitante do sertão da sua própria cultura. O Cordel tem como finalidade, retratar conteúdos de diversas temáticas relacionadas ao cotidiano do povo nordestino, seja elas cômicas ou satíricas, questões sociais, políticos, de amor, fidelidade, histórias folclóricas, fenômenos naturais, histórias tradicionais de aventuras e heróis e também questões religiosas.

Esse gênero geralmente consta de rima, na qual tem origem de relatos orais que posteriormente foram transcritos e impressos em folhetos. Os cordéis são vendidos nas feiras, ou seja no comércio local expostos em cordas ou barbantes.

Em relação à origem desse gênero textual, Abreu (1993, p.4) menciona que é “notável distinção formal entre as duas literaturas permite supor que o surgimento da literatura de folhetos no nordeste não tem sua origem vinculada à literatura de cordel lusa.” Ou seja, conforme a autora a Literatura de Cordel nomenclatura do gênero em Portugal é diferente da Literatura de folheto denominada assim inicialmente pelos Nordestinos.

Embora haja diferenças entre essas literaturas a autora ainda destaca que:

Aproxima-as, também, o fato de que nenhuma das duas literaturas pode ser considerada erudita e destina-se a amplos públicos não necessariamente de elite. Entretanto, estes pontos de contato não foram suficientes para gerar produtos culturais semelhantes, já que as condições de produção são bastante diferenciadas. (ABREU,1993,p.7)

Observa-se então, que a Literatura nordestina da lusitana se diferenciam justamente pelo fato do contexto de produção, por retratar realidade diferentes, culturas tradições, embora apresentem a estrutura semelhante. Abreu (1993) também questiona ao fato de que o gênero Cordel se espalhou por várias outras regiões do território brasileiro, embora sua ligação seja mais presente na região nordeste.

Conforme Galvão (2000, p. 21), há diversos termos que a autora encontrou ao realizar suas pesquisas como, por exemplo, “folheto”, “livrinho de feira”, “livro de histórias matutas”, “romance”, “folhinhas”, “livrinhos”, “livrinhos ou livrozinhos velhos”, “livro de história antiga”, dentre outras.

Nota-se então, a possibilidade e a importância de se trabalhar dentro do contexto escolar com uma estratégia de leitura diferente mediante ao uso da TIC, com o gênero Cordel, para que além de abordar apenas a interpretação do texto, possam também resgatar características culturais desse gênero, assim como novas potencialidades de leitura e atribuição de sentido.

Uma questão em que nos faz refletir sobre necessidade de propiciar a introdução do gênero literatura de Cordel no âmbito escolar é segundo Galvão

A crise e gradativa “morte” do cordel são atribuídas, pelos estudiosos, a diversos fatores, como a influência da televisão, a censura, a falta de interesse das autoridades pela “arte popular” e as transformações na sociedade em geral, cada vez mais urbana e industrializada. (GALVÃO,2000, P.33)

Observa-se que há uma falta de interesse pela arte popular devido aos diversos meios de informação e entretenimento que se tem nos dias atuais, por isso é possível perceber a significância de fazer essa associação com as tecnologias de informação e exploração de novas habilidades de leitura abordando o gênero cordel na perspectiva digital.

Análise e discussão dos resultados

Diante da riqueza e da expressividade presentes no gênero textual cordel, é possível que o professor consiga desenvolver um trabalho com os alunos, explorando diversas capacidades e habilidades em seus alunos. A partir desse trabalho, é possível analisar diferentes aspectos: resgatar a cultura e valores, questões de variação linguística e os aspectos verbais e não verbais que envolvem a história. O cordel escolhido foi a “A árvore do dinheiro”, dirigido por Marcos Buccini e Diego Credidio, exibido em forma de vídeo na plataforma do YouTube. Essa plataforma comporta um conjunto de vídeos, que podem ser compartilhados entre usuários, por meio de Internet.

A história desse cordel conta a história de um nordestino chamado José que era apaixonado por Maria filha de um coronel, mas era pobre. Eles viviam um amor proibido, pois o pai da moça não era a favor. Ele já havia escolhido o marido para a sua filha - o Bento, que era rico. Então, José rezando fala que faria qualquer coisa para ficar rico e encontra com um homem, todo encapuzado e misterioso aparece e lhe entrega

uma semente, para que José plantasse na noite de lua cheia e que seu pedido seria atendido. Era uma árvore de dinheiro e, assim, José consegue se casar com Maria, pelo fato de ter ficado rico. Tiveram um filho e viveram felizes por um tempo, até que um dia a árvore mágica morreu. O homem que havia lhe entregado a semente mágica era o satanás e retornou para cobrar a dívida com José, que era a sua alma. José desapareceu, mas dizem que em noites frias ainda se escuta José gritando por Maria.

A seguir será apresentada uma análise de algumas cenas do vídeo.



Figura 01: Print Screen do vídeo: "A árvore do Dinheiro" Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2p7gMAPwcaU>>. Acesso em: 15.jan.2017.

Nessa cena, nota-se a cor escura, simbolizando a noite, e permitindo destaque aos personagens, a presença da lua e um céu estrelado. O cenário diz respeito ao lugar de encontro dos enamorados: uma igreja ao fundo, um banco, uma luminária representando uma possível praça, além da expressão de felicidade e contentamento dos personagens por estarem juntos.



Figura 02: Print Screen do vídeo: "A árvore do Dinheiro" Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2p7gMAPwcaU>>. Acesso em: 15.jan.2017.

Já nessa outra cena, observa-se a movimentação para demonstrar o contexto da história, como a seca como a presença de poucas casas e a falta de vegetação, que caracteriza a pobreza por meio da representação do sol bem evidente em um céu sem nuvens, além da feição de tristeza do personagem pensando que sua amada Maria se casará com outra pessoa e as suas dificuldades financeiras.



Figura 03: Print Screen do vídeo: A árvore do Dinheiro” Disponível em:<<https://www.youtube.com/watch?v=2p7gMAPwcaU>>. Acesso em: 15.jan.2017.

Nessa imagem, merece destaque o uso da metáfora representada pela imagem do coração de cor vermelha na imagem, que representa o sentimento de amor do José por Maria, que passa na charrete com seu pai por ele e o desprezo do coronel pelo fato de José ser pobre, além da presença no fundo de casas no estilo do sertão.



Figura 04: Print Screen do vídeo: A árvore do Dinheiro” Disponível em:<<https://www.youtube.com/watch?v=2p7gMAPwcaU>>. Acesso em: 15.jan.2017.

Novamente, destaca-se a presença forte da cor vermelha na flor, em formato de coração, demonstrando afeto, assim como a posição do José, fazendo referência/ declaração de amor a Maria, de maneira apaixonado. Além do uso da movimentação presente no sol em círculos, enfatizando que o acontecimento está no presente, enfatizando a força do sol no sertão.



Figura 05: Print Screen do vídeo: “A árvore do Dinheiro” Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2p7gMAPwcaU>>. Acesso em: 15.jan.2017.

Nessa figura, nota-se novamente o uso da metáfora mediante a ilustração do coração na cor vermelha, representando o amor entre pai (José) e filho, (amor paternal), além da imagem da casa como um cenário de prosperidade. Observa-se também a questão da vestimenta do personagem principal, que muda após ele ter ficado rico e se tornado fazendeiro.



Figura 06: Print Screen do vídeo: “A árvore do Dinheiro” Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2p7gMAPwcaU>>. Acesso em: 15.jan.2017.

Nessa última imagem, na qual se encontra o clímax da história, pode-se observar a questão da movimentação dos personagens que indica uma ação, a expressão facial dos personagens que demonstra conflito e o medo, espanto e desespero de José e a feição do “Satanás” de mal. A presença de cores escuras, de estrelas e lua cheia simbolizam a noite e o uso de forte da cor vermelha para representar o personagem do “Satanás”, que desencadeou a história.

Após fazer a análise do poema e do vídeo, constatou-se que há a presença de vários recursos semióticos na história, como a presença da musicalidade com ritmo característico do nordeste no decorrer da contação da história, a transposição de cores claras e escuras, representando o dia e a noite, a movimentação dos personagens e objetos que compõem o cenário e a história, a expressão facial dos personagens, a

presença do narrador com sotaque característico, a composição da vegetação do sertão nordestino e a presença da rima.

Além desses aspectos, notou-se também os elementos que podem ser discutidos, como a questão da variação linguística na narração do narrador observador, como nas palavras “cumpade”, “coroné” “cabra” que são termos característicos da região nordeste. As questões culturais sobre a classe econômica devido às relações de poder presente na história, o papel da mulher em relação a casamento arranjados, a questão da imaginação de seres sobrenaturais com a presença de seres sobrenaturais e a presença dos recursos de multissemioses que contribuem na produção de sentido.

Considerações finais

A partir das leituras empreendidas e da análise realizada, foi possível constatar que é importante que o docente propiciar aos seus alunos novas estratégias de leitura que possam ir além da simples decodificação e que explorem as diversas habilidades linguísticas, com o intuito de ampliar as habilidades leitoras. Nesse sentido, é possível trabalhar com diversos gêneros textuais, não só como o cordel que foi proposto neste trabalho por meio da utilização da era digital.

É válido ressaltar, que a era da comunicação e da tecnologia fazem parte do cotidiano atual dos alunos, possibilitando um trabalho diferenciado por meio da exploração dos recursos semióticos e os temas que podem ser discutidos em sala. Desse modo, enriquecendo e inovando as práticas pedagógicas em relação à estratégia de leitura na perspectiva interacionista, que considera tanto nas dimensões linguístico-discursivas, quanto nas dimensões estéticas e culturais, ou seja, vai além do ato da leitura simplesmente, mas considera o contexto dos alunos, e possibilita novas possibilidades de interpretação de um texto, com atribuições de sentidos diversos.

Essa estratégia de leitura que aborda os elementos semióticos como componentes da interpretação textual, são relevantes, pois colaboram na construção de sentidos no processo de leitura que transcendem a questão da palavra concreta, permite a exploração de vários aspectos para a construção e atribuição de sentido e ainda promove maior comunicação, motivação e interesse nos alunos.

Dessa forma, se faz relevante a exploração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), no trabalho com a leitura em sala de aula de uma maneira mais dinâmica e interativa, considerando os recursos multimodais, com o intuito de trabalhar com o senso crítico dos alunos, o conhecimento de outras culturas mediante a participação efetiva do aluno no processo de construção dos sentidos dos textos lidos, o que influencia, substancialmente, no desenvolvimento do prazer pela leitura.

Referências bibliográficas

ABREU, M. A. de. 1993. *Cordel português/ folhetos nordestinos: confrontos*. Um estudo histórico-comparativo. 1993. Tese (Doutorado em Literatura) – Departamento de Teoria Literária do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP, Campinas, São Paulo.

ANTUNES, I. 2003. *Aula de português Encontro e Interação*. São Paulo: Parábola Editorial.

BRASIL, M. da. E. 1997/1998. Secretaria de Educação Fundamental, *Parâmetros Curriculares*

Nacionais: A língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/ SEF.

COSCARELLI, C. V. 2016. *Tecnologias para aprender*. -São Paulo. Parábola editorial.

DIONISIO, A. P. 2011. Gêneros Textuais e Multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M. ; GAYDECZKA, B. ; BRITO, K. S. (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial.

_____. 2005. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita (atividades). In: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (Org.). *Fala e Escrita*. Belo Horizonte: Autêntica.

GONÇALVES, A. V; SILVA, W. R; GÓIS, ML de S. 2014. *Visibilizar a linguística aplicada: abordagens teóricas e metodológicas*. Campinas: Pontes.

HILÁ, C. V. D. 2008. O gênero artigo de opinião: diagnóstico e intervenção na formação inicial de professores de português. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 47, n. 1, p. 183-201,

KRESS, G. R.; VAN LEEUWEN, T. 1996. *Reading images: The grammar of visual design*. Psychology Press.

RIBEIRO, A. E. 2016. *Textos multimodais: leitura e produção*. São Paulo. Parábola editorial,

ROJO, R. H. R. 2012. *Multiletramentos na escola*. São Paulo. Parábola editorial.

VALENTE, J. A. 2014. *A comunicação e a educação baseada no uso das tecnologias digitais de informação e comunicação*. UNIFESO-Humanas e Sociais, v. 1, n. 01, p. 141-166.

_____. (org). 1999. *O computador na Sociedade do Conhecimento*. Campinas: UNICAMP/NIED.

ZACHARIAS, V. R.C. 2016. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. In: COSCARELLI, C. V. (Orgs.). *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola Editorial.

BAKHTIN, M. 1992. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.

GALVÃO, A. M. de O. 2000. *Ler/ouvir folhetos de cordel em Pernambuco*. 2000. 537f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, Minas Gerais.

SOARES, M. 2002. *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura*. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/>> Acesso em: 20.outubro.2017.

TRAVAGLIA, L. C. 1996. Gramática e interação. *Uma proposta para o ensino de gramática*.

EXPERIENCIAS CON LA APLICACIÓN DEL CELU EN EL CEFET-MG: PRÁCTICAS INTERCULTURALES Y SUS DESAFÍOS PARA LA CIUDADANÍA DEL SIGLO XXI

Experiences with the application of the CELU at CEFET-MG: intercultural practices and its challenges for the citizenship of the 21st century

Adriana do Carmo FIGUEIREDO (Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, Belo Horizonte, Brasil)

RESUMO: *La propuesta de esta investigación es discutir el protagonismo de los estudiantes (candidatos), durante el Examen Oral del CELU, Certificado de Español: Lengua y Uso, y la importancia de los géneros textuales empleados en esta evaluación para la formación de la ciudadanía, teniendo en cuenta los desafíos para el siglo XXI y el contexto que involucra la diversidad lingüística y cultural como requisitos del Examen.*

PALABRAS CLAVE: Examen CELU; Sujetos del discurso; Géneros Textuales y Discursivos.

ABSTRACT: *The proposal of this research is to discuss the protagonism of the students (candidates), during the Oral Exam of the CELU, Certificate of Spanish: Language and Use, and the importance of the textual genres used in this evaluation for the formation of the citizenship, considering the challenges for the 21st century and the context that involves linguistic and cultural diversity as requirements of the Exam.*

KEYWORDS: CELU Exam; Subjects of the speech; Textual and Discursive Genres.

1. Introducción

Uno de los principales desafíos para las nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje de lenguas es crear estrategias para que los estudiantes sean los protagonistas del aprendizaje y permanezcan en el centro de la construcción autónoma del conocimiento. Ese eje de discusión parece ser el fundamento de las bases que sostienen la dinámica del Examen Oral del CELU, *Certificado de Español: Lengua y Uso*, en que se nota la importancia de los géneros textuales empleados en esta evaluación para la formación de la ciudadanía, teniendo en cuenta los desafíos para el siglo XXI y el contexto que involucra la diversidad lingüística y cultural como requisitos del Examen.

De ese modo, el objetivo de esta investigación es discutir en qué medida el CELU contribuye para el desarrollo de la capacidad de usar adecuadamente la lengua española en situaciones similares a las que se enfrentan estudiantes y profesionales en general. El abordaje metodológico-teórico parte de una experiencia con el Examen

CELU 216, aplicado en el CEFET-MG, en noviembre de 2016, y busca sus fundamentos en la *teoría Semiolingüística* de Patrick Charaudeau (1983) y también en la filosofía de Bakhtin (1992) respecto a los géneros discursivos y los sujetos del discurso, así como sus procesos de interacción en los contratos comunicativos que nos llevan a reflexionar sobre cómo se manifiestan la identidad lingüística y la identidad cultural de los sujetos involucrados a partir de las lecturas que hacen de los géneros textuales (anuncios, entrevistas, infográficos, artículos periodísticos y otros) propuestos durante la mesa de orales.

Como resultado, se busca discutir que la competencia del hablante de una lengua extranjera implica la habilidad de actuación de los sujetos de forma adecuada y flexible en el momento de enfrentarse con acciones cotidianas distintas que revelan experiencias interculturales y que provocan reflexiones sobre la ciudadanía. De ese modo, la conclusión de este estudio tendrá en cuenta que la forma como se organiza el Examen CELU, al proponer el juego de roles y los intercambios lingüísticos a partir de las láminas con los textos temáticos, favorece la idea de que todos los hablantes son capaces de producir sus propios géneros discursivos en diferentes situaciones, de acuerdo con los recursos lingüísticos y culturales de que disponen (SCARAMUCCI, 2003).

2. Sobre el Examen CELU

Primeramente, es importante comentar que el CELU, *Certificado de Español Lengua y Uso*, es organizado por el Consorcio Interuniversitario ELSE¹, en la Universidad de Buenos Aires (UBA) y está autorizado por el Ministerio de Educación de la República Argentina. La propuesta del examen tiene como fundamento la idea de que saber una lengua implica la capacidad de usarla adecuadamente en una situación comunicativa perteneciente a una *comunidad de habla* (SCARAMUCCI, 2003). El CELU evalúa una lengua general, estándar y normalizada. En ese sentido, los organizadores explican: la lengua es entendida como general, porque no representa a ningún dialecto del español en particular; es considerada estándar, en el sentido de que la lengua de sus textos escritos no está marcada por variaciones de edad, género o clase sociocultural; es también normalizada, porque el uso adecuado de la pragmática o de aspectos lingüísticos de la lengua son criterios de evaluación del desempeño de los candidatos (PORTAL CELU, accedido el 27 de ago. 2017).

De este modo, lo que hemos percibido es que el CELU es una forma oficial de comprobar la capacidad que los candidatos disponen de usar adecuadamente la lengua castellana en prácticas lingüísticas diferentes a las que se enfrentan en el día a día, tanto en la condición de estudiantes como en situaciones profesionales.

¹ El Consorcio Interuniversitario ELSE parte de la perspectiva de que la lengua y la educación son componentes de un espacio clave necesario a la construcción de una conciencia favorable, teniendo en cuenta el propósito de integración social entre los habitantes de distintos países y regiones. Cf.: <<http://www.celu.edu.ar/es/content/consorcio-else>> Accedido el 20 de febrero de 2018.

Según Scaramucci (2003), “todos los hablantes son capaces de enfrentar diferentes situaciones con mayor o menor éxito en su comunicación, según sus recursos lingüísticos y con mayor o menor ayuda de otros hablantes” (PORTAL CELU)². Por eso, el Examen está organizado de tal manera que se busca comprobar el protagonismo del estudiante en situaciones comunicativas diferentes. El CELU se sostiene en los principios de que el hablante extranjero puede leer, escribir, hablar e interactuar utilizando textos orales y escritos de diferentes géneros en situaciones cotidianas, laborales y académicas. Y eso nos lleva también a pensar en las posiciones de los sujetos hablantes delante de los desafíos de la ciudadanía para el siglo XXI, ya que en muchas situaciones lingüísticas que son propuestas durante el examen, los candidatos son invitados a posicionarse y a emitir opiniones sobre temas como el medio ambiente, la violencia contra las mujeres, el machismo, situaciones que involucran también temáticas de respeto, tolerancia, diversidad sexual, además de otras propuestas discursivas.

Eso es lo que se nota en las láminas siguientes que fueron presentadas a los candidatos en el CELU 216:

Lámina 1 – LOA 150³

REDES

La creativa propuesta de un bar en San Martín de los Andes que estalló en las redes

De la Redacción de Diario Registrado / Jueves 14 de julio de 2016 | 09:38



Fuente: www.diarioregistrado.com

² La cita aparece en el material de apoyo a los profesores aplicadores del CELU, dispuesto en *power point* y no contiene página. Cf.: <<http://www.celu.edu.ar/es/content/consorcio-else>>. Accedido el 20 de febrero de 2018.

³ El uso de lámina LOA 150 fue autorizado para esta investigación por el Consorcio ELSE, correo electrónico enviado por Mariana Huesca, el 24 de agosto de 2017, con autorización de Silvia Prati.

Lámina 2 – LOA 153⁴

El Ente Portuario La Paz - Márquez pretende desalojar el Centro Cultural para instalar una guardería de lanchas, siendo que en el entorno hay lugares disponibles. Septiembre de 2016

**Campaña de Firmas para entregar al Gobernador de la provincia de Entre Ríos
Gustavo Bordet**



change.org

Petición

No al Desalojo del Centro Cultural CabayúCuatiá

"La cultura no es una actividad del tiempo libre; es lo que nos hace libres todo el tiempo"
(LuisaEtxenike)



El Arte y la Cultura nos conforman como ciudadanos/as libres y comprometidos con la Pluralidad, la Ciudadanía y nuestro Entorno.

El espacio cultural instalado en el Puerto Turístico de La Paz (Entre Ríos) surge en 2012/13 por un proyecto presentado al Programa Identidad Entrerriana, y se dedica a brindar talleres de Cerámica, Historia y Artesanías. También, en sus instalaciones funcionan una radio, la biblioteca "Juan Rulfo" y un teatro.

El Centro Cultural está administrado por la Cooperativa de Trabajo "Centro Cultural CabayúCuatiá" Ltda. que obtuvo su matrícula el 12 de febrero de 2015 (Matrícula N° 53.195 – INAES – Ministerio de Desarrollo Social de la Nación)

Ver blog: <http://cabayucuatiacooperativacultural.blogspot.com.ar>

⁴ El uso de lámina LOA 153 fue autorizado para esta investigación por el Consorcio ELSE, correo electrónico enviado por Mariana Huesca, el 24 de agosto de 2017, con autorización de Silvia Prati.

Podemos observar que las láminas presentadas sugieren debates que involucran temas diversos: feminismo, cuestiones de género, arte, cultura, identidad, ciudadanía, medio ambiente, entre otros.

En la lámina 1(LOA 150), por ejemplo, el candidato es invitado a responder y discutir cuestiones como:

¿En qué consiste la Guardería de maridos? ¿Dónde se quedan los maridos? ¿Qué hacen / pueden hacer sus esposas mientras tanto? En su opinión, ¿qué tiene esta publicidad de novedoso, creativo o especial? (¿Por qué aparece como noticia en un diario?) ¿Usted recomendaría ir a un lugar en que hace ese tipo de publicidad? ¿Tendría alguna expectativa especial? ¿Conoce otras “guarderías”? ¿Qué significa la palabra? ¿Qué “guardan”? ¿Qué piensa usted del humor en la publicidad? ¿Puede dar algún ejemplo y explicarlo? (Material CELU enviado al profesor aplicador, noviembre de 2016).

Ya en la lámina 2 (LOA 153), otros temas son propuestos al candidato para orientar el debate:

¿De qué se trata la lámina? ¿Cómo imagina usted (si no lo sabe) que funciona un centro cultural? ¿Conoce alguno? ¿Hay ese tipo de centros en su ciudad, en su país, o algo similar? ¿A quién están dirigidos? ¿Por qué se va a desalojar (cerrar) el centro cultural? ¿Por qué sería “injusto” el cierre? ¿Qué actividades se realizan en ese centro cultural? ¿Iría usted a un centro cultural? ¿Por qué? ¿Qué esperaría de un centro cultural? ¿Cuáles serán las diferencias, según su opinión, entre asistir a un curso en un espacio de aprendizaje como este centro y en una universidad, por ejemplo? ¿Cuáles serán las diferencias entre un museo y un centro cultural? (Material CELU enviado al profesor aplicador, noviembre de 2016).

Además de esas cuestiones que orientan la discusión, los candidatos son llevados a reflexionar sobre algunas situaciones que se extraen de las láminas como, por ejemplo, la asociación de la figura femenina al consumo, las identidades, el machismo, las diferencias entre los hábitos de mujeres y hombres, las actividades culturales y su valor simbólico, la utilidad de las peticiones públicas y su relación con el ejercicio de la ciudadanía, los derechos humanos y otros temas que surgen durante la charla.

De este modo, el candidato no es obligado a demostrar separadamente su conocimiento de la gramática o de la terminología lingüística que estructura la lengua, o sea, “no necesita llenar blancos o recordar palabras aisladas” (CELU, material de divulgación).

En mi experiencia con la aplicación del CELU 216, en el CEFET-MG, en noviembre de 2016, pude comprobar que la propuesta del Examen favorece una certificación holística del desempeño de los candidatos por niveles que están distribuidos de la siguiente manera: nivel intermedio, cuando el candidato puede desenvolverse oralmente y por escrito con cierta fluidez y naturalidad en situaciones familiares, sociales y de servicios, aunque tenga algunas dificultades en contextos

desconocidos, en el uso de matices y en precisión lingüística. En el nivel intermedio, el candidato puede comprender “el registro estándar de distintas variedades dialectales y puede distinguir, de manera básica, el estilo formal del informal. Entiende la expresión de deseos, consejos, órdenes y diferentes puntos de vista en una discusión” (PORTAL CELU, accedido el 20 de febr. 2018). En el nivel avanzado, el candidato se desempeña oralmente y por escrito de manera adecuada, cómoda y espontánea en una amplia gama de situaciones familiares y sociales, tanto en el ámbito laboral como en el ámbito académico. En ese nivel, el candidato puede “interactuar con hablantes nativos de distintas variedades dialectales, aunque pierda algunos detalles. Distingue el registro formal del informal. Entiende diferentes puntos de vista en una discusión, argumentaciones y explicaciones” (PORTAL CELU, accedido el 20 de febr. 2018). Respecto al nivel básico, el CELU no emite certificado para los candidatos que se encuentran en este nivel.

Sobre las actividades del CELU, en la parte escrita, hay un tiempo estipulado de 3 (tres) horas para que los candidatos puedan escuchar textos orales, leer y producir textos escritos, de diferentes géneros, con una finalidad determinada y para interlocutores específicos. No se presentan, en ningún momento, preguntas concretas sobre la lengua española y su estructura gramatical. La parte oral está organizada para que se cumpla un tiempo estimado de charla por cerca de 15 (quince) a 20 (veinte) minutos, en que el candidato va a leer textos breves, también de diferentes géneros, exponer un asunto, conversar e interactuar a propósito de ellos. Es exactamente en este momento que a mí me parece que se crean otros géneros discursivos a partir de los géneros textuales que son presentados a los candidatos. Importante comentar que, en esta investigación, entiendo los géneros del discurso con la perspectiva de Bakhtin (1992), y por eso los defino como “cualquier enunciado considerado incluso aisladamente”, teniendo en cuenta que la propia forma como se utiliza la lengua trae la elaboración de “tipos relativamente estables de enunciados” (BAKHTIN, 1992, p. 280).

Entre las posibilidades de actividades orales y escritas que involucran géneros textuales, destaco las siguientes: escuchar una entrevista radial y escribir una noticia; leer un artículo periodístico y escribir una carta familiar; leer un folleto y escribir una carta de lectores; leer un artículo de difusión y escribir un aviso de publicidad; observar una publicidad, comentarla y dialogar acerca de ella, entre otras.

Así, en la sección escrita hay cuatro tareas que pueden exigir diferentes géneros discursivos (expuestos y solicitados) y otros registros; con propósitos similares a los del uso de la lengua en la vida cotidiana. En la sección oral se nota que su desarrollo ocurre en tres partes: 1. Presentación: el profesor y el candidato se presentan, en un breve intercambio; 2. Exposición: el candidato elige una de dos láminas que se le ofrecen para hacer una breve exposición (láminas éstas con diferentes géneros textuales también, conforme planteado); 3. Diálogo: situación simulada que propone el examinador y que está relacionada con el tema de la lámina elegida por el candidato (juego de roles).

De este modo, en la sección escrita, se espera del candidato que los textos en español sean adecuados a las situaciones comunicativas propuestas. Por ejemplo, si se le

propone que escriba un artículo basado en un programa de radio, se espera que sea capaz de reelaborar los datos escuchados y los integre en su propio artículo para que sea comprensible de acuerdo con el género solicitado. En la sección oral, se espera que el candidato explique y comente la lámina elegida de una manera adecuada a una conversación entre dos interlocutores, un estudiante y un profesor, que también asumen roles durante la charla.

En el CELU 216, vimos⁵ en las mesas de orales situaciones en las que los candidatos, en general, pudieron expresar sus opiniones sobre blogs, citas de Internet y textos de revistas; también expresaron sus opiniones sobre las láminas seleccionadas de tal manera que sus comentarios se revelaran comprensibles, exponiendo sus argumentos sobre los textos leídos. Además de eso, hubo interacción con el evaluador, respetando los turnos de habla, respondiendo y agregando nuevas informaciones o expresiones. Percibimos que los candidatos pudieron expresar sus opiniones y justificarlas con tranquilidad, como si estuvieran en una situación del día a día y la mayoría utilizó las formas lingüísticas adecuadas al propósito determinado.

3. Los sujetos involucrados y sus discursos

En la convocatoria del CELU 216, estuvieron presentes 16 candidatos, siendo que 13 de ellos eran brasileños: ocho de Minas Gerais, dos de Brasília, uno de Teresina, uno de Macapá, y uno de Rio de Janeiro; respecto a los candidatos extranjeros, hubo dos africanos de Benín y un indiano de Haldwani. Sobre el nivel de escolaridad, siete candidatos dijeron que poseían el nivel universitario completo, cuatro candidatos dijeron que poseían el nivel superior incompleto, cuatro de ellos poseían el nivel secundario completo y uno de ellos poseían el nivel secundario incompleto en la ocasión en que fueron entrevistados. Sobre el área del conocimiento, cinco candidatos eran del área de Letras, Lingüística, dos candidatos dijeron que pertenecían al área de las Ciencias Naturales o Exactas, cinco dijeron que pertenecían a las ciencias de la Educación y Humanidades, y cuatro candidatos se ubicaron en el área que clasificaron como Medicina. Sobre la lengua materna, hubo dos candidatos de lengua francesa y el indiano que contestó al cuestionario y se clasificó como hablante de otra lengua. Los otros candidatos eran hablantes del portugués como lengua materna. Respecto a la experiencia con el idioma español, cinco candidatos dijeron que estudiaron el español cerca de seis meses, 5 candidatos dijeron que estudiaron el español menos de un año y seis candidatos dijeron que estudiaron el español por dos años en media.

Lo que percibimos en la convocatoria del CELU 216 es que independiente del nivel de escolaridad, la edad de los candidatos y otros aspectos culturales, todos fueron capaces de entablar una charla durante la entrevista, en niveles lingüísticos diferentes, pero con claridad en el establecimiento de los *contratos comunicativos*

⁵ Cada mesa de orales está compuesta por 2 profesores: uno que actúa en el diálogo con el candidato; y otro, que observa la charla y toma nota de la práctica discursiva como un todo.

(CHARAUDEAU, 1983), en que se percibía la intención del sujeto comunicante en la interacción con el interlocutor y el consecuente invento de diferentes géneros discursivos durante las entrevistas, pues allí están involucrados los sujetos productores de enunciados. Sabemos que, para el Análisis del Discurso, no hay discurso sin sujeto y no hay sujeto sin ideología (MACHADO; MENDES, 2011). Por eso, también es importante comentar que los candidatos expresaron sus identidades ideológicas respecto a las temáticas propuestas, especialmente, en lo que se refiere a los derechos de los grupos minoritarios: indígenas, mujeres, niños que viven en las calles, además de los derechos de los animales y otros temas.

En las dinámicas orales del CELU, notamos que allí no está presente un sujeto puramente gramatical que comunica, sino un sujeto que asume diferentes papeles en el acto de comunicarse, revelando sus identidades múltiples, sus preferencias, sus estatutos y sus diferentes papeles sociales. Es importante comentar que para Charaudeau (2001, p.28) el abordaje del sujeto puede ser entendido como un “ser de la enunciación”, en que surge la presencia de los responsables por el acto de lenguaje: un Yo que comunica, un Yo que enuncia, un Tú destinatario ideal y un Tú interpretante.

A continuación, serán presentados algunos ejemplos de situaciones en las que el candidato revela su identidad, sus papeles sociales, sus opiniones y se pone muy a gusto durante la entrevista del CELU como si estuviera en una charla con un conocido y no en una situación de evaluación:⁶

En el primer momento de la entrevista, el interlocutor le pregunta al candidato⁷: “háblanos un poco de ti”. Y la persona contesta: “soy profesora de portugués como lengua extranjera. Recién terminé mi maestría”. El interlocutor le dijo: “¡qué lindo! ¡Felicitaciones!”. La candidata contesta:

ya, gracias, porque fue un poco complicado... Porque yo trabajé en mi tesis la variación lingüística en los libros didácticos de portugués como lengua extranjera. Es un poco complicado, porque hacen la lengua materna, no se habla mucho del tema, entonces fue un poquito así... me dio un poco de trabajo... creo que yo necesitaba para mis clases, como profesora, para... cómo puedo decir... para que mi trabajo fuera un poco más tranquilo, más fácil, en las clases, trabajar ese tema, porque los alumnos siempre me preguntaban mucho sobre cómo... así que estudiábamos de una manera, pero cuando charlaban con brasileños se hablaba de otra manera. [...] Empecé con portugués para extranjeros en Lima [...] (Fragmento de la entrevista – ARCHIVO CELU 216).

⁶ Para ilustrar las ideas expuestas, fue seleccionada una entrevista con uno de los candidatos que se presentaron en el CELU 216 y que revela el tema central de este estudio respecto al protagonismo del hablante que participa del Examen Oral. La transcripción de fragmentos de la charla con el candidato fue aprobada por el consorcio ELSE, correo electrónico enviado por Mariana Huesca, con autorización de Silvia Prati, el 24 de agosto de 2017.

⁷ Em conformidad con las orientaciones del consorcio ELSE, será mantenido el anonimato de la persona participante de la entrevista para la obtención del CELU 216.

En la segunda parte del examen, los candidatos tienen que elegir una de las dos láminas que el examinador les enseña. Esta persona, en particular, eligió un texto que fue extraído de un blog cuyo tema era “No al Desalojo del Centro Cultural CabayúCuatiá” (lámina 153, conforme señalado en esta investigación). Sobre esa lámina, la candidata dijo: [...] “que querían desalojar al centro cultural... hay otros lugares en el entorno, hay una campaña de firmas para que no se confirme el desalojo del centro cultural” [...] El examinador le preguntó: “Y tú conoces algún centro cultural?” La candidata le contestó: “Sí varios. [...] En Perú, trabajé en el centro cultural Brasil-Perú”. El examinador intervino: “Cómo fue?” Respuesta: “Lindo! Porque era como taller... Era un trabajo voluntario... talleres de literatura, producción textual.” [...] El examinador le preguntó: “por qué crees que van a desalojar el centro cultural?” La candidata le contestó:

es para instalar una guardería de lanchas... no sé por qué, el desarrollo, ¿no? ... no entiendo muy bien, ...no sé si es culpa del capitalismo... estas partes de estos lugares nunca damos importancia... me encantó esta cita ‘La cultura no es una actividad del tiempo libre; es lo que nos hace libre...libres todo el tiempo’. Eso me encantó porque nunca damos importancia a estos lugares... no... incluso en Brasil” [...] (Fragmento de la entrevista – ARCHIVO CELU 216).

A continuación, el interlocutor le preguntó: “¿Y en Perú, ¿cómo es eso?” La candidata le contestó:

...igual que acá... no importa tanto por parte del gobierno... no, pero lo que tienen (en Perú) es que los ciudadanos así... los toman como algo muy importante y los cuida... hace falta la ayuda del gobierno, creo que las dos instituciones... el gobierno y la sociedad, creo que eso sí sería interesante para que pudiera dar la importancia” [...] (Fragmento de la entrevista – ARCHIVO CELU 216).

En la tercera parte de la sección oral, hubo un juego de roles y la situación para esta candidata fue la siguiente: tenía que interpretar un papel en el que asistía a un curso en un centro cultural. Se acababa de enterar de que su director iba a cerrar el curso el mes próximo. La persona tenía que protestar contra eso, porque el curso era muy valioso y necesitaba dar continuidad a su aprendizaje. El examinador era el director del centro cultural. Él no quería cerrar el curso, pero tenía pocos alumnos y no podía sostenerlo económicamente. Entre otros enunciados, hubo un momento de la charla que me llamó la atención y fue cuando la candidata reaccionó:

¿Van a cerrar el centro en el próximo mes?... estoy haciendo un taller acá y es muy importante para mí... tengo que terminarlo... y es muy importante para mí y también para las personas de mi ciudad que dependen de mí y de este taller”. [...] (Fragmento de la entrevista – ARCHIVO CELU 216).

El locutor, a su vez, le contestó diciéndole que no era posible mantenerlo abierto por cuestiones económicas, por el alquiler.... Y la candidata le dijo:

...mira, yo tengo una idea, podemos hacer como un cambio y los profesores que trabajen en el centro podrán tomar clases con los alumnos que sepan otra cosa... yo, por ejemplo,... me encanta bailar y entonces sería una manera de llamar a otros alumnos, a otras personas... sería una manera de promover cursos para la comunidad de la provincia... podemos usar las redes sociales para la divulgación, sería cómodo, necesitamos mucho dinero... con la ayuda de los alumnos del centro, la familia, todos quieren que siga abierto” [...] (Fragmento de la entrevista – ARCHIVO CELU 216).

4. Conclusión:

Durante las entrevistas del CELU 216, pudimos comprobar que la forma cómo el Examen Oral se organiza permite realmente que el estudiante sea el protagonista de la charla y también le permite traer sus narrativas de vida, emitir sus opiniones e incluso reflexionar sobre temas como una ciudadanía efectiva en que varios ciudadanos estén involucrados en una red de solidaridad. Observamos también la apertura para un diálogo intertextual, haciendo mención de otros enunciados en el momento de la charla, situación comunicativa en que cita la “libertad” como argumento para que no se cierre el centro cultural. Hay también un *contrato comunicativo* claro que se estableció con un punto de vista humanitario y con la expresión de distintos sujetos comunicativos que revelan sus diferentes papeles: profesora de portugués como lengua extranjera, estudiante de maestría, ciudadana, miembro de una comunidad en busca de intercambios sociales, entre otros.

Así concluyo esta investigación abriendo márgenes para futuras reflexiones de que los géneros textuales pueden revelarse en infinitas modalidades discursivas, con diferentes formas y en distintas situaciones comunicativas. Durante las prácticas del CELU, los sujetos entrevistados fueron capaces de presentar una riqueza inagotable en su arte de crear enunciados a partir de los géneros textuales disponibles en el examen (anuncios, fragmentos de blogs, folletos, textos periodísticos, infográficos y otros). En la entrevista analizada, hubo situaciones de actividad creativa en el uso de la lengua que pudieron traer un repertorio de enunciados que se ampliaron en géneros discursivos en forma de consejos, protestas, opiniones, explicaciones de una situación específica, relatos de vida, entre otros. Y eso sucedió en la medida que la propia situación lingüística se desarrollaba y se volvía más compleja durante la charla.

Referencias Bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: __. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p.277-326.

CELU 216. Material empleado para la aplicación del Examen CELU en el *Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais* (CEFET-MG). Archivos conteniendo entrevistas y láminas para las mesas de orales. Belo Horizonte, noviembre, 2016. (Autorizado por el Consorcio ELSE).

CHARAUDEAU, Patrick. *Langage et discours : éléments de sémiolinguistique*. Paris: Hachette, 1983.

_____. Uma teoria dos sujeitos da linguagem. In: MARI, Hugo *et al.* (orgs.). *Análise do discurso: fundamentos e práticas*. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso FALE/UFMG, 2001. p. 23-38.

MACHADO, I. L. ET MENDES, E. « Avant-propos », *Argumentation et Analyse du Discours* [En ligne], 7 | 2011, mis en ligne le 15 octobre 2011, Consulté le 24 août 2016. URL : [http:// aad.revues.org/1220](http://aad.revues.org/1220).

PORTAL CELU. Presenta informaciones sobre el Certificado de Español Lengua y Uso. Organización: Consorcio Interuniversitario ELSE. Disponible en: <<http://www.celu.edu.ar/es>> /. Accedido el 20 de febrero de 2018.

SCARAMUCCI, M.V.R. Evaluación de “Proficiencia” en Lengua Extranjera: Relaciones con la Enseñanza y Evaluación de Rendimiento, 2003. Ponencia presentada en el Sexto Ciclo Internacional de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, Buenos Aires, Argentina.

LETRAMENTO VIA GÊNEROS NO ENSINO PROFISSIONAL: CONSIDERAÇÕES DECORRENTES DE UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Literacy through genres in professional education: considerations resulting from a teaching and learning experience

Denise GONÇALVES (CEFET-MG)

Rita Eloísa Pereira ARANTES (CEFET-MG)

RESUMO: *Se os gêneros estão condicionados a restrições e condições próprias das esferas em que circulam, o domínio da escrita profissional está imbricado com a inserção do sujeito em práticas sociais nas quais o uso da linguagem se realiza na tensão entre o institucionalmente padronizado e o necessariamente ajustado para realizar uma atividade singular de interlocução. O ensino e a aprendizagem, nessa perspectiva, constituem práticas de letramentos e se beneficiam de metodologias que se desenvolvam a partir das práticas situadas como percurso para acessar as diferentes maneiras de usar a linguagem em diferentes práticas socioculturais. Apresentamos uma experiência de ensino e aprendizagem de gêneros concebida como desdobramento do levantamento das expectativas e necessidades manifestadas por estudantes da educação profissional. A dinâmica foi orientada pela produção inicial dos gêneros, seguida da autoavaliação. O diagnóstico propiciado pela autoavaliação evidenciou aspectos a serem enfatizados nos estudos e observados por ocasião de atividades de reescrita.*

PALAVRAS-CHAVE: Ensino profissional; Letramentos; Gênero como processo.

ABSTRACT: *If genres are subjected to restrictions and conditions proper to the spheres where they circulate, the mastering of professional writing is interwoven with the insertion of the subject in social practices in which language usage occurs in the tension between the institutionally standardized and the necessarily adjusted to perform a singular interlocution activity. Teaching and learning constitute literacy practices and benefit from methodologies that develop themselves from situated practices as a path to access different ways of using the written language in different types of sociocultural practices. We present a teaching and learning experience of text genres conceived as the unfolding of the assessment of expectations and needs manifested by students of professional education. The dynamic was oriented by the initial text production, followed by self-evaluation. The diagnostic attained by the self-evaluation evinced the aspects to be emphasized on the studies and observed on the instance of rewriting activities.*

KEYWORDS: Professional education; Literacy; Genre as process.

1. Introdução

Em qualquer modalidade de ensino, o professor assume papel relevante no que tange à proposição de reflexões que visam a estabelecer e a alcançar objetivos relevantes para a formação do estudante. Ainda que situado em contextos que não lhe seja assegurada plena autonomia para interferir em aspectos delimitadores da atividade

educacional¹ (tais como a política de ensino, os instrumentos didáticos e a definição da carga horária destinada à disciplina), o professor é figura importante para a aglutinação dos demais atores que fazem parte do contexto educativo, principalmente nas ações que se referem às demandas pedagógicas mais imediatas que envolvem o corpo administrativo e o corpo de alunos.

Nesse sentido, os professores que estão envolvidos com o ensino e a aprendizagem de habilidades de escrita, principalmente nas escolas destinadas à formação de profissionais do século XXI, têm a importante tarefa de fomentar práticas pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento de um sujeito autônomo e crítico, ou seja, apto para ser protagonista e para posicionar-se de maneira construtiva no seu ambiente de trabalho.

Via de regra, essas habilidades de escrita são promovidas por meio dos gêneros textuais próprios da esfera profissional em que os alunos estão inseridos. Sendo assim, a apropriação desses gêneros demanda que seus escritores desenvolvam competências discursivas muito específicas, uma vez que devem ser levados em conta as finalidades de produção, o lugar social de quem o produz, o seu leitor, os mecanismos linguísticos-discursivos que os materializam e a sua formatação.

Se existe esse condicionamento, podemos inferir que o domínio da escrita profissional está diretamente relacionado à inserção do sujeito em práticas sociais nas quais o uso da linguagem se realiza na tensão entre o institucionalmente padronizado e o necessariamente ajustado para realizar uma atividade singular de interlocução. Em outras palavras, nas situações profissionais em que os gêneros discursivos estão pouco sujeitos ao estilo do enunciador, portanto mais rigorosamente padronizados pela instituição na qual são produzidos e circulam, o profissional em formação deve apropriar-se das convenções de uso da linguagem próprias da comunidade discursiva. A apropriação do estilo dos gêneros, no entanto, não se sobrepõe à necessária avaliação sobre as condições específicas de cada situação específica de comunicação, tarefa a ser realizada a cada processo único de produção textual.

Nesse sentido, apresentamos uma experiência de ensino e aprendizagem de gêneros concebida como desdobramento das expectativas e necessidades manifestadas pelos próprios estudantes, policiais militares já inseridos no ambiente de trabalho, portanto, portadores de conhecimentos prévios sobre os enunciados constantes do programa de estudos. No caso a ser apresentado, a experiência prévia de acesso (aos) e de emprego dos gêneros mostrou-se um fator de desmotivação inicial dos estudantes em relação aos objetos de estudos. Determinou, por esse motivo, a necessidade de considerar e propor atividades adequadas. Explicitaremos, a seguir, os fundamentos teóricos e os procedimentos metodológicos dessa experiência e refletiremos sobre as mudanças que

¹ Empregamos o termo *atividade educacional*, na concepção adotada por Machado (2009), para enfatizar a ação do professor nos três níveis de ensino – sistema educacional, sistema de ensino e sistema didático –, portanto, não restrita ao trabalho em sala de aula.

foram necessárias, na abordagem de ensino, para que a disciplina se adequasse ao perfil dos estudantes.

2. Ensino e aprendizagem de gêneros e letramento profissional

Para além de enunciados isolados, os gêneros textuais representam usos específicos da linguagem que se concretizam nas diversas esferas sociais. São as esferas que, segundo Bakhtin (2011), impõem condições e restrições aos gêneros. Dessa forma, revelam-se as formas peculiares pelas quais os membros de uma dada comunidade discursiva interagem, entre si e com os membros de outras comunidades, para realizarem as mais diversas atividades humanas. Transitar em uma determinada esfera social implica, portanto, ser capaz de produzir gêneros – escritos ou orais – pertinentes ao contexto em que circulam.

Desde a Grécia Antiga, havia a preocupação de se classificar os textos de acordo com suas características particulares específicas. Atribui-se a Aristóteles a classificação de três formas genéricas fundamentais: o lírico, o épico e o dramático (MEDEIROS, 2007, p. 20). Apesar de ser antiga a preocupação de se classificar os textos de acordo com suas características particulares, foi no século XX, com Bakhtin, que os gêneros adquiriram relevância para os estudos linguísticos. O autor defende a natureza social, interativa e dialógica da linguagem; preconiza que só nos comunicamos, falamos e escrevemos por meio de gêneros, que temos infindável repertório deles e que, mesmo em uma conversa informal, o discurso é *moldado* pelo gênero. Ainda na sua concepção, todo enunciado apresenta em comum o fato de que remete a um sujeito, a uma fonte enunciativa, e que esse mesmo enunciado provém de um querer dizer orientado ao seu enunciador e é regido por normas. Assim:

Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso da mesma forma que organizam as formas gramaticais (sintáticas). Aprendemos a moldar nosso discurso às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume [...], uma determinada estrutura composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo da fala (BAKHTIN, 2011, p. 266).

O referido autor vincula a formação de novos gêneros ao aparecimento de novas esferas de atividade humana, com finalidades discursivas específicas. A grande diversidade levou-o à seguinte distinção: *gêneros primários*, oriundos das atividades comunicativas mais rotineiras – carta, bilhete, diálogo cotidiano, etc.; *gêneros secundários*, normalmente mediados pela escrita e aparecem em situações comunicativas mais complexas – romance, tese científica, palestra, etc. Ainda segundo Bakhtin (2011), a diferença entre os gêneros primários e secundários é extremamente grande, e os gêneros secundários são formados a partir de reelaborações dos primários.

Vários pesquisadores que se ocupam do estudo dos gêneros tiveram como ponto de partida a teoria bakhtiniana, ou seja, não negam a perspectiva dialógica da linguagem. Nesse sentido, Marcuschi (2010) destaca que

[...] os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas estruturais. São de difícil definição formal, devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos sócio-pragmáticos caracterizados como práticas sociodiscursivas (MARCUSCHI, 2010, p. 20).

Na educação profissional, modalidade em que os estudantes estão inseridos, ou em vias de preparação para se inserir, em esferas bastante específicas de interação, as atividades de ensino privilegiam-se da abordagem via gêneros textuais, instrumentos cuja apropriação impõe o posicionamento dos interlocutores em contextos específicos nos quais se delineiam seus papéis sociais, o lugar social e os objetivos. Nessa modalidade de ensino, o foco não está em habilidades mais gerais da linguagem, mas nas condições e restrições bastante específicas dos enunciados por meio dos quais o profissional em formação realizará seu trabalho.

Nesse sentido, as atividades educacionais convergem para as práticas de letramento, assim definidas por sua relação com o contexto social dos indivíduos, nos termos propostos por Street (1984). No contexto do ensino profissional, os sentidos atribuídos aos usos da leitura e da escrita, aqui tomada em sua concepção mais ampla, são construídos em razão do vínculo com a instituição delimitadora das relações mediadas pelos gêneros em cada situação particular de realização.

Reconhecer a imposição de limites institucionais, no entanto, não implica desconsiderar que em seu âmbito despontam múltiplos canais de comunicação, a coexistência de modos de representação outros além do verbal, as interações colaborativas em diferentes habilidades, contextos e perspectivas em uma mesma comunidade (KALANTZIS; COPE, 2000). A proposta de Kalantzis e Cope (2000) é de que para uma *Pedagogia dos Multiletramentos*, esteja em cena um esquema integrado por quatro elementos – a *prática situada*, a *instrução explícita*, o *enquadramento crítico* e a *prática transformada* (KALANTZIS; COPE, 2000).

Cope e Kalantzis (2000) sinalizam que não há uma sequência rígida para o esquema, no qual a *prática situada* reporta à necessidade de que as práticas pedagógicas sejam significantes para os estudantes, portanto, diz respeito às necessidades que estimulam seu engajamento nas atividades. A *prática situada* considera os múltiplos e diferentes papéis que os estudantes podem desempenhar a partir de suas próprias experiências anteriores (NLG, p. 33). A *instrução explícita* se configura com as intervenções oportunas do professor para estimular a aprendizagem, permitindo ao aluno realizar tarefas cada vez mais complexas, consciente do que aprende. No *enquadramento crítico*, os alunos são estimulados a usar o domínio da prática e o controle consciente, advindos da *prática situada* e da *instrução explícita*, para perceber as relações históricas, sociais, culturais, políticas e ideológicas de sistemas particulares de conhecimento e de prática social (NLG, p. 34). Dessa forma, os alunos desnaturalizam o que já aprenderam, pois desenvolvem a necessária distância que lhes pertence criticar e inovar a partir do distanciamento, de um novo olhar, para as suas próprias experiências. A *prática*

transformada compreende retornar à *prática situada*, não para repeti-la, mas para experimentar formas pelas quais ela pode ser reformulada a partir da aplicação do que aprenderam.

A seleção de gêneros constantes do currículo de uma disciplina de formação profissional atende, preliminarmente, às necessidades comunicativas específicas às quais, se espera, estará sujeito o egresso. No que reporta ao letramento, trata-se de considerar as diversas formas de usar a linguagem escrita em diferentes práticas socioculturais (GEE, 2015). De forma complementar, a metodologia orientadora das atividades em sala de aula deve considerar os conhecimentos prévios dos estudantes, especialmente quando estes, em razão de já estarem inseridos no ambiente de trabalho, trazem para o ambiente escolar experiências anteriores que demandaram o acesso aos gêneros que serão estudados.

Tais experiências podem ser, por um lado, enriquecedoras das atividades educativas na medida em que propiciam discussões sobre as situações práticas em que os gêneros foram produzidos, assim como reflexões sobre as decisões adotadas na produção. Por outro lado, o fato de os estudantes já terem se utilizado dos gêneros constantes do programa em situações anteriores, pode representar a perda de motivação nos casos em que não têm expectativa sobre a emergência de aprendizagem significativa.

O planejamento das práticas pedagógicas requer que o professor considere, além das necessidades do aluno, as formas pelas quais ele mesmo – o professor – concebe o trabalho com os gêneros. No centro dessas discussões, está a visão de *texto como produto* e de *texto como processo*. Segundo Reinaldo (2005), na perspectiva do texto como *produto*, o texto é visto como uma unidade de linguagem em uso, ou seja, é observado quanto à sua estrutura e quanto ao seu percurso de construção de sentido. Como contribuição dessa abordagem, a pesquisadora destaca os fatores que definem a textualidade como critérios práticos de avaliação da produção e o fato de o texto ser « entendido como um produto empírico de uma ação verbal, ou seja, uma unidade linguística que se caracteriza por uma organização de elementos, segundo regras coesivas que garantem a transmissão de um conteúdo de forma coerente » (REINALDO, 2005, p. 92).

Buzen (2006) sugere que um problema decorrente da tomada dos fatores de textualização como recurso para avaliação da produção, movimento observado no final dos anos 1980 e no início dos anos 1990, foi a ênfase dada à coesão e à coerência, naquela época entendidas, algumas vezes, como fatores sempre independentes. O pesquisador ainda enfatiza o predomínio, na época em questão, de atividades didáticas que enfatizavam a estrutura composicional em detrimento da diversidade de contextos e situações motivadoras da produção.

Ainda de acordo com Reinaldo (2005, p. 93), na perspectiva do texto como *processo*, « duas ordens de fatores agem paralelamente ao ato de escrever os textos: fatores sociais (representados pelas práticas da realidade social que cerca o indivíduo) e os fatores cognitivos (conhecimento do mundo, da língua e do tipo de texto) » (REINALDO, 2005, p. 93). Sinteticamente, nessa concepção, o escritor precisa conhecer amplamente o assunto para, em seguida, planejar, escrever, revisar, reescrever. A visão de texto como processo considera o estágio inicial – que antecede o ato de escrever e inclui os processos mentais que consideram o redator como sujeito de experiências,

inserido em uma instituição, conhecedor do contexto em que se dá a interação medida pelo gênero. O segundo estágio, a produção, não ocorre sem os processos referentes à releitura, à revisão, à modificação do texto.

3. O contexto de ensino e as atividades educacionais

Para situar a experiência exposta neste trabalho, teceremos algumas considerações a respeito do contexto de ensino e aprendizagem em que foi desenvolvida, assim como a respeito do perfil dos estudantes. Esses esclarecimentos nos permitirão salientar as circunstâncias que demandaram as reflexões sobre as práticas pedagógicas e as decisões decorrentes.

A experiência desenvolveu-se em 2016, na disciplina denominada Produção Textual Policial para os Alunos² do Curso de Habilitação de Oficiais (CHO) da Polícia Militar de Minas Gerais (PMMG). O CHO está inserido nos cursos de formação profissional da instituição e é reconhecido como Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Segurança Pública pelo Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais. O curso é realizado somente na Escola de Formação de Oficiais, unidade da Academia de Polícia Militar.

No curso em que se desenvolveu a experiência relatada neste trabalho, o CHO era composto por 113 Alunos, organizados em 4 turmas. Desses, 46 possuíam o ensino médio, escolaridade mínima para frequentar o curso, e 43 o possuíam o ensino superior completo. Os restantes possuíam especialização e mestrado, este, 1 caso. A faixa etária dos Alunos estava entre 27 e 48 anos, contudo, a maior parte, 94,7%, entre 36 e 46 anos.

Os Alunos ingressam no CHO após aprovação em processo seletivo próprio, ao qual concorrem somente profissionais da PMMG ocupantes das graduações de 2º sargento, 1º sargento³ ou subtenente. A questão da graduação anterior dos Alunos remete ao tempo de serviço na instituição que, no curso de 2016, circulava entre 17 e 24 anos.

A síntese do perfil dos Alunos nos permite assegurar que se trata de profissionais experientes, conhecedores de diversas práticas sociais mediadas por gêneros do seu ambiente de trabalho. Provenientes de diversas unidades da instituição, desenvolveram, antes do curso, funções de cunho operacional ou administrativo, assim como, a título de encargo, tarefas de cunho disciplinar. Além disso, frequentaram pelo menos dois outros cursos de formação profissional na instituição: o curso de formação de soldados, para ingresso na PMMG, e o curso de formação de sargentos, por meio do qual foram promovidos à graduação mínima que lhes qualificou a concorrer ao CHO.

² A partir deste ponto, usaremos o termo Alunos, com inicial maiúscula, quando nos referirmos aos discentes do CHO. Nos quadros funcionais da PMMG, Aluno corresponde à graduação funcional ocupada exclusivamente pelos discentes do curso em questão. Trata-se de denominação específica referente à função que os policiais militares passam a ocupar tão logo são matriculados no curso, situação que permanece até a ocasião da formatura, quando são promovidos ao posto de tenente.

³ Na hierarquia da instituição, a graduação de sargento se inicia com o 3º. Sucedem-se as graduações de 2º e 1º sargento até subtenente, concluindo-se o círculo das praças.

Por esses motivos, planejar e desenvolver a disciplina para esse curso implica, necessariamente, reconhecer e considerar as experiências prévias e os conhecimentos construídos ao longo do exercício da atividade profissional. Por outro lado, implica perceber a necessidade de contribuir para a atualização de conhecimentos o que, no que se refere ao trabalho com gêneros, pode significar a identificação dos aspectos funcionais e estilísticos mais atuais dos enunciados. Isso ocorre porque os gêneros do mundo profissional se modificam com o passar do tempo, atendendo a necessidades institucionais mais específicas ou mesmo a convenções da esfera – e algumas vezes tais atualizações não alcançam todos os profissionais.

Um exemplo significativo dessa afirmação é o fato de desde 2001, a redação oficial, cujos padrões orientam a produção de textos na administração pública, ter sido modernizada em razão da publicação do Manual de Redação da Presidência da República (BRASIL, 2001). Dentre as inovações mais relevantes, está a simplificação da escrita oficial, representada por características tais como a clareza e a concisão, as quais resultam em textos menos rebuscados e mais objetivos. Apesar do alcance da norma, profissionais mais antigos da administração pública, ou mesmo outros influenciados por colegas mais experientes, ainda mantêm estilo de escrita descompassado com os padrões mais recentes para os textos dessa esfera, algumas vezes em razão da falta de atualização.

O exemplo da escrita oficial aplica-se à escrita da PMMG, contudo, pode-se ilustrar com o caso mais específico do boletim de ocorrência (BO), gênero que foi atualizado em 2003 em razão da transposição do suporte impresso para o virtual de produção e de circulação. A modificação do suporte agregou funcionalidades e, ao mesmo tempo, demandou atualizações na configuração do gênero e na disposição das informações, o que não se deu apenas para gerar efeitos estéticos, mas para permitir que o sistema alimentado pelos campos do BO propiciasse coleta efetiva de dados sobre a segurança pública no estado. Para que os objetivos do gênero atualizado sejam plenamente alcançados, é preciso que todos os policiais reconheçam os efeitos dos padrões estabelecidos e o observem na produção textual.

Até o ano de 2015, a disciplina Redação Operacional vinha se desenvolvendo na modalidade semi-presencial, com apoio do ambiente virtual de aprendizagem institucional, com três encontros presenciais. No ano de 2016, a disciplina passou à modalidade presencial, o que favoreceu reflexões sobre a renovação da Ementa e do Programa da Disciplina, incluindo os gêneros a serem estudados e a metodologia. Incentivadas pela administração pedagógica da escola, as professoras foram incentivadas a envolver os Alunos nas reflexões, buscando conciliar as necessidades estabelecidas no perfil psicográfico do profissional a ser formado com as expectativas do corpo discente, o que pareceu propiciar o desenvolvimento de práticas mais significativas.

Em um primeiro encontro com as respectivas turmas, as professoras apresentaram os objetivos mais gerais da disciplina e expuseram o rol de gêneros estudados na edição anterior do curso. Em seguida, apresentaram aos Alunos duas questões, as quais seriam orientadoras da elaboração do novo programa da disciplina : a) que gêneros textuais o

tenente precisa utilizar em sua rotina profissional?; b) que gêneros textuais devem ser incluídos no programa da disciplina Redação Operacional?⁴

A expectativa era de que os resultados na primeira pergunta encontrassem eco na segunda ou, em outras palavras, que os gêneros apontados como importantes para o exercício da atividade profissional do tenente fossem apontados no rol de gêneros a serem estudados. Não houve surpresas nas respostas à primeira pergunta, pois os Alunos souberam apontar uma diversidade de gêneros próprias das atividades operacionais, administrativas e disciplinares que lhes seriam atribuídas após a conclusão do curso. Para pergunta sobre os gêneros que deveriam ser estudados, apenas uma resposta – o relatório. A valorização do gênero, de acordo com as respostas dos Alunos estava mais relacionada à expectativa quanto à frequência de produção e à necessidade de organizar o texto em que predomina a narrativa técnica.

As discussões que se seguiram fizeram ressaltar a percepção dos Alunos de que já conheciam os gêneros que utilizariam no posto, e esse entendimento convergia para a falta de relevância nos estudos de objetos já conhecidos. A situação destacou o aspecto positivo da segurança que os estudantes demonstravam em relação à necessidade de produzir textos, mas, por esse mesmo motivo, sugeria a falta de motivação para o estudo de gêneros textuais. A consequência foi a necessidade de repensar a proposta metodológica, criando situações nas quais os Alunos se sentissem estimulados para o trabalho escolar.

Diante do quadro, e após debater o assunto com a coordenação pedagógica da escola, ficou decidido que as próprias professoras selecionariam os gêneros que constariam do programa e que proporiais práticas pedagógicas que estimulassem o interesse pelos estudos a partir da identificação de aspectos a serem aprimorados. Dessa forma, alterou-se a dinâmica mais recorrente que se mantinha pela sequência exposição-produção-retorno-reescrita dos textos, uma vez que a primeira etapa, exposição, poderia representar a desconsideração dos resultados mais importantes dos debates.

O programa iniciou-se com duas unidades didáticas introdutórias cujos objetivos eram fomentar discussões mais amplas sobre a produção textual – estas favorecendo discussões sobre contexto, fatores formais e pragmáticos de textualidade e esferas –, e sobre a redação oficial – esta com o objetivo de jogar luz sobre padrões mais atuais nesse contexto de escrita. Na sequência, foram inseridos dois gêneros de natureza administrativa – ofício, relatório e requerimento; dois de natureza disciplinar – Ata de reunião do conselho de ética e disciplina e comunicação disciplinar⁵; e um de natureza

⁴ Muito embora as atividades tenham sido realizadas em todas as 4 turmas, o resultado das discussões iniciais apresentadas mais adiante se refere, mais precisamente, a duas turmas. Isso ocorre porque tais resultados das discussões iniciais não foram sistematizados, com a mesma precisão, nas demais turmas.

⁵ Os dois gêneros disciplinares são previstos no Código de Ética de Disciplina dos militares de MG. Por meio da comunicação disciplinar, o superior hierárquico, relata a prática de uma transgressão disciplinar pelo subordinado. A ata de reunião do conselho de ética contém as análises e o parecer a respeito de assunto de natureza disciplinar envolvendo policiais militares. No primeiro gênero, predomina o tipo narrativo; no segundo, o dissertativo.

operacional: boletim de ocorrência. A escolha dos gêneros visou a contemplar situações distintas de produção, naturezas diversificadas de conhecimentos a serem acionados e a diversidade de estrutura composicional.

Os estudos dos gêneros foram organizados em cinco etapas: a) uma produção inicial, diagnóstica; b) a autoavaliação da produção; c) a correção dos textos produzidos pelas professoras; d) o retorno das correções; e) a reescrita. Para expor mais detalhadamente o funcionamento das etapas, utilizaremos como exemplo o caso do requerimento. Todas as fases foram aplicadas, de maneira semelhante, aos estudos dos gêneros, à exceção do relatório e do BO, para os quais foram planejadas dinâmicas distintas, as quais não serão abordadas neste artigo.

Para a produção inicial do requerimento, foram apresentadas situações coerentes com a realidade já conhecida dos Alunos. A atividade foi realizada em sala de aula, e as professoras não fizeram nenhuma exposição sobre o gênero, apenas entregaram o enunciado motivador da escrita e as instruções mais práticas – poderiam trabalhar individualmente ou em duplas; poderiam consultar quaisquer materiais que tratassem do gênero, inclusive a apostila da disciplina; poderiam consultar exemplares já produzidos, desde que não reproduzissem os textos. As permissões de trabalho colaborativo e de acesso a consultas visou a propiciar clima mais próximo da realidade, pois consultas a colegas e a fontes teóricas e exemplares são possíveis na vivência profissional. As permissões visaram, ainda, a não criar um ambiente de teste no sentido mais formal dessa prática.

A tarefa para produção do requerimento demandava colocar-se em uma situação em que o policial necessitava solicitar algo a uma autoridade do serviço público. A situação era motivada por uma resolução institucional real que tratava da demanda e apresentada os procedimentos a serem seguidos pelo requerente. Como é comum nesse tipo de documento, a resolução, estavam sinalizadas, de forma mais geral, as informações a serem inseridas; a autoridade destinatária do requerimento; o prazo para apresentação do pedido, etc. Entre as decisões a serem tomadas pelo redator, estavam a escolha dos recursos linguísticos adequados ao gênero; a seleção e o detalhamento das informações; a indicação dos documentos a serem necessariamente anexados; o pronome de tratamento correspondente à função do destinatário; a forma do texto, ou seja, os elementos que configuram a estética do requerimento; a correção e a formalidade da linguagem, etc.

Encerrada a produção, os Alunos receberam um formulário para realizar a autoavaliação dos próprios textos, conforme se exemplifica com o formulário anexo ao presente trabalho. As autoavaliações, elaboradas pela professora coordenadora da disciplina, apresentavam perguntas específicas para cada gênero, uma vez que era necessário distinguir peculiaridades de cada enunciado. Em geral, os formulários de autoavaliação continham itens sobre aspectos específicos dos gêneros produzidos organizados em quadros. Cada item deveria ser analisado à vista de eventual dificuldade gerada na produção textual, e as respostas assinaladas em colunas organizadas pelas iniciais : s, sim, se encontrou dificuldade referente ao item ; n, se não encontrou dificuldades ; p, se encontrou relativa dificuldade.

Encerrada a autoavaliação, o formulário e o texto produzido eram repassados às professoras para a correção. O trabalho de correção foi desenvolvido considerando os aspectos contextuais envolvidos na situação motivadora da escrita: a necessidade comunicativa e a seleção de informações para atendê-la; a formalidade decorrente da relação hierárquica entre emissor e destinatário do texto; os requisitos previstos na resolução; recursos representativos da concisão e da impessoalidade próprias da escrita oficial; observância ao padrão culto da língua; a apresentação dos elementos estruturais do requerimento – vocativo, preâmbulo, fundamentação e motivação do pedido; fecho, local e data, identificação e assinatura, etc.

A análise dos textos corrigidos em face das autoavaliações ressaltou aspectos que demandavam correção, muito embora os Alunos não percebessem dificuldades em relação a eles. Via de regra, os Alunos assinalaram a ausência de dificuldades em todos os itens do gênero, muito embora a correção apontasse o contrário. Permitiu, também, identificar aspectos que, com mais frequência, não se apresentavam como problemáticos nos textos produzidos. Nesse sentido, a autoavaliação se consistiu, ao mesmo tempo, em recurso para promover a reflexão sobre a produção do texto e em instrumento para mediar as percepções das professoras e dos Alunos sobre a atividade.

O trabalho de correção permitiu, ainda, o planejamento da atividade seguinte, o retorno das correções. Inicialmente, cada Aluno ou dupla de Alunos recebeu o texto corrigido com anotações inseridas pela professora. Perceber os aspectos que foram corrigidos gerou reação nos Alunos, surpresos com as contradições entre sua própria percepção e a das professoras sobre a produção textual.

Todos tiveram tempo para analisar as correções e refletir sobre suas causas. Esse tempo foi dedicado também para que todos procurassem solucionar, de forma autônoma, os problemas identificados, procedimento importante para ressaltar se os problemas identificados foram considerados, pelos Alunos, como resultantes de descuido na produção ou falha no conhecimento de aspecto específico da produção.

Na sequência, as professoras expuseram os problemas observados com mais frequência nos textos e propuseram discussões a respeito das soluções a serem aplicadas em cada caso. Essa foi ocasião de discussões, perguntas, exposições de entendimentos sobre os gêneros. O resultado foi grande envolvimento dos Alunos, agora motivados para aprimorar a própria redação.

A última etapa dos trabalhos com o requerimento foi a reescrita. De posse da primeira versão, da avaliação, e das anotações que fizeram durante a etapa anterior, os Alunos deveriam redigir uma nova versão dos textos, situação em que deveriam solucionar os problemas identificados. Os Alunos deveriam organizar as versões iniciais de cada texto, juntamente com as autoavaliações e as versões reescritas, em portfólios que compuseram o trabalho da disciplina – atividade de avaliação somativa. Os portfólios foram recurso para permitir conscientização sobre o aperfeiçoamento da produção textual, tanto para os Alunos quanto para as professoras.

4. Considerações finais

Apresentamos uma experiência de ensino e aprendizagem de gêneros no contexto do ensino profissional. A experiência prévia dos discentes, fator a ser valorizado e considerado nas atividades pedagógicas, pareceu desmotivá-los em relação ao estudos de gêneros textuais. Ao mesmo tempo, o envolvimento do grupo, com respaldo da coordenação pedagógica da escola, conduziu ao planejamento e à realização de atividades que se mostraram significativas.

Uma das reflexões que devem orientar o relato de experiências dessa natureza, em razão das suas próprias motivações, é que não devem ser tomadas como prescrição de metodologia. Isso porque são as especificidades de cada contexto que irão determinar a seleção de procedimentos adotados para motivar os alunos e fomentar a aprendizagem.

Por outro lado, a experiência parece comprovar que o professor tem papel importante como sujeito motivador das reflexões e fomentador de processos que possam contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem. Isso implica: a) estar atento para as necessidades da turma, o que inclui considerar os objetivos dos estudos, as expectativas dos estudantes, reconhecer seu conhecimento prévio; b) perceber que as atividades pedagógicas devem ser objeto de constante reavaliação, pois não se sustentam em uma metodologia válida para todos os casos.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. 2011[1979]. Os Gêneros do Discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. 6ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes. (Coleção biblioteca universal). p. 261-306.
- BRASIL. Presidência da República. Manual de redação da Presidência da República / Gilmar Ferreira Mendes e Nestor José Forster Júnior. 2. ed. rev. e atual. – Brasília: Presidência da República, 2002.
- BUZEN, C. 2006. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo : Parábola Editorial. p. 137-161.
- GEE, J. P. 2015. The New Literacy Studies. In: ROWSELL, JENNIFER; PAHL, KATE (ed.). *The Routledge Handbook of Literacies Studies*. Routledge Taylor and Francis Group. 2015. p. 35-48.
- KALANTZIS, M.; COPE, B. 2010. Multiliteracies Pedagogy: a pedagogical supplement. In: _____ (ed.). *Multiliteracies: literacy Learning and the design of social futures*. Routledge. 239-249.
- MACHADO, A. R. 2009. Colaboração e crítica: possíveis ações do linguista na atividade educacional. In: _____ e colaboradores. Lília Santos Abreu-Tardelli e Vera Lúcia Cristovão (orgs.). *O ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. Campinas, SP: Mercado de Letras. (Série ideias sobre Linguagem). p. 43-70.

MARCUSCHI, L. A. 2010. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 4 ed. São Paulo: Parábola Editorial. p. 19-36.

MEDEIROS, A. G. C. L. 2008. *O gênero textual propaganda: descrição e uso em sala de aula*. Dissertação de Mestrado ao programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais.

NEW LONDON GROUP (NLG). 2000. A pedagogy of multiliteracies. In: KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. (ed.). *Multiliteracies: literacy Learning and the design of social futures*. Routledge. 9-37.

REINALDO, M. A. G. M. 2005. A orientação para a produção de texto. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 3 ed. Rio de Janeiro: Lucerna.

STREET, B. V. 1984. *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press. (Cambridge studies in Oral and Literate Culture). CUP.

ANEXO

2ª etapa – Autoavaliação

Nome(s) : _____

Avalie a sua produção textual utilizando as instruções que se seguem.

Assinale *sim*, *não* ou *parcialmente* no quadro abaixo para registrar se você encontrou dificuldades para produzir o Requerimento.

Aspectos da produção textual		S	N	P
1	Especificação do emissor ⁶			
2	Especificação do destinatário ⁷			
3	Definição da forma de tratamento adequada ao destinatário			
4	Seleção do vocabulário apropriado ao gênero			
5	Menção à norma que orienta a produção do requerimento			
6	Explicitação da situação em que o requerente se encontra e que o motiva a produzir o requerimento			
7	Exposição dos fatos e condições que determinaram o impedimento para promoção			
8	Exposição dos fatos e condições que determinaram o direito à promoção			
9	Menção aos documentos que deveriam ser juntados ao requerimento para tratar da demanda			
10	Explicitação clara e objetiva do pedido			
11	Aspectos referentes ao emprego da norma culta ⁸			
12	Aspectos referentes à forma (estética) do texto			

S – sim N – não P - parcialmete

Caso julgue necessário, use o espaço abaixo para inserir comentários, esclarecimentos ou registrar outros aspectos que geraram dificuldades durante a produção do Requerimento.

⁶ Quem é o responsável por assinar o Requerimento?

⁷ A quem o Requerimento deve ser endereçado?

⁸ Grafia de palavras; concordância; pontuação; organização de frases, períodos e parágrafos; regência, etc.

⇒ Anexe este formulário ao Requerimento que produziu na primeira etapa dos estudos sobre o gênero. Conserve-os com você, pois ambos comporão o trabalho da disciplina.

GÊNEROS TEXTUAIS, LEITURA E REFLEXÃO LINGUÍSTICA: UMA PROPOSTA DE ENSINO PARA O NONO ANO A PARTIR DO GÊNERO CONTO

Textual genres, reading and linguistic reflection: a proposal of teaching for the ninth year from the genre sort story

Marcela Martins de MELO (Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, São Gonçalo, Rio de Janeiro, Brasil)

RESUMO: *Este trabalho é um recorte de uma pesquisa-ação iniciada no âmbito do Mestrado Profissional em Letras em uma turma de nono ano do ensino fundamental, tendo em vista a percepção de que, em minha prática docente, gramática e gêneros textuais eram concebidos como conteúdos a serem ensinados separadamente. Assim, a pesquisa em questão teve como principal objetivo a ressignificação das minhas aulas, de modo que as atividades propostas aos alunos ressaltassem, não só a apropriação do gênero textual, mas também a reflexão em torno das categorias gramaticais para a construção de sentido do texto. Para tal, procedi a uma análise do Currículo Mínimo do Estado do Rio de Janeiro (2012), visto que, neste documento, o ensino de língua está atrelado à apropriação dos gêneros textuais e propus atividades de leitura e reflexões sobre a língua em torno do conto Para que ninguém a quisesse (1986) de Marina Colasanti.*

PALAVRAS-CHAVE: Currículo; Gramática; Gêneros Textuais

ABSTRACT: *This paper is an excerpt of an action-research started during a Professional Mastering Degree on Languages focusing on a ninth grade group on Elementary School, taking into considerations the perceptions that in my teaching practices, grammar and textual genre were conceived as different contents to be taught separately. Therefore, the present research focused mainly on my classes so that the given activities highlight not only the appropriation of the genre but also the reflection upon the grammar categories responsibly for the construction of meaning in the text. To do so, proceeded an analysis on the Minimum Curriculum of Rio de Janeiro State since in this document the language teaching is closely attached to text genre appropriation and so I proposed reading and reflection activities involving the sort story "Para que ninguém a quisesse" (1986) by Marina Colasanti.*

KEYWORDS: Curriculum; Grammar; Genre

INTRODUÇÃO

A aprendizagem significativa é obtida à medida que, de forma sistêmica, as aulas de língua portuguesa são concebidas como interação, e as atividades de oralidade,

leitura, gramática e escrita vistas como complementares de um processo cuja finalidade é a comunicação, e não como conteúdos isolados sem relação entre si a serem estudados com propósito avaliativo. A mesma problematização é feita por Irandé Antunes, que, ao pensar a questão do texto e o espaço que este adquiriu nas salas de aula, afirma que, apesar do anseio por um ensino de língua contextualizado, as velhas perspectivas permaneceram e as práticas continuaram as mesmas:

Daí em grande parte das escolas, a experiência inócua e frustrante de um estudo de língua que parece esgotar-se em exercícios de classe e deveres de casa, que pouco ou nada têm de discursivos, de textuais, de interativos, de funcionais. Na verdade, como se tem apregoad, literariamente ou não, uma é a língua que se fala; outra a que se estuda na escola (às vezes nem parece língua!). (ANTUNES, 2009, p.53)

Nas salas de aula, as identidades dos docentes e dos alunos são construídas e o trabalho do professor, o olhar sobre o direito dos educandos ao conhecimento, entra em disputa com visões épicas, futuristas das ciências, das tecnologias e dos conhecimentos legitimados nos currículos (Cf. ARROYO 2013, p. 32). Dessa forma, concordo com o exposto por Arroyo acerca da necessidade de transcender o currículo:

Práticas docentes que alargam concepções de conhecimento e de direito ao conhecimento na medida em que põem o foco nos educandos e suas vivências, que alargam fronteiras restritivas que não fogem de ensinar os conhecimentos curriculares, mas se sentem forçados a transcendê-los. O avanço da identidade educadora enriquece a identidade docente. Põe outros currículos em disputa. (ARROYO, 2013, p.32)

Neste trabalho, fez-se necessário retomar a proposta de ensino de gêneros textuais da Escola de Genebra. A fim de sistematizar o conhecimento linguístico, sobretudo nas modalidades de oralidade e de escrita, os pensadores de Genebra instituíram “uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem” (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 43). O objetivo central das sequências é “confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem”. A esse respeito, Dolz e Schneuwly enfatizam que tal reconstrução só é possível dentro da interação entre “as especificidades das práticas de linguagem que são objeto de aprendizagem, as capacidades de linguagem dos aprendizes e as estratégias de ensino propostas pela sequência didática” (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p.43).

Assim, minha proposta, neste trabalho, não foi a de descartar as diretrizes estabelecidas pelo Currículo Mínimo do Estado do Rio de Janeiro (CMRJ), mas, a partir de algumas reflexões críticas sobre ele, e através das considerações acerca da

progressão em torno dos gêneros e da sequência didática como engenharia didática, ambas propostas pela Escola de Genebra, pensar em atividades que, alinhadas aos conteúdos curriculares, sejam capazes de transcendê-los, conforme nos diz Arroyo (2013) . Neste espaço, voltarei meu olhar para o gênero conto que aparece como proposta de trabalho no CMRJ para o segundo bimestre do nono ano escolar. Inicialmente, apresentarei minha análise do documento curricular no que tange à organização por gêneros textuais e uso da língua e, em seguida, o relato da aula realizada em minha turma de 9º ano do Colégio Estadual Santos Dias, na qual lemos o conto *Para que ninguém a quisesse*, de Marina Colasanti, e refletimos acerca das categorias linguísticas e gramaticais e seus efeitos de sentido no texto, bem como a escolha vocabular e os tempos verbais utilizados pela autora.

1. O Currículo Mínimo do Estado do Rio de Janeiro: gêneros textuais e gramática

Em janeiro de 2011, a Secretaria de Estado de Educação, SEEDUC, lançou o Planejamento Estratégico da Educação no Estado, um programa que visava à melhoria dos resultados nas avaliações internas e externas dos alunos da rede. Até os dias de hoje, o programa consiste no cumprimento de metas específicas pela escola. Nesse cenário, foi instituído o Currículo Mínimo (CMRJ), como uma ação desenvolvida a fim de alavancar os índices por meio das expectativas comuns em torno do que deve ser aprendido e do que deve ser ensinado. Inicialmente, foi pensado para seis disciplinas do ensino fundamental e do ensino médio regular, entre elas, as disciplinas de língua portuguesa e literatura, concebidas como uma só, com o objetivo de estabelecer as competências e habilidades de aprendizagem, que deveriam integrar os planos de curso dos docentes da rede, e organizar os conteúdos a serem ensinados de modo a melhorar o processo de ensino-aprendizagem. O currículo em questão passou em 2012 por reformulação, na qual foram feitas a revisão das disciplinas anteriormente estabelecidas e o acréscimo das que até então não haviam sido contempladas. Os conteúdos propostos pelo CMRJ são organizados em torno dos gêneros textuais, que se apresentam como eixo para todo trabalho, e as competências e habilidades a serem desencadeadas a partir da apropriação dos gêneros divididas em leitura, uso da língua e produção de texto.

Em cartilha destinada à comunidade, a SEEDUC enfatiza que o currículo foi moldado a partir das reflexões dos professores da própria rede e que deve ser entendido apenas como um ponto de partida para o trabalho, uma vez que o professor tem total autonomia para enriquecer suas práticas em sala de aula. No entanto, o que se observa na prática é que, em alguns anos de escolaridade, o professor não consegue adaptar os conteúdos às necessidades da turma, por conta do compromisso em ensinar os conteúdos curriculares a serem cobrados nas avaliações. Dessa forma, o docente se vê diante de uma difícil escolha, pois, ao optar por outros conteúdos, poderá limitar a

desenvoltura do aluno na realização das provas externas. Entendo que, em situações como essa, o currículo não é ponto de partida, e sim o principal determinante do trabalho em sala de aula; assim, a tentativa de institucionalizar o currículo acaba por moldar a identidade do docente.

Ao refletir sobre a condição do trabalho docente que se vê dividido entre duas funções, a educadora e a de aulista, Arroyo aponta as avaliações como um dos fatores responsáveis pelo predomínio da segunda sobre a primeira:

As condições de trabalho não melhoraram e as tentativas de ampliar a função docente incorporando papéis que os educandos demandam nas salas de aula são limitadas e estão sendo freadas pela retomada da condição de aulistas, treinadores de alunos para bons resultados em avaliações nacionais. (ARROYO, 2013, p. 27)

Nesse contexto, existe uma cobrança acerca do que deve ser ensinado e não sobre como deve ser ensinado para que o aluno de fato aprenda. Nesse sentido, Arroyo critica o reducionismo à condição de “aulista” que se instaurou sob o professor, uma vez que o olhar para o conteúdo tem sido privilegiado em relação ao olhar para o aluno.

No que concerne ao ensino de língua, o reconhecimento das variedades linguísticas existentes em sala de aula, o acesso à norma padrão, bem como o ensino-aprendizagem de gêneros variados, são formas de olhar para o aluno e de dar subsídios para seu exercício da cidadania. Mais do que ensinar conteúdos linguísticos, as aulas de língua portuguesa devem contribuir para que o aluno domine a linguagem, através da leitura, discussão e interpretação de textos de variados gêneros, da reflexão acerca do uso das categorias gramaticais e de diferentes formas de estruturação linguística dos enunciados, da produção escrita em níveis diferentes de formalidade, etc.

A organização do CMRJ do nono ano do ensino fundamental se apresenta da seguinte maneira:

- primeiro bimestre – carta (pessoal, do leitor ou formal) e *curriculum vitae*;
- segundo bimestre – crônica e conto;
- terceiro e quarto bimestres – romance.

Entendo, com vistas a essa organização, que o foco do processo de ensino-aprendizagem está na apropriação da narrativa, já que a maior parte dos gêneros propostos pertence a essa tipologia textual. No entanto, no primeiro bimestre, o Currículo propõe o ensino de língua a partir da apropriação de gêneros com predominância do tipo relato, tais como a carta pessoal e *curriculum vitae*, e do tipo argumentativo, no caso da carta do leitor ou formal.

Assim, cabe ao professor, ao longo do ano, ensinar três tipos textuais diferentes, divididos em sete gêneros distintos (considero os diferentes tipos de carta como gêneros a serem ensinados separadamente, dadas as suas especificidades), e, em apenas um bimestre, criar estratégias para que o aluno se aproprie de gêneros de três tipologias, ao passo que nos bimestres seguintes a dominância dos gêneros é a mesma, narrativa, e nos últimos dois bimestres os gêneros se repetem.

Sendo assim, minha primeira ressalva em relação à organização curricular diz respeito à má distribuição dos gêneros a serem objetos de ensino, uma vez que o professor dispõe de pouco tempo para criar situações didáticas que permitam ao aluno se apropriar de dominâncias linguísticas de bastante complexidade, como a argumentativa, por exemplo, enquanto gêneros de mesma dominância tipológica se repetem ao longo de dois bimestres.

Segundo Dolz e Schneuwly, de um ponto de vista curricular cada agrupamento deveria ser trabalhado em todos os níveis de escolaridade, por meio de um ou outro gêneros que o constituem (2004, p.53). Consideradas as diferenças de organização escolar no ensino oficial brasileiro e na Suíça francófona, talvez não seja possível a retomada de todos os agrupamentos em todos os anos escolares, mas, ainda assim, a diversificação dos gêneros trabalhados ajustada pelos agrupamentos possibilitaria ao aluno um contato muito maior com diferentes gêneros e tipos textuais.

Dessa forma, com base no estudo mais sistêmico desses gêneros, o aluno ganharia autonomia, pois, ao se apropriar da linguagem que constitui textos de diversos tipos, seria capaz de reconhecer e escrever textos de gêneros variados, com pouca ou nenhuma ajuda do professor. Nessa perspectiva,

(...) de um ponto de vista didático, a diversificação dos gêneros trabalhados, regulada pelos agrupamentos, oferece a possibilidade de definirmos especificidades de funcionamento dos diferentes gêneros e tipos, para um trabalho de comparação de textos. Trata-se de um princípio elementar de construção por confronto com o mesmo e o diferente. (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p.53)

Com base nessa reflexão, é possível afirmar que a maneira com a qual o CMRJ foi organizado promove o ensino fragmentado, pois não é possível reconhecer uma lógica dominante aparente para a disposição dos gêneros nos eixos. Se ela existe, deveria ser explicitada com transparência ao professor. Esses problemas poderiam ser minimizados com adoção do enfoque espiral dos conteúdos, no qual aspectos constituintes dos tipos textuais seriam retomados ao longo do processo de ensino-aprendizagem, permitindo que objetivos semelhantes fossem abordados com níveis de complexidade cada vez maiores ao longo da escolaridade e que um mesmo gênero fosse abordado diversas vezes, com graus diferentes de aprofundamento (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 54). Contudo, esta análise do documento curricular estadual assinala que o enfoque dos gêneros no CMRJ é feito de maneira linear e não favorece o aprofundamento dos estudos linguísticos.

Sobre o ensino de gramática, creio que, se o professor fosse orientado pelo documento a fazer com que o aluno refletisse sobre as questões gramaticais nos três níveis: leitura, uso da língua e produção textual, o ensino seria mais significativo. A divisão feita faz parecer que os conteúdos estão engessados em competências específicas, como se uma competência e habilidade não exigisse a outra.

No Currículo, os itens gramaticais estão dispostos na competência de uso da língua, de modo que língua em uso pressuponha também o ensino-aprendizagem das normas e das nomenclaturas gramaticais. Contudo, uso da língua é mais abrangente. Compreende além dos conhecimentos gramaticais, os de gênero, de adequação linguística, etc. A esse respeito, entendo que o documento curricular estadual deve apresentar maior clareza acerca do que entende como gramática normativa e uso da língua.

Conforme já assinalei, o Currículo Mínimo do Estado do Rio de Janeiro (2012) distribui as competências e habilidades a serem trabalhadas ao longo de cada bimestre em leitura, uso da língua e produção textual. As questões referentes à gramática se concentram, em sua maioria, no item de uso da língua. Tomarei como base as competências e habilidades de uso da língua para o segundo bimestre do nono ano escolar para discorrer a respeito da falta de clareza do documento no que concerne aos aspectos linguísticos.

Tendo como ponto de partida, para o ensino, os gêneros textuais crônica e conto, o CMRJ estabelece as seguintes habilidades e competências:

- identificar a presença de figuras de palavra, pensamento e de sintaxe nos gêneros estudados;
- reconhecer e usar adequadamente a paragrafação e a pontuação;
- reconhecer o encadeamento das orações pelo mecanismo da coordenação;
- relacionar o uso de conjunções coordenativas variadas aos sentidos produzidos nas sequências;
- identificar o uso dos discursos direto e indireto.

A escolha de gêneros como eixo para a organização curricular se torna um entrave ao ensino dos componentes linguísticos e gramaticais, pois é difícil explicitar o que trabalhar em determinados gêneros. Muitos são os elementos gramaticais que conferem estilo aos gêneros. No trabalho em torno dos gêneros textuais, caberia uma análise aprofundada, para discernir quais são os recursos linguísticos a serem abordados mais sistematicamente em sala de aula. Outra problemática dessa organização curricular diz respeito aos fenômenos que independem de gêneros, e que, por sua importância, merecem destaque nas aulas de língua.

Dada a impossibilidade do trabalho com todas as categorias gramaticais que aparecem nos contos e nas crônicas é que o recorte se faz necessário. Entretanto, destaque, no caso do gênero conto, a ausência do estudo dos modos e tempos verbais, já que, em gêneros de dominância narrativa, essa categoria é importante para marcar a sucessão dos acontecimentos e das ações das personagens. Do mesmo modo, os advérbios e locuções adverbiais e algumas conjunções permitem ao leitor acompanhar e recuperar a sequência de eventos no texto.

A meu ver, as orientações curriculares referentes à aprendizagem da língua são insuficientes e não pressupõem um estudo aprofundado do gênero. É improvável que o professor consiga fazer um trabalho significativo em um bimestre a partir das seleções

gramaticais postas no currículo. Ao mesmo tempo em que algumas proposições assumem caráter genérico, outros conhecimentos linguísticos necessários à aprendizagem dos gêneros destacados não são mencionados.

Identificar a presença das figuras de linguagem em um texto é suficiente para que o aluno as utilize em seus textos? Apenas identificar a ironia, o eufemismo ou a hipérbole, por exemplo, fará com que o aluno perceba o uso dessas figuras em propagandas, em notícias ou nas atividades de interpretação de textos na escola? Quantas figuras de linguagem é possível encontrar em cada texto? E quantos textos seriam necessários nas aulas para que os alunos pudessem ter contato com o maior número de figuras possível? Em relação às figuras de sintaxe, muitas questões podem ser discutidas com a turma a partir de uma elipse, zeugma, pleonismo, entre outros. Discussões que não caberiam no espaço de um bimestre.

No modo com o qual o CMRJ é organizado, os alunos só têm contato com as figuras de linguagem neste momento da aprendizagem, visto que o Currículo não as estabelece como conhecimento para os outros bimestres subsequentes, ainda que o eixo seja a aprendizagem do gênero romance, no qual, certamente, aparecem muitas figuras de linguagem.

De fato, o comando “identificar” dá uma orientação sumária diante de tudo que pode ser explorado acerca da linguagem por meio das figuras de palavra, de pensamento e de sintaxe. Considero que o documento seria mais bem utilizado pelos docentes, se explicitasse com maior detalhamento e clareza as competências e habilidades linguísticas a serem abordadas e, também, se distribuísse tais competências entre os bimestres que têm como eixo gêneros de tipologia narrativa, pois, assim, o aluno retomaria a aprendizagem de componentes já discutidos e agregaria novos conhecimentos ao seu repertório linguístico. Ainda para o segundo bimestre, o documento orienta a “reconhecer o encadeamento das orações pelo mecanismo da coordenação”. Atender a essa orientação sem problematizar nas aulas o encadeamento de orações pelo mecanismo da subordinação tendo os gêneros conto e crônica como ponto de partida, parece-me inviável. Afinal, de quantos contos ou crônicas disporia um professor para realizar essa tarefa? Da mesma forma, de que vale a um aluno identificar o discurso direto e indireto sem que saiba como e quando utilizá-los em seus textos?

Ao distribuir os conteúdos linguísticos no eixo de uso da língua, o Currículo Mínimo da rede estadual acaba por tangenciar os temas gramaticais. A respeito dos programas destinados a organizar o ensino de língua, Irandé Antunes discorre acerca da importância desses manuais serem flexíveis, continuamente revistos, atentos às necessidades dos alunos ou às solicitações que eles farão ao longo do curso, como uma espécie de roteiro, por meio do qual a progressão e sistematização dos conteúdos possam ser realizadas (ANTUNES, 2014, p. 116). Segundo a autora, uma prática de ensino de português deveria funcionar como *uma oficina de textos*, “em que cada elemento de sua composição, de sua construção fosse particularmente, analisado, comparado, explicado; ou uma *oficina de textos* em que hipóteses de um outro jeito de dizer o que se pretende fossem vistas ou fossem afastadas” (ANTUNES, 2014, p.117).

Também imagino que as “significativas” aulas de língua sejam assim; contudo, penso que, se os programas não explicitarem claramente a gramática a ser ensinada ao longo dos anos escolares, é provável que caiamos na armadilha de abordar apenas algumas das possibilidades de trabalho com o texto: “seu tema global, sua finalidade central, sua informação básica em relação a outras complementares, o universo de referência em que se inclui, o gênero que atualiza, seus padrões de construção etc.” (ANTUNES, 2014, p. 116), e corre-se ainda o risco de que o ensino privilegie os usos coloquiais da língua, sem confrontá-los com o uso padrão e culto. Afinal, o problema não está no ensino de gramática ou na metalinguagem, mas na maneira com a qual o ensino das categorias tem sido feito, desvinculado de qualquer sentido para o aluno e centrado na cobrança de classificações gramaticais.

Sobre o valor dos termos gramaticais, Antunes afirma que vasculhar o terreno das nomenclaturas e exercitar o reconhecimento dos nomes das unidades não conferirá competência a quem ensina e a quem aprende, mas não se pode negar a função das terminologias, já que elas ampliam a possibilidade de uma comunicação ajustada às condições de produção.

Portanto, é conveniente que saibamos, numa atividade de análise de reflexão sobre a língua, chamar as unidades pelos seus nomes técnicos. Isso corresponde a uma competência a mais, relevante, como disse, se o contexto assim o exigir. Sem dúvida nenhuma, o conhecimento da nomenclatura gramatical também faz parte do nosso conhecimento enciclopédico e, de certa forma, de nosso repertório cultural. (ANTUNES, 2007, p. 79)

Para a autora, é recomendável que, no ensino fundamental, principalmente nos anos iniciais, que a exploração da terminologia gramatical receba menos atenção, pois “esse é o momento dos primeiros contatos sistemáticos do sujeito com a reflexão sobre a faculdade de linguagem”. Uma exploração exaustiva das terminologias poderia “embotoar o encantamento que se poderia despertar pela contemplação do potencial de atuação e de interação assegurado pelo uso da linguagem (literária ou não)” (ANTUNES, 2007, p.82).

Dessa forma, acredito que as aulas de língua portuguesa contribuam para o progresso do aluno em termos de linguagem, se o ensino de gêneros textuais e o de gramática forem vistos como complementares. Meu esforço, como professora de língua da educação básica, é o de refletir sobre as diferentes concepções de ensino no tocante à questão das normas e nomenclaturas, e de enunciado, discurso e texto, a fim de buscar estratégias para que o ensino global de língua, que a meu ver compreende texto e gramática, aconteça em minhas aulas.

2. Para que ninguém a quisesse: reflexões linguísticas e outros desdobramentos

Bakhtin discorre a respeito da diferença que há entre os enunciados, gêneros do discurso e as unidades significativas da língua desprovidas de endereçamento. A partir do momento em que uma palavra ou oração é endereçada, torna-se um enunciado completo: “envolvida pelo contexto, a oração só se incorpora ao direcionamento através de um enunciado pleno como sua parte constituinte (elemento)”. O estudioso explicita que “a língua como sistema possui uma imensa reserva de recursos puramente linguísticos para exprimir o direcionamento formal: recursos lexicais, morfológicos (os respectivos casos, pronomes, formas pessoais dos verbos), sintáticos (diversos padrões e modificações das orações)” e que a escolha desses recursos é feita pelo falante e influenciada pela atitude responsiva do ouvinte (BAKHTIN, 2011, p. 306). A expressão do direcionamento real sob o qual os recursos linguísticos/ gramaticais nunca se esgotam é o enunciado concreto. Dessa forma, conclui que “a análise estilística, que abrange todos os aspectos do estilo, só é possível como análise de um enunciado *pleno* e só naquela cadeia da comunicação discursiva da qual esse enunciado é um *elo inseparável*” (BAKHTIN, 2011, p.306).

Ensinar língua portuguesa a partir de gêneros textuais possibilita a reflexão acerca das intenções linguísticas que regem a escolha de determinados recursos gramaticais. A mera classificação de termos não daria essa dimensão ao usuário da língua, pois, como assinalou Bakhtin, se não há endereçamento, não há enunciado. Se o professor desconsiderar o texto como uma unidade discursiva, o estilo constituinte dos enunciados será apagado das aulas em prol de análises de frases retiradas de sua esfera de produção. Os recursos linguísticos a serem utilizados no discurso, oral ou escrito, culto ou popular, são inesgotáveis e estão a serviço da intencionalidade do falante, da resposta do interlocutor; todavia, a escola, ao ensinar a gramática desvinculada do texto, faz parecer que as categorias gramaticais são conteúdos a serem aprendidos apenas com finalidade avaliativa.

Em seção dedicada à reflexão sobre a linguagem, é evidenciado pelos PCNs (1998) que a ampliação discursiva envolve o desenvolvimento de outras competências, além do trabalho que concerne às questões gramaticais.

Aprender a pensar e falar sobre a própria linguagem, realizar uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise linguística supõe o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão não apenas sobre os diferentes recursos expressivos utilizados pelo autor do texto, mas também sobre a forma pela qual a seleção de tais recursos reflete as condições de produção do discurso e as restrições impostas pelo gênero e pelo suporte. Supõe, também, tomar como objeto de reflexão os procedimentos de planejamento, de elaboração e de refacção dos textos. (PCNs, 1998, p. 27/28)

É apresentada pelo documento a importância de criar situações para que os alunos possam “operar com a própria linguagem”, em atividades epilinguísticas, de modo que, ao longo dos anos escolares, possam ter atenção às “similaridades, regularidades, e diferenças de formas e de usos linguísticos”. Dessa maneira, o aluno

será capaz de formular hipóteses, falar e discutir, e, se desejar, registrar suas impressões sobre os fatos da língua, realizando, assim, a atividade metalinguística e classificatória.

Dessa forma, minha proposta de trabalho em torno da leitura do conto *Para que ninguém a quisesse* de Marina Colasanti teve como objetivo, além da verificação de leitura, de interpretação e de compreensão do texto por parte de meus alunos, a reflexão em torno das categorias linguísticas e gramaticais que constroem o texto e que descrevem nossa língua. Para tal, a metalinguagem era utilizada por mim na explicação aos alunos e não em atividades de classificação de textos. O foco da leitura em conjunto consistiu em refletirmos acerca do efeito de sentido dessas categorias no texto, em como as categorias linguísticas e gramaticais estão a serviço da escrita, de modo que o autor as utilize para dar clareza ao texto e como no caso do texto literário possibilitar a multiplicidade de interpretações.

Antes de iniciar a leitura do conto de Colasanti, perguntei o que o leitor é capaz de pensar, acerca da temática, a partir da leitura do título. Uma aluna destacou que a primeira frase do conto já responderia a essa pergunta, visto que parecia ser uma explicação. Concordei com a aluna, e expandi a pergunta acerca de qual palavra sugeria a ideia de explicação ou motivo. Obtive como resposta que a palavra *porque*. Falei acerca das ligações no texto através de algumas palavras e mostrei que *porque* era uma delas.

Pedi que um aluno fizesse a leitura do texto para mim. Os outros da turma acompanharam silenciosamente. A fim de retomarmos assuntos vistos nas aulas anteriores, pedi que me dissessem qual era o tempo verbal predominante no texto. Responderam corretamente que era o tempo passado. Identificamos no texto alguns verbos no pretérito. Quando pedi que me dessem exemplos de verbos no pretérito, um aluno leu o trecho “mandou que descesse a bainha dos vestidos e parasse de se pintar”. Dando ênfase às formas verbais descesse e parasse. Como ainda não havíamos discutido os tempos do modo subjuntivo, utilizei o trecho para mostrar-lhes que nesse modo os verbos não davam a ideia de certeza. Para tal, conversamos a respeito de não sabermos, ainda, se a mulher desceria a bainha dos vestidos e pararia de se pintar; até então, era uma imposição feita pelo homem.

Discutimos algumas ações no texto, pensando, agora, nas noções de incerteza e de possibilidade expressas pelo subjuntivo. À medida que formas verbais desconhecidas apareciam, suscitavam as dúvidas e conversávamos sobre elas. Um aluno questionou a respeito da forma verbal *tivera* em “Mas do desejo inflamado que tivera por ela”. Ainda não tínhamos discutido esse tempo verbal, quando falamos sobre o modo indicativo. Expliquei-lhes que esse tempo verbal exprime uma ação acabada em um passado anterior a outro passado e, para que entendessem, atentei para o fato de que o desejo de que o personagem falava e do qual tinha saudades era o desejo que sentia antes de ter sentido ciúmes. A ação de ter sentido ciúmes já era passada, e o desejo que tinha por ela anterior a esse fato.

Iniciamos a discussão sobre a temática do texto, falando a respeito da mudança de atitude no comportamento do personagem masculino. Pedi que fizessem um resumo

oral do assunto abordado no conto. Um aluno disse que “o texto falava de um homem que não queria que ninguém olhasse para a mulher dele e botou ela feia, depois se arrependeu”. Indaguei-lhes a respeito do porquê de o homem ter se arrependido. Uma aluna respondeu que ele se arrependeu “pois ele se interessava por ela pelo mesmo motivo que os homens”. Apesar de não detalhar seu pensamento, na resposta dessa aluna está implícito que, como a mulher não se arrumava mais, o interesse do marido por ela diminuiu. Outra aluna destacou que talvez “ele não gostasse do interior dela”, sugerindo que o exterior importava mais para ele. Pedi que procurassem palavras no texto que “justificassem” as ações do personagem em relação a sua esposa. Sinalizaram que “os homens olhavam demais para sua mulher”, sem estenderem a resposta por meio de algumas inferências possíveis, como, por exemplo, o fato de a mulher ser bonita, gostar de se arrumar, entre outras.

Uma aluna chamou atenção para a expressão “apesar disso”. Debatesmos o sentido potencializado pelo uso desse conectivo no texto. Indaguei-lhes o que a expressão revela ao leitor e obtive como resposta que “mesmo ela tendo parado de se pintar, ter jogado os sapatos de salto fora”. Entretanto, a resposta não foi concluída pela aluna. Minha ação foi a de explicar que, neste momento da narração, o narrador ainda não havia informado nada a respeito de o marido ter obrigado a mulher a jogar os sapatos fora. Outra aluna respondeu que “apesar disso” indica que “mesmo ela fazendo tudo isso, ainda chamava atenção”, referindo-se a cumprir as exigências do marido. Atentei também para o uso do pronome demonstrativo, que faz referência a tudo que já havia sido narrado. Aproveitei o momento para falar-lhes acerca do uso de isso e isto na escrita, dando exemplos em que o pronome *isto* faz referência a algo que ainda será dito.

Em seguida, conversamos sobre as palavras utilizadas pelo narrador que não são comuns atualmente, como por exemplo, no trecho “mandou que descesse a bainha dos vestidos”. Embora não seja um modo de falar usual nos dias de hoje, o sentido é perfeitamente recuperável pelos fatos do texto. Sobre minha pergunta, a respeito do significado de “descer a bainha”, responderam que seria “aumentar a bainha, deixar o vestido mais comprido”. Mostrei-lhes que as ações realizadas pelo personagem foram aumentando gradativamente ao longo dos acontecimentos do texto. A esse respeito, uma aluna completou que “a gravidade dos fatos ia aumentando”. Pedi que me ajudassem a enumerar algumas dessas ações na ordem em que apareceram na narrativa.

Fizeram isso de forma coletiva, destacando que “mandou que descesse a bainha dos vestidos, não deixou mais ela se maquiar, eliminou os decotes, jogou os sapatos de salto fora, tirou as roupas de seda, tirou as joias e tosquiou-lhe os cabelos”. Chamei atenção para o conectivo “ainda assim” e pedi que, a exemplo do que fizeram com *apesar disso*, dissessem qual sentido produzido por esse conector. Reli o trecho em que se encontrava a conjunção. Uma aluna respondeu que a ideia seria a de que “continuou o problema dele”.

Na sequência perguntei a respeito do significado de “tosquiou-lhe os cabelos” e obtive como resposta “que significa cortar”. Continuei instigando a resposta até que

perceberam que tosquiou reforçava a ideia de agressividade na ação. Indaguei a respeito de que palavra do texto estava sendo retomada pelo pronome oblíquo *lhe* e ainda como ficaria a sentença, se, no lugar do pronome, fosse colocada a palavra que ele substituiu. Obtive como resposta para a primeira pergunta que o pronome substituíria “ela”. Auxiliei a turma para a elaboração da segunda resposta, visto que demonstraram mais dificuldade e ampliei a reflexão questionando o porquê da opção por “tosquiou-lhe os cabelos” e não “tosquiou os cabelos” apenas. Uma aluna respondeu que sem o “*lhe*” não ficaria claro quem teve os cabelos tosquiados. Outro aluno ressaltou que “mesmo o texto dizendo que ele estava fazendo isso tudo com a mulher dele, nessa frase não daria pra perceber se não tivesse o pronome”. Essa explicação foi esclarecida por uma colega: “parece que ele pegou, ele mesmo só de raiva” (fez o gesto de cortar o cabelo).

Perguntei-lhes se sabiam a que se referia o adjetivo viril em “E vendo que, ainda assim, um ou outro olhar viril se acendia à passagem dela”. Tive como resposta que seria “um olhar de homem”. Questionei-lhes a respeito de ser o olhar de um homem qualquer. Não souberam responder por conta do desconhecimento da palavra viril. Para auxiliá-los disse que a palavra virilidade era derivada da palavra viril. Uma aluna relacionou o adjetivo à masculinidade. Consultamos o dicionário através do celular para termos mais informações sobre a palavra. Antes que pudesse ler o sentido encontrado para a turma, essa mesma aluna disse que associava viril a alguém vivo. Acerca de virilidade, li o seguinte significado “conjunto dos atributos e características físicas e sexuais próprias do homem; masculinidade” que se relacionava de fato com as hipóteses levantadas pela aluna. Conversamos acerca de outras situações atribuírem ao homem o adjetivo viril, não só relacionadas à sexualidade, mas também à força física, em tese, à maior resistência em certas situações etc. Questionei-lhes a respeito de no texto não ter sido usado masculino no lugar de viril. Uma aluna respondeu que “neste contexto ele (viril) está ligado à sexualidade”. Completei dizendo que também está ligado à capacidade da pessoa estar ativa, pois, do contrário, não teria interesse em olhar para a mulher.

Chamei a atenção para o advérbio *agora* em “Agora podia viver descansado”. Disseram que agora indica que “depois que ele fez tudo com ela agora podia viver”. Refiz a pergunta dando destaque para a ideia trazida pelo advérbio. Uma aluna substituiu *agora* por *até que enfim*. As respostas demonstraram que, apesar de não terem reconhecido a palavra como um advérbio de tempo, a circunstância expressa pelo advérbio foi evidenciada nas duas respostas. Uma aluna apontou que “se ele dissesse, podia viver descansado não ia dar uma ideia”. Concordei com a aluna e perguntei o porquê de a mesma ideia não ser explicitada no texto sem o advérbio. Ela continuou a resposta dizendo que talvez ele não estivesse mais ligando para os olhares e que “agora acabou”, não é que ele não se importasse mais, mas daquele momento em diante, ele não precisava se preocupar.

Atentei para outro trecho do texto no qual problematizei a opção pelo pronome *nenhum* em “Ninguém a olhava duas vezes, homem nenhum se interessava por ela”. Pedi que relessem o trecho sem a palavra *nenhum*, a fim de perceberem que a sentença

não teria sentido. Disseram-me que parecia “faltar alguma coisa”. Mostrei-lhes que esse “falta alguma coisa” às vezes falta nas redações dos alunos, tornando o entendimento do texto mais difícil para o professor. Achei interessante o fato de destacarem outros pronomes substituindo palavras já mencionadas no texto, como, por exemplo, o pronome pessoal reto *ela*, no lugar do substantivo *mulher*. Aproveitei o ensejo para mostrar que o pronome oblíquo *a* em “Ninguém a olhava”, tem a mesma função substitutiva do pronome pessoal reto, que seria “Ninguém olhava ela”. Conversamos acerca das várias situações em que, no uso, o pronome reto é usado no lugar do pronome oblíquo: *vi ela, amo ela* etc.

Acerca do vocabulário, pensamos a respeito da palavra “esquiva”. É interessante notar que, quando perguntava se sabiam o significado de esquiva, pareciam não saber a resposta ou não saber formulá-la. Mas, ao passo que recorriamos ao texto, rapidamente, respondiam aos questionamentos feitos. Li para a turma o trecho “Esquiva como um gato, não mais atravessava praças. E evitava sair”, evidenciando a comparação feita pelo narrador entre a mulher e um gato. Após minha fala, destacaram que a comparação com o gato estava adequada, visto que os gatos agem se escondendo, desviando, etc. Deram como possíveis significados de esquiva: “assustada”, “retraída”, “arredia”, “sempre na defensiva”. Embora *esquiva* esteja relacionado ao fato de desviar-se, as respostas da turma mostraram um entendimento correto do efeito de sentido da palavra no texto. Uma aluna disse que “esquiva, como eu conheço na luta, é uma pessoa sair do golpe, então, esquiva seria desviar”. Essa explicação mostrou a percepção exata do sentido da palavra. Os outros alunos corroboraram a resposta, reforçando que os gatos “estão sempre se esquivando”. Destaquei que esse trecho se constituía de uma figura de linguagem: a comparação, construção possível através do conectivo *como*. Atentei também para o advérbio *tão* em “Tão esquiva se fez, que ele foi deixando de ocupar-se dela”, perguntando-lhes a respeito do sentido conferido pelo advérbio. Responderam adequadamente que significa muito, dá a ideia de intensidade. Questionei também acerca do sentido de *ocupar-se* em “ocupar-se dela”. Obtive como resposta que “o homem foi deixando de cuidar dela”, “de gostar de ter ela por perto”, “de preocupar-se com ela”. Uma aluna ressaltou que “no início ele tinha preocupação em deixar ela feia, mas agora não tinha mais necessidade, porque ela já estava feia”. Outros alunos completaram a partir dessa resposta que “nem o marido se interessava mais por ela”.

Na sequência da leitura, chamei atenção para a palavra “mimetizada” em “permitindo que fluísse em silêncio pelos cômodos, mimetizada com os móveis e as sombras”. Disseram-me que indicava que “em silêncio pela casa, ela era quase parte dos móveis”, “uma sombra”, “alguma coisa que você não se importa”, “não faz diferença”. Atentei para o fato de outra comparação implícita. Antes que respondesse, me disseram “que o homem compara a mulher com os móveis da casa”. Considerei interessante a observação de uma aluna a respeito do fato de a mulher não falar no texto. Apesar de não haver no conto discurso indireto, a impressão tida pelo leitor é de que a personagem suporta tudo calada. Diante dessa observação, outra aluna destacou que “a mulher estava sem autoestima”.

Continuei a análise, chamando atenção para o adjetivo *fina* em “Uma fina saudade, porém, começou a alinhar-se em seus dias”. Destacaram que seria “uma pouca saudade”. Apontaram que talvez fosse uma *fina* saudade, pois, apesar de sentir saudades do que ela foi, não gostaria que os homens voltassem a olhar para ela. Para *alinhar-se* , deram os sinônimos “surgir”, “começou a aparecer”. Li o trecho “Não saudade da mulher. Mas do desejo inflamado que tivera por ela”, dando uma entonação maior à conjunção *mas* . E, antes que fizesse qualquer pergunta, me disseram que a conjunção poderia ser trocada por *porém* e que dava a ideia de contrariedade. Isso demonstrou que já sabiam que eu pararia nas sentenças em que possivelmente palavras que pudessem ser discutidas surgissem.

Na sequência, discutimos o uso de *então* em “Então lhe trouxe um batom”. Tentaram buscar palavras que pudessem colocar no lugar de *então* , a fim de perceberem o sentido. Substituíram por “depois”. Mas demonstraram dificuldade para perceber o sentido da palavra isolada. Deram outras respostas, tais como, “trouxe para agradar ela”, “pra tentar fazer com que ela voltasse”, “tipo um recomeço”. Algumas respostas fugiam do texto, como, por exemplo, “para tentar aumentar a saudade dele”. Prossigui a leitura, destacando o trecho “No outro dia um corte de seda”. Com bastante facilidade, identificaram a locução adverbial *no outro dia* e disseram que a ideia trazida pela locução era de tempo. Aproveitei para chamar a atenção para o fato de que essa locução nos elementos do enredo ajudaria a reconhecer o tempo cronológico da narrativa. A respeito de *corte de seda* , associaram a uma roupa ou a um tecido, já que no início do texto o personagem havia tirado as roupas de seda do armário. Questionei-lhes a respeito do que seria *a rosa de cetim* em “À noite tirou do bolso uma rosa de cetim para enfeitar-lhe o que restava dos cabelos”. Responderam que seria “uma presilha e não uma planta normal”. Ainda identificamos a locução adverbial de tempo *à noite* no trecho.

Por fim, destacamos mais uma vez o uso da conjunção adversativa *mas* em “Mas ela tinha desaprendido a gostar dessas coisas”. Disseram que agora a mulher não sabia ou não queria mais agradar ao marido e que, talvez ela nem soubesse fazer isso. Na sequência “nem pensava mais em lhe agradar”, indaguei a respeito do referente do pronome “lhe” e obtive as respostas “ele”, “o homem”, “o marido”. Concluímos que a mulher, provavelmente, gostava de se arrumar para agradar ao marido e não para chamar a atenção de outros homens na rua. Um aluno destacou que todas as ações do personagem foram, provavelmente, motivadas por sua insegurança.

Ao final, da aula, uma aluna perguntou o que era *vestida de chita* . Minha intervenção não foi necessária, pois os próprios colegas da turma que sabiam a resposta tentaram auxiliá-la, fazendo-o de diversas formas e usando outras palavras, até que a aluna compreendeu.

A leitura do conto de Colasanti motivou, em sala, discussão acerca das várias formas de violência contra mulher. O curioso é que, embora eu estimulasse a participação de todos, poucos meninos participaram. A impressão que tive foi a de que

alguns meninos entenderam as atitudes do personagem masculino, sob a alegação de que não é agradável que olhem para sua mulher.

CONCLUSÃO

O professor que tenha por objetivo realizar um trabalho satisfatório, a fim de dar autonomia ao aluno por meio da linguagem, precisa elaborar para as aulas atividades que estimulem as reflexões sobre a língua no tocante a variados assuntos socialmente discutidos, com vistas a ampliar também o repertório cultural do educando para além da escola. Um professor preocupado com essas questões não restringe suas aulas à cobrança maciça das terminologias gramaticais, mas também não se esquivava de ensinar a gramática em seus aspectos fonético-fonológicos, morfológicos, sintáticos e semântico-discursivos.

No que tange ao desenvolvimento da competência leitora, não basta apresentar ao aluno textos dos mais variados gêneros, se não forem explicitadas as diferentes estratégias que leitores críticos mobilizam ao interpretar textos, bem como os contextos de produção e de recepção nos quais os gêneros se inscrevem. É ingênuo pensar que o aluno, por si só, compreenderá a multiplicidade de sentidos e as intenções discursivas explícitas e implícitas nos textos orais e escritos, sem que sejam dados a ele subsídios para que o faça. Não raro, a compreensão do texto é prejudicada pela falta de percepção por parte do educando dos recursos linguísticos utilizados pelo autor ou produtor do texto. Em relação às respostas nas atividades interpretativas, cabe ressaltar que o insucesso também se dá pela falta de domínio de linguagem e de habilidade com as categorias gramaticais e lexicais, que impedem que o aluno expresse seu entendimento dos textos através da escrita.

Tais reflexões só foram possíveis, em minha prática, a partir da formação, que aliada a minha experiência como professora, fizeram-me pensar criticamente acerca das competências e habilidades propostas para o ensino de língua portuguesa pelo Currículo Mínimo do Estado do Rio de Janeiro.

Referências bibliográficas

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

_____. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 53-73.

_____. *Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”*. São Paulo: Parábola editorial, 2014.

ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência Suíça (Francófona). In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. et alii. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad.e org. R. Rojo e G. S. Cordeiro. Campinas: Mercados das Letras, 2004, p. 35- 59.

_____. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência Suíça (Francófona) . In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. eT alii. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad.e org. R. Rojo e G. S. Cordeiro. Campinas: Mercados das Letras, 2004, p. 61-78.

_____; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. eT alii. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad.e org. R. Rojo e G. S. Cordeiro. Campinas: Mercados das Letras, 2004, p. 95-128.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. *Currículo Mínimo: Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, 2011.

OS GÊNEROS DISCURSIVOS/TEXTUAIS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DO ESTADO DO PARANÁ

The discursive/textual genres in the teachers' continuous development process of the state of Paraná

Marilúcia dos Santos Domingos STRIQUER (Universidade Estadual do Norte do Paraná, Jacarezinho, Paraná, Brasil)

RESUMO: Pautados nos preceitos vygotskyanos e do Interacionismo Sociodiscursivo de que um bom ensino é aquele que dirige intencionalmente o indivíduo em formação a internalizar instrumentos materiais e semióticos e as operações de uso dos instrumentos, interessamo-nos em investigar o Programa de Desenvolvimento da Educação: formação continuada em rede do Paraná. O objetivo é o de compreender se o Programa promove espaços mediadores para que os docentes em serviço se apropriem dos gêneros textuais e suas operações, a fim de que sejam ferramentas mediadores de ações pedagógicas e objetos de ensino e aprendizagem. Para tanto analisamos a constituição teórica-pedagógica do PDE e a maneira como uma instituição de ensino superior a implementa na prática. Os resultados apontam que no plano teórico o programa é formado por eventos que auxiliam o professor a internalizar novos instrumentos, contudo, na prática, os eventos não são organizados a partir das necessidades dos professores em formação.

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros textuais; Formação continuada; Instrumentos semióticos

ABSTRACT: Based on the precepts of Vygotsky and the Sociodiscursive Interactionism that a good teaching is one that intentionally directs the individual in formation to internalize material and semiotic instruments and the use operations of the instruments, we are interested in investigating the Educational Development Program (PDE): continued education in network of Paraná. The aim is to understand if the Program promotes mediating spaces for in-service teachers to appropriate the textual genres and their operations, in order that they are mediating tools of pedagogical actions and objects of teaching and learning. For this, we analyze the theoretical-pedagogical constitution of the PDE and the way a higher education institution implements it in practice. The results show that, theoretically, the program is formed by events that help the teacher to internalize new instruments, however, in practice, the events aren't organized from the teachers' in formation necessities.

KEYWORDS: Textual genres; Continuous development; Semiotic instruments.

Introdução

De acordo com os resultados de 2015 do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA)¹, um grande percentual dos alunos brasileiros não consegue atingir o nível básico de leitura, e junto a esses dados, o professor, profissional responsável pela educação formal/institucionalizada, é, muitas vezes, julgado e condenado pelo senso comum e pela mídia como o responsável por esses resultados. Principalmente, o professor da Educação Básica, visto como aquele que não mais domina o comportamento dos alunos em sala de aula; que não cumpre seu papel de ensinar; que não lê; que não se baseia em diferentes materiais para a preparação de suas aulas; como um “ser a quem sempre ‘falta’ algo (‘falta-lhe conhecimento’, ‘falta-lhe reflexão’, ‘falta-lhe vontade de mudar’ etc.)” (MACHADO et al., 2009, p. 17). Como consequência, junto a muitos outros aspectos de ordem socio-econômico-político, em busca de mudanças agem as instâncias governamentais, entre diferentes atitudes, na criação de planos, programas e cursos para formação continuada de professores, em âmbito federal, estadual e municipal, os quais são, fundamentalmente, instrumentos mediadoras do processo de apropriação de novos instrumentos pelos professores em serviço.

Contudo, de acordo com os preceitos de Vygotsky (2000), um bom ensino é aquele que organiza corretamente a aprendizagem, dirigindo intencionalmente o indivíduo em formação a internalizar, ou se apropriar, não só novos instrumentos materiais e semióticos mas também todas as operações de uso, as potencialidades e os esquemas de utilização dos instrumentos (VYGOTSKY, 2000; SCHNEUWLY, 2004). Segundo Hila (2011, p. 43), “o bom ensino, nessa perspectiva, inclui não apenas o processo de internalização, mas também o processo de complexificação de operações necessárias para a compreensão de um dado fenômeno/objeto” (HILA, 2011, p. 43).

E é exatamente com a apropriação de novos instrumentos e de todas as operações que os envolvem que ocorre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores nos indivíduos (VYGOTSKY, 2007), visto que ao internalizar instrumentos, o homem, além de dominar e transformar a natureza, controla a sua própria conduta, pois aprimora e desenvolve suas funções psicológicas superiores: recordar, imaginar, raciocinar, sentir, planejar – enfim, desenvolve ações mentais que permitem atuar, criar e intervir no mundo objetivo (SFORNI; GALUCH, 2009, p. 81). Dessa forma, o professor ao participar de programas de formação continuada que se constituam como bom ensino pode cada vez

¹ Disponível em: <http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/>.

mais se instrumentalizar para atuar, criar e intervir no sistema educacional, podendo contribuir para mudança do quadro crítico educacional exposto.

Ao tomar como norte estas concepções, interessei-me em investigar o maior programa de formação docente coordenado pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED), intitulado “Programa de Desenvolvimento da Educação: formação continuada em rede do Paraná”, conhecido como PDE, doravante denominado de PDE-PARANÁ, de forma a compreender se o Programa está provendo espaços mediadores para que os docentes em serviço se apropriem dos gêneros textuais e todas as suas operações de uso, as suas potencialidades e seus esquemas de utilização como instrumentos semióticos a serem tomados como ferramentas mediadores das ações pedagógicas.

A motivação pela delimitação do gêneros textuais ocorreu por dois motivos, primeiro por compreender, ao comungar com os preceitos do Interacionismo Sociodiscursivo, que o ensino dos gêneros desempenha um desenvolvimento pessoal e profissional no professor, tanto no plano epistemológico quanto no praxiológico, assim como na evolução do *métier* docente (MACHADO; LOUSADA, 2010), quando para ensiná-los o professor precisa primeiro internalizá-los, para que só então eles sejam instrumentos de mediação de sua ação pedagógica e conteúdo escolar a ser ensinado aos alunos (SCHNEUWLY, 2009). Tal internalização, de acordo com Machado e Lousada (2010, p. 625), provoca transformações no professor como um sujeito singular que age, “fazendo com que ele tenha profundas transformações psíquicas, ou seja, aumente seus conhecimentos sobre o mundo físico e social, desenvolva capacidades para agir sobre o outro e sobre o mundo e regule seu comportamento”. Logo, as ações singulares passam a se transformar em “formas de fazer relativamente estáveis de um determinado grupo profissional” (NASCIMENTO, 2011, p. 54), no caso, do grupo profissional docente, desenvolvendo assim este *métier*.

O segundo, e principal, motivo pela delimitação sobre os gêneros é porque na proposta de formação do PDE-PARANÁ, os gêneros são um dos saberes escolares/conteúdo a ser ensinado e a ser aprendido (CHEVALLARD, 1991). Afirmção que se constituiu diante do fato do programa curricular do PDE-PARANÁ tomar como referência as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, conforme declaração constante do Documento Síntese do Programa: “O Programa Curricular propõe um

conjunto constante nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, os quais deverão ser desenvolvidos no âmbito do Programa a ser executado pelas Instituições de Ensino Superior” (PARANÁ, 2007, p. 21), e pela definição do mesmo documento de que o Programa é uma “importante estratégia metodológica de implementação e consolidação das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica” (PARANÁ, 2007, p. 17).

Nesse aspecto, prescreve a Diretriz Curricular Estadual de Língua Portuguesa (DCE-LP) que são as práticas discursivas que devem ser consideradas “como ponto de partida e ponto de chegada da prática educativa” (SAVIANI, 2007 *apud* PARANÁ, 2009, p. 45). Para tanto, “o trabalho com a disciplina deve considerar os gêneros discursivos que circulam socialmente” como objeto de ensino (PARANÁ, 2009, p. 63), pois “na disciplina de Língua Portuguesa/Literatura, o Conteúdo Estruturante é o Discurso como prática social, a partir dele, advém os conteúdos básicos: os gêneros discursivos a serem trabalhados nas práticas discursivas” (p. 89-90). São, então, os diferentes e diversos gêneros textuais, representantes e modelos que viabilizam a comunicação dos indivíduos nas práticas sociais, que devem ser tomados como objeto de ensino e aprendizagem nas salas de aula da educação básica, pois segundo a DCE-LP “o aprimoramento da competência linguística do aluno acontecerá com maior propriedade se lhe for dado conhecer, nas práticas de leitura, escrita e oralidade, o caráter dinâmico dos gêneros discursivos” (p. 53). Nesse sentido, na forma como os conhecimentos específicos da disciplina são prescritos pela DCE-LP, documento orientador oficial do Programa, *a priori*, os gêneros textuais (as práticas discursivas que eles representam) estão sendo tomados como um instrumento a ser internalizado pelos professores em formação.

Sobre o aporte teórico-metodológico que sustenta a pesquisa, ele se construiu sobre os pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo que se filia profundamente às teorias de Vygotsky (2000, 2007) e de Rabardel (1995).

Os gêneros como instrumento e o processo de apropriação

Para Schneuwly (2004, p. 27), o gênero é “um instrumento semiótico complexo” que está “entre o indivíduo que age e o objeto sobre o qual ou a situação na qual ele age” (SCHNEUWLY, 2004, p. 23-27), e tal instrumento é formado por duas faces, de um lado está o artefato, a ferramenta propriamente dita, e do outro estão os esquemas de utilização

do artefato. Esquemas que Vérillon (s/d) denomina de “um conjunto complexo de representações, conhecimentos, operações mentais e habilidades motoras que são colocados em jogo pelo usuário durante a operação”². Conceitos originários de Rabardel (1995) para quem o instrumento é uma entidade mesclada, em uma de suas partes ele é artefato e na outra é esquema cognitivo.

O resultado da apropriação em que o artefato se transforma em instrumento é denominado por Rabardel (1995) de “gênese instrumental”. Para se chegar à gênese instrumental, segundo o autor, o processo é longo e complexo, devido à integração entre a atividade da pessoa, seus conhecimentos, a maneira e métodos com os quais ela trabalha, com o artefato necessitar de um determinado tempo físico e psicológico, por vezes mais, por vezes menos, dependendo do instrumento, da atividade, da pessoa, e da incorporação do artefato a seus componentes psicológicos.

É quando a pessoa se apropria do artefato, atendendo as suas necessidades internas, ou seja, quando esquemas já foram adaptados para utilização, quando já foram integrados à estrutura cognitiva do usuário, e quando o artefato já faz parte de uma realidade externa (social) daquela pessoa, e por isso também ela o utiliza, que esse artefato é considerado, depois de todo esse processo, como construído pela pessoa, pois foi por ela adaptado para si e para o meio, se tornando um instrumento.

Para Rabardel (1995), a gênese instrumental é um duplo processo de apropriação de instrumentos: quando o artefato é integrado à estrutura cognitiva da pessoa, ela acaba por enriquecer seus esquemas mentais de uso de artefatos e ocorre o processo chamado pelo autor de instrumentação. Os instrumentos coordenam, transformam, atualizam os esquemas já existentes nas estruturas cognitivas. Já quando a pessoa faz adaptações no artefato por funcionalidades e finalidades específicas, quando é o artefato que é enriquecido, o processo é o de instrumentalização.

É com base nessas concepções que Schneuwly (2004) metáforiza o gênero textual como instrumento semiótico, tem-se primeiramente um artefato, do qual o sujeito se apropria, por meio de esquemas de utilização, para que o instrumento possa ser o mediador entre ele e o objeto ou situação na qual ele age. Esses esquemas (adaptações, transformações, reformulações, recriações) são necessários para a apropriação de um

² Tradução minha. Texto original: “*The other component is manifested by the complex set of representations, knowledge, mental operations, and motor skills that are brought into play by*”.

gênero, de um modelo preexistente, uma vez que quase nunca sua utilização é uma reprodução exata de seu modelo.

Por assim ser, a partir dos estudos de Schneuwly (2004), o gênero é concebido em uma dupla possibilidade de abordagem escolar, “como instrumento semiótico que materializa e significa uma prática social e como instrumento a ser apropriado pelo aprendiz no processo de instrumentalização que sustenta e orienta a ação de um sujeito em uma prática social de referência (DOLZ et al., 2008 *apud* NASCIMENTO, 2011, p. 9). E, pela dupla semiotização, o gênero é um objeto/conteúdo escolar a ser ensinado pelo professor ao aluno, e ao mesmo tempo, o gênero é utilizado pelo professor como guia para o ensino das dimensões, das especificidades de um gênero e de suas operações de uso. É o instrumento mediador utilizado pelo professor para agir sobre o aluno, para levá-lo a aprender a produzir o gênero em questão e é um instrumento semiótico que materializa uma prática social de linguagem, a do ensino escolarizado.

Para Machado e Lousada (2010), diferentes artefatos são sugeridos pelas prescrições oficiais nacionais, estaduais e municipais para mediar a atividade do professor, para que os artefatos se transformem em instrumentos, as autoras, “é preciso que o professor se aproprie deles e se certifique de que pode ser útil para o seu trabalho, para si mesmo, para sua transformação, para seu bem-estar, e não apenas para o aluno” (MACHADO E LOUSADA, 2010, p. 630). Isso ocorre quando o instrumento não é mais algo imposto pela instância externa, no caso do PDE-PARANÁ, mas algo que participa da finalidade da atividade, do objetivo a ser alcançado pelo professor, de sua ação para agir.

No caso específico do gênero textual, ele contribui no desenvolvimento do professor e de suas capacidades de linguagem a partir do momento em que internalizado como instrumento semiótico passa a mediar a prática pedagógica do docente, por meio da mobilização de saberes profissionais, para atender as necessidades do professor e a de seus alunos, auxiliando-o em sua integração, e de seus alunos em diferentes realidades sócio-culturais. O gênero textual passa, portanto, a ser um “instrumento didático” no sentido que Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 44) lhe conferem, uma vez que,

Orienta a realização da ação languageira, tanto do ponto de vista dos conteúdos, que lhe são próprios e dizíveis por ele, quanto do ponto de vista da estrutura comunicacional e das configurações de unidades linguísticas a que ele dá lugar (sua textualização). Ele traz uma nova luz

sobre o objeto ensinado e conduz o professor a modificar o modo de representar a produção textual e seu ensino.

Por isso, a importância do professor internalizar diferentes gêneros textuais para sua atividade, tanto gêneros que devem ser ensinados por ele aos alunos, quanto os que constituem sua profissão. “A apropriação de uma totalidade instrumentos de produção é o desenvolvimento de uma totalidade de capacidades nos próprios indivíduos” (MARX; ENGELS, 1845-1846/1969, p. 67 *apud* SCHNEUWLY, 2004, p. 23).

O Programa de Desenvolvimento da Educação – PDE-PARANÁ

O PDE-PARANÁ é o maior programa de formação continuada do estado do Paraná, propõe produzir progressões na carreira dos professores da rede pública de ensino e melhoria na qualidade da Educação Básica. O tempo de duração do Programa é de 2 anos. No primeiro ano, o professor, para atender as tarefas previstas pelo programa, se afasta do exercício de e suas atividades em 100% de sua carga horária, e no segundo ano 25%.

A SEED através da parceria com a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) promove o encontro dos professores em formação, chamados professores PDE, com os do ensino superior, o qual orienta e acompanha a produção de todas as tarefas a serem realizadas pelo professor PDE, as quais se referem à: produzir e implementar em sala de aula um Projeto de Intervenção Pedagógica na escola (PIP); produzir um material didático-pedagógico para auxiliar o docente na implementação de seu PIP; produzir um artigo científico, ao final da implementação do PIP, a fim de relatar sua experiência; participar de encontros orientação com seu orientador do ensino superior; participar de cursos elaborados pelas instituições de ensino superior (IES), sobre fundamentos da educação, de políticas curriculares, de gestão, de financiamento da Educação Básica, de metodologia da pesquisa científica em educação, e cursos específicos de área/disciplina do professor PDE; cursos para utilização dos recursos tecnológicos; eventos de inserção acadêmica, em que os professores PDE participam de congressos, colóquios, eventos promovidos pelas IES.

Assim, para que fosse possível alcançar meu objetivo, neste trabalho, de compreender se o PDE-PARANÁ promove espaços de mediação para que os

professores se apropriem dos gêneros textuais como instrumentos semióticos, como posto, em sua dupla possibilidade escolar, analisei cada uma das tarefas oferecidas pelo Programa a duas professoras PDE acompanhadas por orientadores de uma das IES parceira do Programa, a Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

A perspectiva teórica do PDE-PARANÁ

De acordo com o apresentado no Documento Síntese (PARANÁ, 2007), que é o documento que regulamenta o PDE-PARANÁ, o Programa tem como um de seus objetivos ser uma via de implementação e consolidação dos preceitos que constituem a Diretrizes Curriculares do estado (DCE). Por esse motivo, analisei qual é a proposta da Diretriz a respeito do ensino dos gêneros textuais como conteúdo específico a serem ensinados na disciplina de língua portuguesa.

A expressão gêneros aparece na DCE vinculada à definição de gênero discursivo de Bakhtin, o qual é referenciado várias vezes no documento, como também os especialistas/estudiosos desse quadro epistemológico no Brasil. Nesta perspectiva, a concepção de gênero que se apresenta na DCE é a de enunciados que não se prendem apenas as propriedades formais que os constituem, pois a linguagem é vista em seu caráter de mobilidade, dinamicidade, fluidez. “Os gêneros variam assim como a língua – a qual é viva, e não estanque. As manifestações comunicativas mediante a língua não acontecem com elementos linguísticos isolados, elas se dão, conforme Bakhtin, como discurso” (PARANÁ, 2009, p. 52).

Ao dar ênfase à língua viva, dialógica, em constante movimentação, permanentemente reflexiva e produtiva, compreende-se que ela (a língua/linguagem) se efetiva nas diferentes práticas discursivas, as quais são entendidas e explicitadas pelo documento como toda atividade humana exercida com e na linguagem. Dessa forma, a orientação que se dá para o ensino da língua materna é de que o importante é o que o professor tome como objeto de ensino as práticas discursivas existentes na sociedade e promova o letramento do aluno para que ele se envolva em tais práticas.

Nesse sentido, o objetivo primeiro da escola é proporcionar ao aluno, como cidadão participante de uma sociedade, participação plena nas práticas que envolvam o uso da escrita, da leitura, da oralidade. Práticas discursivas compreendidas como toda e

qualquer forma de organização dos indivíduos, sejam em grupos: atividades coletivas, ou individuais: ações singulares e que efetivam pelo uso da linguagem. São, portanto, as práticas sociais de linguagem que devem ser tomadas como ponto central do trabalho pedagógico. Para tanto, orienta o documento que “o professor de Língua Portuguesa precisa propiciar ao educando a prática, a discussão, a leitura de textos das diferentes esferas sociais (jornalística, literária, publicitária, digital, etc.)”. (PARANÁ, 2009, p. 50).

Frente às concepções, o conteúdo estruturante, que é o conjunto de saberes e conhecimentos de grande dimensão, os quais identificam e organizam uma disciplina escolar, a partir dos quais advêm os conteúdos a serem trabalhados no dia a dia da sala de aula, no caso o conteúdo estruturante de Língua Portuguesa, é definido pela DCE-LP, como sendo o discurso como “prática social” (PARANÁ, 2009). Por conseguinte, a expressão prática social é utilizada vinte e seis vezes no texto da DCE-LP e o seu sinônimo, prática discursiva, doze vezes.

Assim, promover a participação do aluno em diferentes situações sociais, de contextos de usos reais da língua, é promover que os alunos leiam, escrevam, ouçam e falem utilizando-se/reconhecendo diferentes gêneros. Por isso, define o documento que as possibilidades de trabalho devem pautar-se “em situações reais de uso da fala e na produção de discursos nos quais o aluno se constitui como sujeito do processo interativo” (PARANÁ, 2009, p. 55).

Mas quais são os encaminhamentos práticos orientados pelo documento para o ensino das práticas de linguagem e dos gêneros que as materializam? Como os professores podem, na prática, fazer uso dos gêneros como instrumentos semióticos mediadores de suas ações didáticas e organizadores de suas ações? A DCE refere-se sempre a “sugestões”, as quais estão presentes na seção “Encaminhamento metodológico” para a prática com a oralidade, com a leitura, com a escrita e com a literatura. Exemplo (PARANÁ, 2009, p. 66):

O trabalho com os gêneros orais deve ser consistente. Isso significa que as atividades propostas não podem ter como objetivo simplesmente ensinar o aluno a falar, emitindo opiniões ou em conversas com os colegas de sala de aula. O que é necessário avaliar, juntamente com o falante, por meio da reflexão sobre os usos da linguagem, é o conteúdo de sua participação oral. O ato de apenas solicitar que o aluno apresente um seminário não possibilita que ele desenvolva bem o trabalho. [...] ‘Sugere-se’ que o professor, primeiramente, selecione os objetivos que pretende com o gênero oral escolhido, por exemplo:

- na proposição de um seminário, além de explorar o tema a ser apresentado, é preciso orientar os alunos sobre o contexto social de uso desse gênero; definir a postura diante dos colegas; refletir a respeito das características textuais (composição do gênero, as marcas linguístico-enunciativas); organizar a sequência da apresentação; [...] (grifo meu).

Ressalto do exemplo o destaque dado à necessidade do trabalho com o tema, com o contexto social, com a construção composicional, com as marcas linguístico-enunciativas do gênero em enfoque, o que acontece também em todas as demais sugestões de trabalho com a leitura, a escrita.

Diante de todos estes dados, minha primeira interpretação foi a de que a DCE postula claramente aos professores, formadores e em formação, que os gêneros são instrumentos semióticos mediadores das ações didáticas e objeto de ensino. Porém as constatações que realizei sobre um questionário aplicado as duas professoras PDE 2009, logo na entrada no Programa, se chocaram completamente com esta constatação. A intenção do questionário foi conhecer o que as professoras já conheciam sobre o aporte teórico-metodológico sobre gêneros textuais antes de iniciarem a formação no PDE-PARANÁ. Os textos-respostas ao questionário apontaram que só a partir do PDE as docentes tiveram uma compreensão mais aprofundada das orientações oficiais a respeito do gênero e seu ensino. Resposta de uma das professoras, chamada de forma fictícia de Ana: “... agora com os estudos do PDE, as questões do gênero e tipologia textual foram elucidadas...”. E da segunda professora, Paula: “Os estudos eram superficiais”.

Logo, as professoras já tinham tido contado com o referido aporte, ou seja, o processo de instrumentalização necessário, assim como a instrumentação, para a apropriação de instrumentos (RABARDEL, 1995) já tinha sido ativado. Porém, os gêneros eram ainda apenas artefatos para os professores. Passei então a investigar os aspectos que envolvem diretamente o processo formativo na prática. Dessa forma, para definir como os responsáveis pela formação, no caso os professores formadores da UENP, realizam o prescrito, analisei: os textos dos cursos específicos da área/disciplina de Língua Portuguesa; os textos referenciados nos textos planejadores dos professores PDE; os textos resultantes de entrevistas com a coordenação do PDE na UENP e da coordenação do Curso de Letras da UENP.

A formação na prática

Conforme o Documento Síntese (2007), os professores devem participar de 128 horas de cursos específicos da área/disciplina, no caso, de língua portuguesa. A UENP ofereceu em 2009 13 cursos, sendo que 9 deles (88 horas) abordaram instrumentos mediadores para o ensino da literatura, enquanto apenas 4 cursos (40 horas) centram-se em instrumentos mediadores para o ensino da língua Portuguesa (no sentido de outras práticas sociais que não só a que envolva o aspecto literário no uso da língua/linguagem). Entre os 4 cursos de língua portuguesa, apenas um, de 8h, o curso “Gêneros textuais na prática escolar”, tratou sobre a questão do ensino de gêneros textuais de forma direta. Analisando o programa de ensino, constatei que além dos pressupostos teóricos, oficinas foram apresentadas pelos formadores aos professores PDE presentificando assim a transposição didática de algumas práticas sociais de linguagem materializadas por gêneros em específico.

Uma hipótese construída após a investigação sobre os cursos específicos foi a de que apenas um curso de 8 horas não seria suficiente para o processo de apresentação e complexificação dos fatores que envolvem um novo instrumento a ser apropriado pelos professores PDE. Diante desses dados, entrevistei a coordenadora do PDE na UENP sobre a forma de organização e seleção dos cursos específicos a serem oferecidos aos professores PDE, bem como sobre os conteúdos a serem abordados nos cursos. A coordenadora me informou que por não ser possível conhecer todas as áreas/disciplinas e as necessidades dos professores PDE de cada área/disciplina, ela delegava a organização dos cursos a cada um dos coordenadores de curso da UENP, apenas acompanhando a realização da carga horária exigida. Na prática, o papel da coordenadora do Programa na IES é mais administrativa e burocrática do que pedagógica.

Parti então para uma entrevista com a coordenadora do curso de Letras, a qual me informou que os professores da UENP não eram convidados a ministrar os cursos a partir dos projetos dos professores PDE, o que se pretendia era um equilíbrio entre cursos que abrangessem a área de Língua Portuguesa e a de Literatura, nem sempre possível, uma vez que grande parte dos professores da UENP são formados e desenvolvem pesquisa e ensino na área de Literatura. Quanto ao tema a ser abordado em cada um dos cursos, o professor formador tinha total autonomia para elegê-lo. Dessa forma, a constatação é a de que se os professores da UENP propuseram a ministrar cursos organizados sob o eixo do

ensino da literatura, é porque ela, para grande parte dos professores desta IES, é a área de formação acadêmica e/ou área em que eles desenvolvem projetos de pesquisa ou de extensão ou de ensino.

Essa centralidade nos conteúdos ligados ao ensino e aprendizagem da literatura evidencia uma tensão na efetivação prática pela UENP do projeto teórico do PDE-PARANÁ, isto é, começa a revelar como o Programa efetiva na prática seu projeto teórico: não é com base nas necessidades dos professores em formação que os cursos específicos são elaborados, mas de acordo com o que os professores formadores têm a oferecer.

A fim de aprofundamento, parti para análise dos materiais produzidos pelas professoras PDE, especificamente as referências bibliográficas do PIP, do MDP e o Artigo Final, porque são nessas referências que constam as outras leituras realizadas/sugeridas nos cursos específicos, as dirigidas pelos professores orientadores e as buscadas de forma autônoma pelos professores PDE.

Os resultados apontaram que uma das professoras, ficticiamente chamada de Paula, realizou leitura/estudos de 20 obras, dentre elas 4 obras que contemplam a base teórica dos gêneros: BAKHTIN, M. (2003) *Estética da Criação Verbal*; Marcuschi, L.A. (2002) *Gêneros Textuais: definição e funcionalidade*. In: Dionísio, A.P.; Machado, M. A. (org.). *Gêneros Textuais e Ensino*; Marcuschi, L.A. (on line) *Gêneros textuais emergentes no contexto digital*; MEURER, J.L.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). (2002) *Gêneros Textuais*. Uma obra que expõe a proposta de transposição da teoria à prática de sala de aula: SCHNEUWLY, B.; NOVERRAZ, M.; DOLZ, J. (2004). *Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola* - em que os autores realizam a definição e descrição de uma sequência didática para o ensino e aprendizagem de gêneros textuais. E, uma obra sobre as orientações oficiais aos professores do Paraná a respeito do ensino dos gêneros: PARANÁ (2008). *Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa*.

Válido destacar que Marcuschi (2002; on line) e Meurer e Motta-Roth (2002) são obras que apresentam relatos e/ou sugestões de atividades pedagógicas tomando os gêneros como objeto de ensino, nos diversos artigos que constituem esses dois livros. Ou seja, tanto a teorização como o modo de transpô-la foram estudadas pela professora Paula.

Já as referências da segunda professora, Ana, indicam que ela leu/estudou 9 obras, porém apenas uma que contempla a base teórica dos gêneros: BAKHTIN, M. (2003). *Estética da Criação Verbal*: uma que expõe a proposta de transposição da teoria à prática de sala de aula: DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. (2004) *Sequências didáticas para o oral e a escrita*: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (orgs). *Gêneros orais e escritos na escola*; uma sobre as orientações oficiais: PARANÁ (2009). *Diretrizes Curriculares da Educação Básica*. Mas nenhuma obra sobre práticas realizadas em sala de aula, sobre relatos de experiências, sugestões de letramento com os gêneros. A questão não é dar ou não dar receitas prontas, a questão é: tanto Ana quanto Paula deixam explícitos em seus PIPs que não trabalhavam antes em sala de aula com o ensino dos gêneros textuais. Como então elas poderiam entrar em atividade mental sem passar pelas etapas da observação, da comparação, da análise do que elas até então faziam e do que e de como poderia ser feito de outra forma? Como elas tomariam consciência do real uso e valor dos conceitos teóricos, conseguindo mobilizá-los em suas práticas? (HILA, 2009). É nesse sentido que acredito que leituras/estudos sobre práticas em sala de aula não teria a valia de receitas, mas de instrumento de reflexão.

Importante destacar das obras incluídas nas referências do MDP de Ana que todas elas se referem a livros didáticos de Língua Portuguesa, a saber: BELTRÃO, Eliana Santos; GORDILHO, Tereza. *Novo Diálogo*. 1ª ed. São Paulo: FTD, 2006. CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português Linguagens*. 4ª ed. Reformulada. São Paulo: Atual Editora, 2006. DELMANTO, Dileta; CASTRO, Maria da Conceição. *Português Ideias e Linguagens*. 12ª ed. São Paulo: Saraiva, 2007. FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de; MARUXO JUNIOR, José Hamilton. *Linguagem e Interação*. 1ª ed. São Paulo: Ática, 2010. MODERNA, Editora. Org. *Projeto Araribá - Português*. 1ª ed. São Paulo, 2006.

Ou seja, apesar de Ana buscar uma nova prática para suas aulas, conforme seu relato no PIP, ela ainda se mostra bastante apegada a sua prática anterior. Para elaborar os exercícios constantes de seu MDP, ela se baseou nos materiais que já usava em sala de aula antes do Programa de formação. Só que a maioria dos referidos livros didáticos apresenta uma proposta de ensino da gramática de forma descontextualizada, em uma perspectiva mais tradicionalista de ensino de normas e regras da gramática normativa.

No que se refere aos eventos de Inserções acadêmicas, os professores PDE participam, conforme regulamento, de 64 horas de atividades dessa modalidade. Paula e Ana participaram de 3 seminários, um na área de pedagogia e dois na área de Língua

Portuguesa e Literatura. Contudo, Paula, conforme certificados, participou em um dos Seminários de uma oficina intitulada “Didatização dos gêneros da ordem do argumentar e do narrar”, na qual os oficinairos apresentaram, além das teorias de base sobre gêneros textuais, algumas atividades práticas por eles efetivadas em sala de aula com alunos do Ensino Fundamental. Já Ana me relatou que não chegou a participar de nenhuma palestra, oficina, mesa-redonda que abordasse os conceitos e práticas de ensino com os gêneros textuais.

Assim, após análise dos eventos dos quais participaram as professoras PDE da turma de 2009, a constatação é a de que Paula realizou mais estudos a respeito da teoria, transposição e relatos de práticas de ensino dos gêneros do que Ana, o que não significa que Paula conheceu mais ou melhor os gêneros em sua teoria e transposição para a sala de aula, apenas pressupõe um problema para Ana. Ana se centrou nos ‘saberes sábios’, ou seja, nos conhecimentos teóricos/científicos produzidos pela comunidade científica (CHEVALLARD, 1991), que não chegam à sala de aula da mesma forma, com a mesma ‘roupagem’ que foram produzidos. A transformação didática, isto é, como a teoria realmente chega à sala de aula, como ela, na prática, é transformada em objeto de ensino e de aprendizagem não foi estudado por Ana.

Não que ela não consiga ou não possa realizar essa transposição, mas de acordo com Nascimento (2011), a dificuldade maior no processo de transposição didática é enfrentada pelo professor quando ele precisa redimensionar o conhecimento estabelecido como conteúdo específico de uma disciplina pelos documentos oficiais, para a prática de sala de aula, ou seja, para uma nova situação discursiva.

Quanto ao processo de orientação da qual participaram as duas professoras PDE, por meio de um questionário enviado para as orientadoras de Paula e de Ana, ficou evidente que a linha de ensino/pesquisa da orientadora de Paula é a da grande área de Língua Portuguesa, ou seja, tinha total relação com o projeto da professora PDE. Já no caso da orientadora de Ana, sua linha de ensino/pesquisa está relacionada à língua francesa e à literatura teatral não se coadunando com a proposta do projeto de Intervenção de Ana que se centra no ensino da língua portuguesa tendo como eixo organizador o ensino do artigo de opinião.

Perguntadas sobre o motivo de terem selecionado orientar o projeto de trabalho de Paula/de Ana, a resposta da orientadora de Paula é a de que utilizou o critério da relação do projeto da professora PDE com sua área de ensino/pesquisa:

Orientadora de Paula: “O primeiro deles foi ser da área de Língua Portuguesa e o 2º foi a criatividade que a mesma empregou no seu título: ‘Fios a tecer...uma possibilidade de escrita’. Isso me passou a expectativa de trabalhar com alguém que poderia olhar o trabalho com a língua sob o viés da emoção, da escrita por prazer, do ‘descobrir-se enquanto escreve’, o que vem ao encontro de minha proposta de trabalho em Estilística, apesar de este não ter sido o cerne de sua produção”.

Já a orientadora de Ana não relata critérios, pelo contrário, expõe uma falta de opção, ou seja, ela tinha que orientar algum professor, por, eventualmente, estar dando aulas de Língua Portuguesa, pelo que fica implícito, sobrando essa professora PDE, foi a que ela se vinculou para orientar. Ou seja, evidencia-se um problema com o quantitativo de professores das IES que é muito diferente da demanda de professores participantes do PDE:

Orientadora de Ana: “A escolha do projeto da Xxxxx se deu, em alguma medida, de maneira aleatória. Existia um grande volume de propostas e poucos professores aptos para orientação na IES naquele momento. Agrava-se o quadro ao se constatar o descompasso entre a demanda e a oferta: [...] Por outro lado, na IES que acolheu esses projetos, a maioria dos professores dedicava suas pesquisas pessoais à área de Literatura, ainda que eventualmente dessem aulas de Língua. Desse descompasso entre professores PDE e possíveis orientadores, e também da urgência do início das orientações, resultou a escolha mais ou menos aleatória dos projetos. No meu caso, e no caso específico da orientação da Xxxx, havia, no entanto, meu interesse pela perspectiva do trabalho com gêneros textuais, com a qual tinha me deparado havia pouco tempo, mas de maneira diletante, e mesmo curiosa. Coincidiu ainda o fato de ter ficado responsável pelas aulas de Língua Portuguesa I para duas turmas, o que me reaproximou dos estudos linguísticos”.

Quanto solicitado um relato do processo de orientação, o texto da orientadora de Paula se centra mais em um relato do que ocorreu com a professora PDE do que com o processo de orientação:

Orientadora da Paula: “Xxxxx possui uma personalidade muito suave, porém determinada e foi à busca de seu objetivo, não mediu esforços, não se acomodou, buscava minha opinião a cada passo de seu trabalho, fazendo-me sentir ‘parceira’ numa produção cujo mérito foi todo dela. Só fiz minha parte como professora da área em orientação, mas tive muita satisfação em cada etapa de nosso trabalho”.

Já o texto da orientadora de Ana deixa evidente o regime de colaboração entre orientadores e orientandos, isto é, que o encontro entre professores dos dois níveis acaba por enriquecer as duas partes, conforme já defendi:

Orientadora de Ana: “[...] foi marcado sobretudo pela troca. Por meu lado, acredito ter podido oferecer um pouco do que tinha experimentado do trabalho científico, como a seleção de um *corpus*, a leitura mais sistemática de bibliografia específica, as etapas de construção do artigo. Por sua vez, a Xxxxx (Ana) trouxe para a orientação a experiência da sala de aula e do trabalho cotidiano com a língua portuguesa, bem como suas desconfiças em relação a novas abordagens, mas também a incredulidade em relação aos métodos tradicionais. [...] A realidade dos alunos da Xxxxx (Ana) não me era de todo desconhecida, uma vez que já tinha dado aulas para Fundamental e Médio; no entanto, tratava-se de uma realidade um pouco distante. Acredito que se eu desse aulas na rede estadual de ensino, nosso diálogo seria mais próximo, porque comum. Quando falo de mim, não penso que sou um caso isolado: boa parte dos professores orientadores dão aulas apenas no ensino superior e talvez sintam a mesma distância que eu. [...]”

Contudo, alguns trechos da resposta da orientadora de Ana expõem problemas na organização do plano prático do Programa pelas IES.

Orientadora de Ana: “O fato de não ser da área da Linguística, tampouco da Educação, trouxe tanto as dificuldades quanto os prazeres da orientação. Dificuldades, já que, para mim, era preciso mudar o foco, realizar outras leituras que, mesmo sendo básicas para pesquisadores da grande área de Letras, são impossíveis de acompanhar, dadas a especificidade que marca nossa carreira acadêmica e a rapidez que rege a produção de novos textos, novos paradigmas. Deste modo, textos universais (e mesmo essenciais) acabam relegados a segundo plano por não constituírem parte da bibliografia cada vez mais específica dos estudos particulares. Acrescente-se a isso o caráter absolutamente teórico dos estudos da área de literatura, em sua maioria, já que é difícil generalizar; de todo modo, na minha experiência individual, a teoria se sobrepõe à prática nas pesquisas, o que acaba se refletindo também no ensino dentro da universidade”.

Os textos respostas da orientadora permitem a interpretação de que ela não se constitui integralmente como o outro que já se apropriou dos gêneros textuais e que já domina ações e operações com esse mediador cultural para auxiliar o professor PDE em seu aprendizado e desenvolvimento (VYGOTSKY, 2000; LEONTIEV, 2004).

Assim, de acordo com a orientadora de Ana e também de acordo com a coordenadora do PDE na UENP, devido ao número de professores ingressantes no PDE ser muito maior do que a demanda de professores do ES, os projetos precisam ser distribuídos entre os professores do ES, mesmo que estes não tenham formação e/ou desenvolvimento de pesquisas coadunadas com a linha de ensino e aprendizagem e/ou

com os eixos de estudo determinados pelo Programa. Alguns professores orientadores ficam, portanto, limitados no processo de mediação entre o professor PDE e os instrumentos semióticos a serem internalizados, no processo de diálogo, o qual, no resgate das ideias de Vygotsky, é o elemento que fundamenta a construção do conhecimento.

Considerações finais

Enfim, analisada a série de eventos de que participaram as professoras, a constatação é a de que o PDE-PARANÁ não é, na prática realizada por uma das IES parceiras, um bom ensino no sentido vygotskyano do termo, uma vez que não prove espaços mediadores para que os docentes em serviço se apropriem dos gêneros textuais e todas as suas operações de uso, as suas potencialidades e seus esquemas de utilização como instrumentos semióticos a serem tomados como ferramentas mediadores das ações pedagógicas. A teoria dos gêneros e sua transposição foram tomadas como objeto de ensino por apenas um curso de 8 horas dentro da carga horária de 164 horas totais para cursos específicos da área/disciplina de LP; os cursos específicos ofertados priorizaram o ensino e a aprendizagem dos gêneros do campo literário e não a partir dos diferentes e diversos campos existentes na sociedade; as referências bibliográficas presentes nos textos planejadores das duas professoras mostram que uma delas fez leitura/estudos mais centrados nos aspectos teóricos do gênero, sem aproximações com modelos de letramento efetivados em sala de aula; os cursos específicos e os estudos orientados pelos professores orientadores foram organizados a partir do que os professores formadores tinham/podiam oferecer e não a partir das necessidades dos professores em formação, de seus projetos em desenvolvimento; uma das orientadoras não tinha domínio do instrumento semiótico que era objeto de ensino e aprendizagem durante o processo de formação continuada por uma das professoras PDE.

Referências bibliográficas

CHEVALLARD, Y. *La Transposition Didactique*. Grenoble: La Pensée sauvage, 1991.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Tradução Fabrício Decândio e Anna Rachel Machado. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2010.

HILA, C. V. D. *Ferramentas curso de formação e sequência didática: contribuições para o processo de internalização no estágio de docência de Língua Portuguesa*. 2011. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

MACHADO, A.R. et al. Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do Interacionismo Sociodiscursivo. In: MACHADO, A.R. *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Organização Vera Lúcia Lopes Cristóvão e Lilia Santos Abreu-Tardelli. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2009, p. 15-29.

_____; LOUSADA, E.G. A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do 'métier'. *Linguagem em (Dis)curso*. Palhoça/SC, **10.3**: 629-633, set/dez. 2010.

NASCIMENTO, E. L. A dupla semiotização dos objetos de ensino-aprendizagem: dos gestos didáticos fundadores aos gestos didáticos específicos. *Signum: Estudos da Linguagem*, **14.1**: 421-445, 2011.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio*. Curitiba/PR: SEED, 2009.

_____. Secretaria de Estado da Educação. *Documento Síntese*. Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, 2007.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2004, p. 21-40.

_____. O ensino da comunicação. Entrevista com Bernard Schneuwly. *Nova Escola*. ed. 207, nov. 2007. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/ensino-comunicacao-423584.shtml>. Acessado em 03 mar. 2009.

RABARDEL, P. *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris: Armand Colin, 1995.

SFORNI, M. S. F.; GALUCH, M.T.B. Apropriação de instrumentos simbólicos: implicações para o desenvolvimento humano. *Educação*, **32.1**: 79-83, jan/abr. 2009.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Organizadores Michael Cole et al. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Aulas de Língua Portuguesa e Representações Docentes: aproximações e distanciamentos entre o estudo das capacidades letradas na educação básica e a formação de sujeitos emancipados.

Portuguese language classes and teaching representations: approximations and distances between the study of literate capacities in basic education and the formation of emancipated subjects.

Regina Aparecida de MORAIS.

PUC. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

UEMG - Universidade do Estado de Minas Gerais, Divinópolis, Minas Gerais, Brasil.

RESUMO: Este artigo traz um recorte da pesquisa sobre os efeitos das representações sociais do professor de língua portuguesa no estudo das práticas letradas. Parto da compreensão da língua enquanto interação - Volochinov (1992) e Bakhtin (2003), em consonância com o interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 2006, 2014). Estudo também as representações sociais (MOSCOVICI, 2007). Além dessas teorias, configuram-se como estudos necessários sobre gênero textual e ensino e Letramentos (KLEIMAN, 2007 e STREET, 2014). Quanto à metodologia, trata-se de um estudo de caso. São apresentadas algumas interferências dessas representações na seleção dos gêneros discursivos tomados como objeto de estudo das aulas de Português num diálogo com alguns saberes necessários para uma pedagogia da autonomia. A perspectiva do trabalho é contribuir para se compreender o agir docente e subsidiar a formação de professores.

PALAVRAS CHAVE: Representações sociais; Gêneros discursivos; docência.

ABSTRACT: This article brings a review of the research on the effects of social representations of the Portuguese language teacher in the study of literate practices. I'm study Language development as interaction - Volochinov (1992) and Bakhtin (2003), in consonance with socio-discursive interactionism (BRONCKART, 2006, 2014). I also study social representations (MOSCOVICI, 2007). In addition to these theories, they are necessary studies on textual genre and teaching and writing (KLEIMAN, 2007 and STREET, 2014). As for the methodology, this is a case study. Some interferences of these representations are presented in the selection of the discursive genres taken as object of study of Portuguese classes in a dialogue with some knowledge necessary for a pedagogy of autonomy. The perspective of the work is to contribute to understand the teaching activity and to subsidize the formation of teachers.

KEYWORDS: Social representations; Discursive genres; teaching.

Introdução:

A pesquisa nasce da síntese de minha experiência na docência: realizações, projeções e angústias. Atuo como professora de Língua Portuguesa na Universidade do Estado de Minas Gerais. Carrego comigo experiências variadas por trabalhar na Educação Básica e no Ensino Superior, bem como na formação inicial e continuada de professores, de onde nasce meu interesse pelos estudos sobre o agir docente. Trata-se de um estudo de caso, cuja proposta se afilia ao Núcleo de Estudos em Linguagens, Letramentos e Formação (NELLF), articulando-se à linha de pesquisa Enunciação e processos discursivos, do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* (Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais).

Este artigo apresenta um recorte deste estudo sobre representações docentes e o estudo das práticas letradas (experiências constitutivas na formação de sujeitos autônomos) em uma Escola Estadual de Minas Gerais. A pesquisa se justifica pela curiosidade científica diante do seguinte problema: quais são as representações sociais emergentes dos discursos do professor sobre o seu trabalho e como elas interferem na ação do professor como agente de letramento? Que representações esse professor carrega sobre a importância das práticas letradas para a formação do estudante? Como essas representações se relacionam com a prefiguração do trabalho docente na área da linguagem e com os seus comportamentos docentes no desenrolar de suas práticas pedagógicas?

Iniciando pelo o objetivo geral: compreender as interferências das representações sociais dos professores sobre o seu fazer pedagógico nas aulas de língua portuguesa e os efeitos dessas representações nas práticas pedagógicas do professor de Língua portuguesa, selecionamos dentre os objetivos específicos alguns que vão sendo alcançados ao longo do trabalho. O primeiro deles foi investigar, por meio dos discursos, quais são as representações sociais sobre a ação docente no tocante aos estudos das práticas letradas, bem como sobre o papel da escola e do professor enquanto agentes de letramento. O segundo consiste em averiguar quais são os gêneros discursivos presentes no interior da escola, bem como refletir sobre as possibilidades de um trabalho que contribua para a construção da autonomia, orientação presente nos parâmetros curriculares nacionais. Não estamos considerando as Bases Curriculares Nacionais, visto que até o momento da coleta de dados, este documento ainda se encontrava em discussão, portanto não havia interferência de seu conteúdo na prática docente.

A autonomia refere-se à capacidade de posicionar-se, elaborar projetos pessoais e participar enunciativa e cooperativamente de projetos coletivos, ter discernimento, organizar-se em função de metas eleitas, governar-se, participar da gestão de ações coletivas, estabelecer critérios e eleger princípios éticos, etc. Isto é, a autonomia fala de uma relação emancipada, íntegra com as diferentes dimensões da vida, o que envolve aspectos intelectuais, morais, afetivos e sociopolíticos (BRASIL, 1997, p.94).

Essa compreensão de autonomia dialoga com os estudos de Freire (1996), que considera a autonomia na perspectiva da emancipação do sujeito. Para o autor citado, um dos saberes necessários para uma prática docente que leva a autonomia é o reconhecimento

e a assunção da identidade cultural: assumir-se como sujeito histórico e social, compreender-se como “eu” e lidar com “a alteridade”, conseguindo fazer suas escolhas e assumir as responsabilidades advindas delas. Trata-se de parte importante na construção da autonomia, ou seja, uma pedagogia da autonomia se faz na formação de professores e alunos que se reconheçam enquanto agentes num contexto social, em que seja capaz de se posicionar criticamente e agir com ética num movimento que vai do ato de ler e re-ler o mundo ao ato de re-escrever este mundo (FREIRE, 1995).

Seja no cotidiano da vida pessoal ou na ação docente, agimos de acordo com nossas crenças, ou seja, por meio de nossas representações, lemos e escrevemos o mundo. Nesse sentido, o próximo tópico apresenta alguns construtos teóricos que orientam o texto: letramentos, eventos e práticas de letramentos, interação, dialogismo, gêneros discursivos e representações sociais.

1. Representações docentes e a entrada dos gêneros textuais na Educação Básica.

Tomados esses construtos teóricos, refletimos sobre a agência desses sujeitos ensino da língua portuguesa, não podemos desprezar os estudos sobre “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, pra objetivos específicos” Kleiman (1998 p. 18/19). Os estudos a partir do modelo alternativo de letramento ideológico ampliam o entendimento sobre as diferentes experiências em práticas discursivas de grupos sócio-econômicos distintos no que tange as práticas de letramento, ao considerar que essas práticas se modificam conforme seus contextos.

Kleiman, com base nas contribuições de Heath (1982, 1983) define como evento de letramento “situações em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido da situação, tanto da relação à interação entre os participantes como em relação entre os processos e as estratégias interpretativas” (1995, p. 40). Também citada por Street (2014), a autora define assim práticas de letramento: “comportamentos e conceitualizações relacionadas ao uso da leitura e da escrita. Tais conceitos estão estreitamente ligados. Assim para diferenciá-los, tomamos o termo evento como um termo associado ao contexto imediato de sua ocorrência, enquanto práticas de letramento são usadas de forma mais distanciada do contexto de ocorrência.

Esses fundamentos se articulam dessa forma à compreensão de língua como atividade social (VOLOSHINOV E BAKTHIN, 1992). Tomo aqui Habermas (1990) para quem o homem pode agir pela linguagem. Para ele, muitas vezes, a intenção se marca por um agir teleológico, ou seja, o agir comunicativo se orienta para um fim. Dessa forma, há um agir estratégico no sentido de modificar opiniões, ações e condutas.

Trata-se de sujeitos ativos que buscam atingir seus objetivos não apenas para agir sobre os objetos, mas na configuração da sua identidade profissional. Essa afirmação nos remete às proposições feitas por Freire (1996) quando age sobre a educação nacional e internacional, bem como sobre a sociedade por meio das interlocuções geradas pela obra “Pedagogia da Autonomia” e seus reposicionamentos (FINA, 2006) ¹.

Ao falar em Freire (1996) contastamos a compreensão de dialogicidade trazida por ele: capacidade de dialogar, ou seja, conversar sobre o mundo e atuar sobre ele por meio da linguagem. Para tanto, esse diálogo ocorre numa perspectiva crítica diante do mundo e da assunção da condição de sujeito. Quando falamos da dialogicidade de Freire (1995,

1996), identificamos uma diferenciação entre o sentido de diálogo peculiar ao conceito bakhtiniano e o freiriana.

A ideia de dialogismo e interação verbal associado à docência nos remete aos construtos do Interacionismo Socio-Discursivo, que segundo Bronckart (1999), tem como tese central do Interacionismo a ideia de que a ação humana é mediada pela linguagem, cujo caráter representativo propicia a expressão da realidade. O homem expressa sua realidade utilizando os gêneros discursivos, estudos realizados também em Bakhtin, é também por meio dos discursos, materializados nos mais variados gêneros: como possíveis modelos de texto - considerados mais ou menos estáveis (VOLOSHINOV E BAKHTIN, 2003) que materializam os discursos dos quais podemos captar as representações docentes.

Por falar em representações docentes, faz-se mister ressaltar que elas são captáveis por meio do discurso (MOSCOVICI, 2007); PY, 2004; SÁ 1996 E SPINK, 2011). Elas são construídas no grupo social entrelaçadas às crenças, mitos e construções culturais feitas no grupo ao longo do tempo. Trabalhamos com o conceito de representação social: uma microteoria aplicável nos estudos de temas relacionados a questões sociais, humana e lingüística, que se expressa como forma de conhecimento prático (senso comum), originado na vida cotidiana, a partir de práticas sociais de compartilhamento, portanto, captáveis por meio do discurso, construídas no grupo social entrelaçadas às crenças, mitos e construções culturais feitas no grupo ao longo do tempo.

2. Estudando os dados: início da trajetória.

Adentrando na pesquisa, pude detectar algumas representações docentes relativas às práticas letradas e a o trabalho docente, que serão apresentadas abaixo. Por representações sociais nomeamos algumas formas de conhecimento do senso comum, construídas a partir das práticas e compartilhamentos com seu grupo social. A partir da identificação de algumas dessas representações, trago para a divulgação alguns dados, suas análises iniciais e considerações parciais que podem contribuir com a reflexão sobre a docência e a agência de letramentos.

Início esse relato pela apresentação da metodologia apresentada, sigo para a identificação de algumas representações advindas do projeto político pedagógico da escola e outras, trazidas da observação in lócus e dos questionários respondidos pelos professores. A coleta de dados se da seguinte maneira: foram duas turmas do Ensino Fundamental (5º e 9º) e uma turma do (3º) do Ensino Médio, três professoras de Língua Portuguesa e alguns estudantes de uma escola pública, localizada em um bairro popular, próximo da região central da cidade. Foram observadas 15 aulas na turma do nono ano e 15 no terceiro ano e apenas 7 aulas no quinto ano, visto que o ano letivo se encerrou sem que se completasse o tempo almejado.

Colaboraram com a pesquisa, três professoras (mulheres), entre trinta e cinco e quarenta e cinco anos, todas com formação superior, em cursos de licenciatura (Normal Superior (1) e Letras (2)). As professoras aqui serão denominadas Clarissa (quinto ano do Ensino Fundamental), Cecília (nono ano do Ensino Fundamental) e Madalena (terceiro ano do Ensino Médio). As professoras Cecília e Madalena atuam, há vinte anos, desde quando concluíram sua formação inicial e a professora Clarissa que se

formou há aproximadamente 10 anos tinha quatro meses de atuação no final de 2016, quando foram concluídas as atividades de observação no espaço escolar.

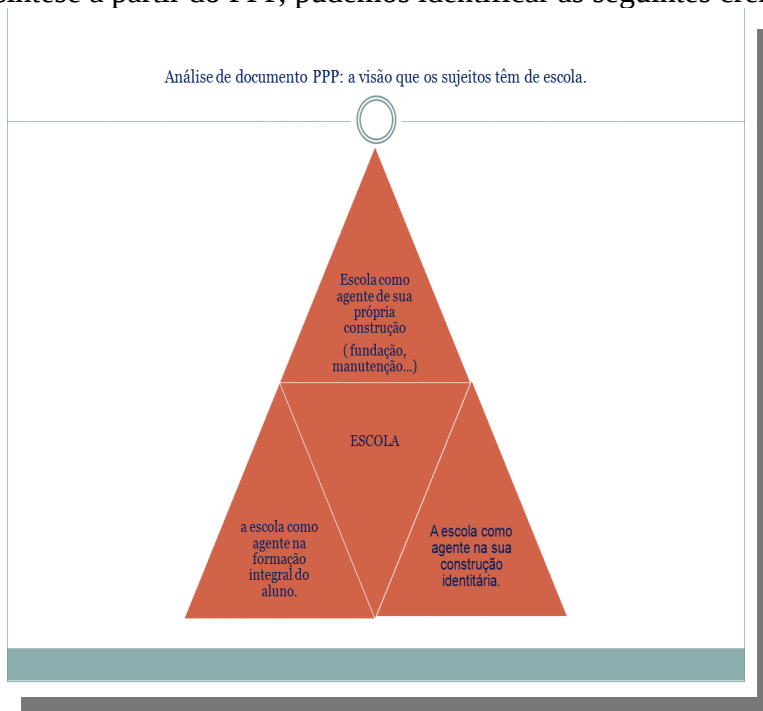
Com a colaboração desses sujeitos, foi organizado o seguinte corpus: diário de campo: registro de observações das atividades didáticas, murais presentes nos corredores e atividades na biblioteca; entrevista com cada uma das professoras e aplicação de um questionário, material didático e a elaboração de um diário de campo com registros de atividades didáticas.

Desses materiais, tomo os dados significativos a partir do diário reflexivo, do de um trecho do PPP - Projeto Político Pedagógico (o papel da escola como agente de letramento) e questionários (gêneros discursivos que fazem parte do trabalho do professor com as práticas letradas na Educação Básica).

2.1. A escola se vê como agente de letramentos.

Interessam-nos neste projeto, elementos associadas aos estudos das práticas letradas. A escola se vê como agente também de letramentos. Dentre as suas intenções identificamos a preocupação com a formação da autonomia do estudante. Não ocorre a identificação desses sujeitos por meio de qualquer expressão que os encarne enquanto sujeitos individuais (empíricos). Mas apresenta o papel da escola: formar o sujeito de forma integral - esse objetivo integra a sua tarefa na formação da autonomia do sujeito e seu papel como agente de letramentos.

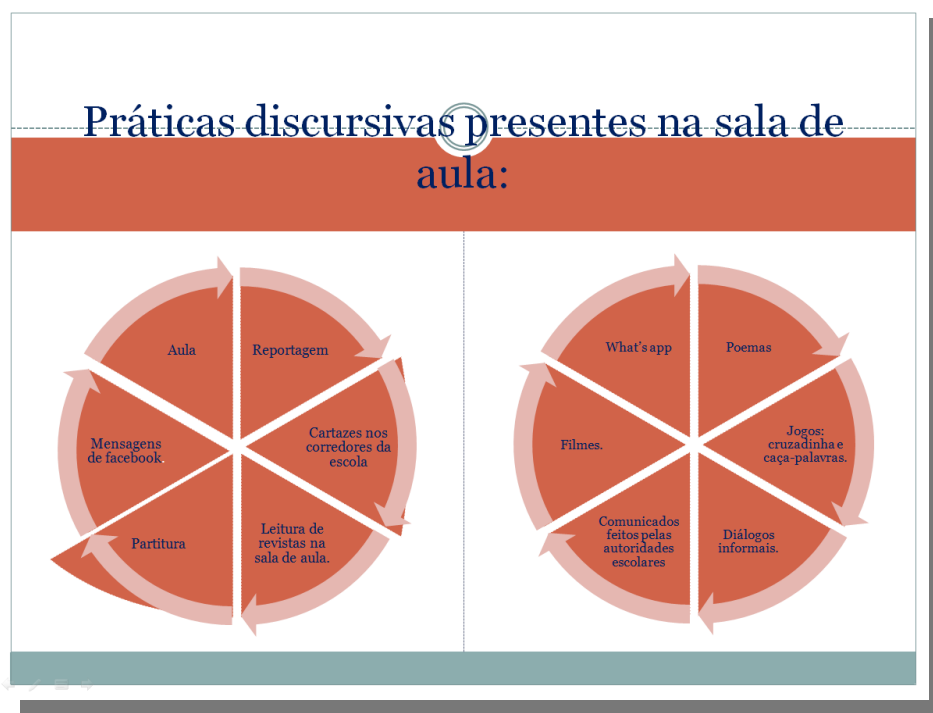
Que lugares ocupam as práticas letradas na escola? Destaco aqui que as práticas letradas estão presentes no interior da escola, sejam elas tomadas como objeto de estudo ou não. Os estudantes vivenciam na escola ou fora dela práticas sociais de linguagem que os conduzem à crescente autonomia, assim como usam de sua autonomia para vivenciar essas práticas, mesmo quando inibidas pela escola por regras como é proibido o uso de celulares. Em síntese a partir do PPP, pudemos identificar as seguintes crenças:



No quadro acima, interessa-nos a visão de que a escola funciona como agente na formação integral do aluno. Falar de formação integral é refletir sobre o conceito de identidade. Nesse sentido, pelo recorte feito subentendemos que os estudos das práticas de letramento colaboram para essa formação identitária dos alunos. Parto do princípio de que o trabalho com os gêneros textuais representam possibilidades de intervenção nessa direção.

2.2. As práticas letradas no interior da escola num paralelo as representações docentes.

Bazerman (2006) toma gêneros discursivos e escrita como ação enquanto expressa a relação entre esses elementos e as possibilidades de agência dos estudantes a partir da linguagem. Sua abordagem assim como as de Kleiman (2006) fortalece a importância das práticas de letramentos para essa agência. O desenvolvimento dessas práticas por parte dos professores se dá pela seleção de alguns gêneros textuais que se seguem: aula, reportagem, cartazes nos corredores, leitura de revistas na sala de aula, partituras, mensagem de facebook, aula, poemas, cruzadinhas, caça-palavras, diálogos informais, comunicados feitos pelas autoridades escolares, filmes e what's app, dentre outros.



Se tomarmos este elenco de gêneros que se materializam como práticas discursivas no interior da escola e compararmos com as anotações do diário de campo (diário reflexivo) são identificados como objeto de estudo na sala de aula apenas algumas dessas práticas.



Todos estes gêneros se manifestam na sala de aula. Aparecem com *status* diferentes: focados como objetos de estudos escolares e dispersos em relação a esses estudos. O primeiro bloco compreende reportagens, poemas, exibição de filmes, notinhas escolares, exercícios de linguagem e redações escolares. Trata-se do agir prefigurado pelo professor (os exercícios são planejadas e organizadas como atividades de ensino). O segundo representa as interações que transgridem as práticas pedagógicas escolares. Uma aluna, por exemplo, termina a atividade e fica estudando a partitura de uma canção que será apresentada em um concerto musical na Igreja. Outro que abandona os exercícios da aula e acessa o celular (facebook ou what'app), dois alunos ouvem música com celulares (um único fone de ouvido e dois ouvintes). Que representações docentes corroboram para que alguns gêneros se concentrem como foco do trabalho pedagógico nas aulas de língua e outros não?

A primeira delas consiste em: *a mídia rouba o espaço dos livros literários*. Na entrevista, a colaboradora Madalena afirma que a sala de informática se destina a outras disciplinas, visto que a biblioteca, uma vez por semana é destinada a aula de leitura. Ela se torna a sala de aula. A turma escolhe o que ler e com orientações pouco diretivas, vive sua experiência como leitora. Percebe-se nesta ação, entretanto pela fala da professora: (quando fala da sala de informática) “Não... usa de vez em quando, mas assim... mais certos professores... É determinados professores que usam lá. Como a biblioteca.. já é liberada pro professor de português”. Observe na fala da professora uma relação com a metáfora “roubo”.

O vocábulo “roubo” traz um valor pejorativo e reprovador quando em relação às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's). Retomemos o diagrama para confirmarmos que os gêneros textuais que circulam em suportes relacionados às novas tecnologias não aparecem como objetos de estudos no ambiente escolar em que realizamos a pesquisa. Faz-se interessante ainda discutir a relação entre aula de português e biblioteca. Ler na biblioteca aproxima os sujeitos dos livros literários, entretanto, o texto literário pode ser lido nos celulares, computadores, dentre outros recursos.

Em relação às aulas da professora Clarissa e da professora Cecília que ocorrem na biblioteca, observamos que são voltadas para os letramentos literários. Já a professora Madalena selecionou revistas para a leitura de textos na aula da biblioteca

“os textos de jornais e revistas são mais objetivo... textos com linguagem figurada”. Entende-se o efeito dessa representação no trabalho realizado pela última professora citada na biblioteca (leitura de jornais e revistas). Já as práticas de linguagem manifestas nos exercícios de linguagem podem estar associados à crença de que *à escola cabe a tarefa de preparar os alunos para o vestibular*. Por isso, talvez, ocorram muitas atividades de produção textual pautados na dissertação.

A preocupação com o vestibular se associa também no caso da professora Madalena aborda sempre a importância de práticas pedagógicas que ampliem as possibilidades de preparação do aluno para a participação do ENEM. Daí os exercícios de linguagem, trazerem sempre exercícios retirados das cópias de avaliações do Enem ou de testes de vestibulares que são xerocados, nem sempre atualizados. As propostas de produção de textos, tanto nas aulas da professora Magdalena quanto da professora Cecília são de ordem argumentativa. Quanto à professora Clarissa, a presença das notinhas escolares também pode representar uma preocupação que não se pauta na perspectiva da língua como atividade social. Relaciono as práticas presentes neste parágrafo à concepção de letramento autônomo.

Retomemos aqui a ação da escola, visto que a aula semanal na biblioteca se realiza a partir de um projeto da escola tendo em vistas o trabalho com as práticas letradas e o desenvolvimento do interesse dos alunos pela leitura. A aula de biblioteca pode consistir, dependendo da metodologia do professor, numa prática convergente com a perspectiva de língua como atividade social. A prática de leitura naquele ambiente ocorre num exercício diferente daquele voltado para o cumprimento de tarefas como uma produção de texto escolar ou as anotações de conteúdo explicado.

Parece-me uma experiência significativa ao se tratar da língua como interação social. Entretanto, trabalhar na perspectiva da enunciação requer da escola explorar os gêneros discursivos desprezados, embora presentes como práticas sociais. Certamente, esses gêneros seriam mobilizadores de interesse de alunos para a leitura e a escrita. A seleção desses gêneros, por exemplo, se configura como um trabalho docente que converge para a pedagogia da autonomia proposta por Freire (1996).

Buscando outras aproximações em relação à essa pedagogia, vejo-as na formação estética quando encontramos a exibição do filme “Capitães de Areia”, a leitura na biblioteca como um espaço que colabora para a ideia de liberdade e autonomia (Freire, 1996).

Considerações finais.

Finalizando nosso diálogo sobre representações sociais e práticas docentes, selecionamos dentre as representações identificadas na leitura dos dados, aquelas que se relacionam com o tema em foco. São elas: i) a tecnologia rouba o espaço da leitura do livro literário; ii) a mídia é um bom recurso didático na mobilização da leitura do aluno por que retextualiza o livro literário (letramentos literários privilegiados na formação do leitor); iii) os textos de jornais e revistas são mais objetivos iv) cabe à escola a tarefa de preparar o aluno para o vestibular. Suas interferências recaem sobre a prática docente provocando efeitos negativos e positivos a se considerar o cotidiano do trabalho com as práticas letradas.

A primeira interferência se associa à seleção dos gêneros discursivos aceitos como objetos de estudo na escola em foco. Os gêneros priorizados como objeto de estudo são: notinhas e exercícios escolares, filmes, reportagens e poemas. Observamos

que os gêneros relacionados as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's), em sua maioria, marcados pela multimodalidade ficam à margem. Por outro lado, eles estão presentes na sala de aula e nos corredores da escola (cartazes, celulares, por exemplo)

Todavia as representações identificadas corroboram para que sejam privilegiados na sala de aula revistas como *Veja, Isto é, Época* na crença de elas subsidiem a preparação para exames de vestibular e do ENEM, por exemplo. Com foco também na vivência desses exames, os professores lançam mão de exercícios de linguagem marcados por essa intenção (Ensino Médio). Tomo como efeito, também, dessa representação a forma como a biblioteca se constitui enquanto espaço para a aula de leitura. Da mesma forma que o laboratório de informática fica em desuso para as aulas de Língua Portuguesa. Constato aqui efeitos negativos de uma representação social em relação às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. É um equívoco negar essas tecnologias como espaços significativos de leitura. Elas ampliam as possibilidades de leitura dadas à horizontalidade deste recurso para acesso e disseminação de ideias. Dessa forma, elas possibilitam letramentos diversos, além da riqueza em temas de multimodalidade.

Após refletirmos sobre algumas interferências que se aproximam do modelo de letramento autônomo, reconhecemos aspectos positivos da prática docente relacionados às representações citadas. Destaco aqui a utilização da biblioteca como espaço de interação (textos literários e jornalísticos). Essa ação reflete um exercício de prática educativa marcada pelo trabalho com a língua como atividade de interação social. Essa prática se aproxima a meu ver do modelo de letramento ideológico orientado pela perspectiva interacionista. Entretanto, acredito que planejar essa prática de forma crítica e responsável vai torná-la mais agradável e produtiva.

Enfim, considero que o trabalho dos professores é prefigurado com base nos seus conhecimentos tácitos e ocorrem sem muita sistematização. Dessa forma, sugiro o trabalho com sequências didáticas, que poderiam potencializar o trabalho docente, pois a presença do projeto “Escrevendo o futuro” tem como público escolas estaduais. Essa possibilidade se articula a uma política educacional positiva tanto para a ação docente quanto para a formação continuada de professores. Outro motivo dessa sugestão se assenta sobre algumas estratégias de trabalho desse protótipo de ensino, que favorecem a construção da autonomia do aluno: o contato consciente com textos da diversidade textual, a análise como um exercício que possibilita além da capacidade de síntese, a criticidade e o aluno é chamado a tomar decisões, o que fortalece sua autoria.

1. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ADORNO, Theodor. Televisão e formação. In:___**Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANSCOMBRE, J. C; DUCROT. O. **L'argumentation dans La langue**. Bruxelles: Madaga, 1983.

AUTHIER-REVUZ. Jaqueline. **Heterogeneidade(s) Enunciativa (s)**. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. n.19. Campinas: UNICAMP/IEL, jun./dez1990.

BAKHTIN, Mikhail (Voloshinov). **Marxismo e filosofia da Linguagem**. 5ª Ed. São Paulo: Hucitec, 1992. a

____. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. b

BAZERMAN, Charles. **Gênero, agência e escrita**. São Paulo, Cortez, 2006.

BRAIT, Beth; PISTORI, Maria Helena Cruz (Org.). **A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o Círculo**. *Alfa*, Revista de Linguística (UNESP. *Online*), São Paulo, v. 56, n. 2, p. 371-401, 2012. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/viewFile/5531/4343>>. Acesso em: 14 jul. 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.a

____ **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclo**. Brasília: MEC/SEF, 1998.b

____ **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEF, 1998.c

BRANDÃO. Nagamine Brandão. Subjetividade, Representações e sentido. IN:____ **Subjetividade, argumentação e Polifonia**. A propaganda da Petrobrás. São Paulo: Editora UNESP, 1998, p.33-45.

BRASILEIRO. Ada Magali Matias. **Manual de Produção de textos acadêmicos e científicos**. São Paulo, Atlas, 2013.

BRONCKART, Jean-Paul. Visão de conjunto. In: **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999, p. 113-135; 157-181.a

____ **Atividade de Linguagem, Discurso e Desenvolvimento Humano**. Capinas (SP), Mercado das Letras, 2006. BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de Linguagem, Discurso e Desenvolvimento Humano**. Capinas (SP), Mercado das Letras, 2006 b

____ **Atividade de Linguagem como agir e a análise do discurso**. IN ____ **O agir nos discursos - das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Capinas (SP), Mercado das Letras, 2006.c

CASTILHO. Ataliba. T. A. A transcrição conversacional. In: ____ **A língua Falada no Ensino de Português**. São Paulo, Contexto, 2000, p.29-51.

COSCARELLI. Carla Viana E RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento Digital: Aspectos Sociais**

e Possibilidades Pedagógicas. Belo Horizonte: CEALE; Autêntica, 2005.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Campinas, São Paulo, Pontes, 1987.

FINA, A. Discourse and Identity. In: VAN DIJK, T. A. (Org.). **Discourse Studies: Multidisciplinary Introduction**. London: Sage Publications Ltd, 2006, p.263-282.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1995.a

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.b

GUIMARÃES, Ana Maria Mattos; KERSCH, Dorotea Frank. Explorando os projetos didáticos de gêneros. In: **Caminhos da construção: projetos pedagógicos de gênero nos domínios do argumentar**. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2014, p.17-37.

HABERMAS, J. **Ações, atos de fala, interações mediadas pela linguagem e mundo da vida**. In: **Pensamentos pós-metafísicos**. Estudos filosóficos. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1990, p. 65-95.a

_____. **O Discurso Da Modernidade**. Doze lições. Rio de Janeiro, Martins Fontes, 2000, p. 411-455.b

HALL, Stuart. **A identidade cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP & A, 1997.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola”. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.a

_____, A. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, (Org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 173-203.b

_____. Angela B. **Projetos dentro de projetos: ensino-aprendizagem da escrita na formação de professores de nível universitário e de outros agentes de letramento** SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 13, n. 24, 1º sem. 2009, p. 17-30.c

_____, Ângela. **Letramento e suas implicações para o ensino da língua materna**. Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, dez, 2007, p. 1-25.d

_____. Angela B. CENICEROS, Rosana Cunha e TINOCO. Glícia Azevedo. **Projetos de Letramentos no Ensino Médio**. In: BUNZEN. Clécio e MENDONÇA. Márcia. **Múltiplas Linguagens para o Ensino Médio**. São Paulo Parábola Editorial, 2012. p. 60-83.

KOCH, Ingedore Villaça. **A inter-relação pela linguagem**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

____. **Argumentação e linguagem**. 4.ed.São Paulo, Cortez,1996.

KIND, Luciana. **Notas para os trabalhos com técnicas de grupos focais**. Psicologia em revista. Belo Horizonte, vol 10, n.55, junho 2004, p 124-136.

LE GOFF, Jacques [et. al.]. **História e memória**.Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.

LOPES, Maria Angela Paulino T. Estágio Supervisionado - diálogos possíveis entre a instância formadora e a escola. In. GONÇALVES, A. V.; PINHEIRO, A. S. e FERRO, M. E. Estágio Supervisionado e Práticas Educativas: Diálogos Interdisciplinares. Dourados, MS: UEMS, 2011, p.159 - 180.a

____ Saberes e representações: práticas de letramento em aulas de língua materna. In. Adriana Fischer, Nilcéa Lemos Pelandré, Maria de Lourdes Dionísio (Orgs.) Perspectiva. Dossiê: Letramentos em contextos educativos. v. 28, n. 2, jul-dez, 2010. b

____ Efeitos Discursivos e praxiológicos na constituição do ethos do Professor de Língua Portuguesa. In: MACHADO. Ida Lúcia. **Análise do Discurso hoje**. Vol. 3. Belo Horizonte, Faculdade de Letras da UFMG, 2010, p.p. 157-179. C

LÜCK, Heloísa. **Pedagogia Interdisciplinar: Fundamentos teórico-metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 1995.

LUDKE. Mega e ANDRÉ. Marli E. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo, Epu, 1986. P.99.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles; RIBEIRO, Pollyane Bicalho. A dinâmica das e nas representações sociais: o que nos dizem os dados textuais? **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 38, n. 3, , set./dez. 2009, p. 229-238.

MILLER, Carolyn R. **Estudo sobre gênero textual, agência e tecnologia**. (DIONÍSIO, Ângela Paiva. HOFFNAGEL. Judith Chambliss (org.)). Recife: Ed. Universitária UFPE, 2009, p.19-58.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais:investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 29-89.

ORLANDI, Em Puccinelli. **Análise de discurso: princípios & procedimentos**. 8 ed. Campinas: Pontes, 2009. a

____. Autoria e interpretação. In: ____ Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrobrás, Vozes, 1996, p. 52-62.b

PY. Bernard. **Pour une approche linguistique des représentations sociales**.In: Lang ages,38^eannée, n°154, 2004.

ROCHA, Gladys e COSTA VAL Maria das Graças (org.). **Reflexões sobre as práticas de produções escolares de Produção de Texto- o sujeito autor**. Belo Horizonte:Autêntica: 2003.185-2005.

ROJO, Rosane.**Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009

SÁ. Celso Pereira de. **Núcleo Central das Representações Sociais**. Petrópolis (RJ) Vozes, 1996.

SILVA. Jane Quintiliano Guimarães, ASSIS. Juliana Alves BARTLETT, Leslie. **Letramento e identidade**:questões em estudo. SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 17, n. 32, 1º sem. 2013, p. 9-22,.

SOARES. Magda Becker. **Novas práticas de letramentos na Cibercultura**. Educação e sociedade. Campinas, vol.23, n. 81, , dez. 2002, p.143-160.a

SOARES, Magda Soares. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.
 _____ **Um tema em três gêneros**.Belo Horizonte: Autêntica, 1998.b

SPINK, Mary Jane P. **Psicologia Social e Saúde**: práticas, saberes e sentido. Petrópolis (RJ), Ed. Vozes, 2011.

SPINK, Mary Jane P (org.). **Práticas Discursivas e produção de sentido cotidiano no cotidiano**. Rio de Janeiro: Ed. Virtual, 2013.

STREET. Brian V. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. 1ª ed. São Paulo: Parábola editorial 2014.

VANDERVEKEN, Daniel. **O que é uma força ilocucional?** In: DASCAL, Marcelo (Org.) Cadernos de estudos linguísticos. Encontro Internacional de Filosofia da linguagem. Campinas: UNICAMP, 1985, p.173.

VIGOTSKY, L. S. (2005).**Pensamento e linguagem**.São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VOLOCHINOV, V. (BAKHTIN, M.).**Marxismo e filosofia da Linguagem**. 5ª ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

Sites:

BAUMGARTEN Maíra. **Habermas e a Emancipação**: Rumo à Democracia discursiva? IN:*<http://www.ufrgs.br/cedcis/habermas.pdf>.

GUIMARÃES, Ana Maria Mattos;KERSCH, Dorotea Frank. **Por uma formação continuada cooperativa**: o desenvolvimento do processo educativo de leitura e produção textual escrita no ensino fundamental no contexto de um município brasileiro. 2012. Disponível: <http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Dorotea%20Frank%20Kersch%20%E2%80%93%20UNISINOS%20e%20Ana%20Maria>

[%20Mattos%20Guimar%C3%A3es%20%E2%80%93%20UNISINOS.pdf](#)>. Acesso em: 14 jul. 2015.

PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira e BRAGA, Junia de Carvalho Fidelis. Blogging: agency, mindset and literacy. Filologia e Linguística Portuguesa, USP, n.08, p.409-424.2006. In: <http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59763/62872>. Acesso em (29.09.2009).

SOUTO, Ângela Maria da Silva; SOUSA, Vilma. **CBC Língua Portuguesa do Ensino Fundamental**. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2007. In: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7BBB6AC9F9-ED75-469E-91A4-40766F756C2D%7D_LIVRO%20DE%20PORTUGUES.pdf>

1. Pesquisas realizadas no paradigma pós-estruturalistas apontam o fato de que os discursos levam a reposicionamentos e que os reposicionamentos representam mudanças em relação às práticas discursivas (e as práticas individuais e sociais – se consideramos os discursos e a interação como conceitos que não se encerram na fala/escrita, mas na mudança de ações e comportamentos.
-

FORMAS CULTURAIS SOB FRONTEIRAS: ALTERNÂNCIA RESPONSIVA NOS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO DOS GÊNEROS DO DISCURSO EM SALA DE AULA DE INGLÊS PARA PESSOA COM SURDEZ

Cultural forms under borders: responsive alternation in the processes of teaching the genres of speech in the English for the Deaf classroom

Márcia de Moura **GONÇALVES-PENNA** (Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, Brasil)

Simone de Jesus **PADILHA** (Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, Brasil)

RESUMO: *Este trabalho constitui uma análise parcial dos dados de tese de doutorado intitulada Ensino de Inglês para o sujeito visual: possibilidades e construções, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Seguiremos os princípios da abordagem qualitativa-interpretativista e do referencial teórico-metodológico a partir das contribuições de Bakhtin e o Círculo (1929,1953). Apresentamos, neste recorte, a proposta de sequência didática elaborada para o curso Ensino de Inglês para o Acadêmico Surdo oferecido na UFMT, e as modificações feitas no conteúdo programático ao longo do curso conforme as necessidades de ensino e de aprendizagem observadas nas aulas. Os dados informam sobre a relevância da alternância responsiva pelo estudante quando envolvido no processo de apropriação e produção dos discursos e dos textos, como premissa a ser considerada para didatização dos Gêneros do Discurso. Esta pesquisa está vinculada ao Grupo de Pesquisa Relendo Bakhtin-REBAK/PPGEL/UFMT.*

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de inglês; Estudos bakhtinianos; Sujeito visual; Estudante surdo

ABSTRACT: *This work constitutes a partial analysis of the data of doctoral thesis entitled Teaching English for the seeing person: possibilities and constructions, developed in the Postgraduate Program in Language Studies of the Federal University of Mato Grosso (UFMT). We will follow the principles of the qualitative-interpretative approach and the theoretical-methodological contributions of Bakhtin and the Circle (1929, 1953). We present, in this section, the proposal of a didactic sequence elaborated for the Teaching English for the Deaf Academic course offered at the UFMT, and the modifications made in the programmatic content throughout the course according to the students' needs observed in the classes. The data report on the relevance of the student's responsive alternation when involved in the appropriation and production of discourses and texts, as a premise to be considered for the teaching of Discourse Genres. This research is linked to the Bakhtin-REBAK / PPGEL / UFMT Research Group.*

KEYWORDS: English teaching; Bakhtinian studies; Visual person; Deaf student

Introdução

Estes tempos em que a multiculturalidade caracteriza os espaços de ensino e as relações entre as pessoas nos convidam a uma postura intercultural, respeitosa e responsável nas interações tecidas em salas de aula constituem o contexto histórico e social em que me situo na realização deste estudo.

O atual fluxo de pessoas no mundo em correntes migratórias, a rapidez das comunicações mediadas pela internet, as conquistas sociais e linguísticas de minorias, as oportunidades de estudos em outras regiões e países por convênios educacionais nacionais e internacionais, a Lei de Cotas para Deficientes e Pessoas com Deficiência (1991) no Brasil que, por ter aberto caminhos para elaboração de mecanismos adequados para seleção e avaliação de candidatos com capacidades linguísticas diferenciadas para ingresso no setor público ou privado resulta na necessidade de investimento na formação educacional desse estudante para enfrentar essas questões, têm formado um ambiente propício no meio acadêmico para constante (re)visitação de propostas teórico-metodológicas de ensino de línguas estrangeiras em que a diversidade linguística constitui desafio permanente para professores e alunos.

A diversidade linguística que caracteriza a sala de aula objeto do nosso olhar é aquela cujos participantes usam línguas orais-auditivas (inglês e português) e uma língua viso-espacial (LIBRAS) em suas interações durante os processos de ensino e aprendizagem. Especificamente, este estudo trata dos usos de linguagem em sala de aula de inglês como língua estrangeira em que professores e alunos são pessoas ouvintes¹ e/ou visuais (surdas).

Com o ingresso de estudantes surdos nos Cursos de Letras LIBRAS², ao mesmo tempo em que as universidades brasileiras têm investido no ensino de língua estrangeira objetivando o seu processo de internacionalização, novas demandas educativas têm nos instigado a investigar o ensino de uma língua oral-auditiva estrangeira para um estudante cuja língua materna é viso-espacial. No estudo das linguagens, a investigação em torno da língua como objeto de ensino e, também, do seu uso ao longo do processo de ensino e aprendizado constituem, a nosso ver, o espaço de análise científica da formação de uma cultura de aprender línguas, a despeito da singularidade que a integra.

Tendo essas demandas em mente, criei um Projeto Piloto, em 2015, vinculado ao Programa de Tutoria da Pró-Reitoria de Ensino e Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), cujo nome “Curso de Inglês para o Acadêmico Surdo” refletia o objetivo geral da proposta. Esse Programa institucional oportuniza aos professores da Universidade criarem projetos ou cursos cujo objetivo maior seja suprir as necessidades de conhecimento de acadêmicos com deficiência de aprendizagem em conteúdos

¹ Termo usado na comunidade surda para designar pessoas cuja língua materna é oral-auditiva.

² Não temos conhecimento de que há atualmente estudantes surdos matriculados em outros cursos da Universidade Federal de Mato Grosso, campus Cuiabá.

oferecidos no ensino médio, tais como de química, física, português, inglês, etc. Além disso, o professor do curso de tutoria deve ser um aluno da graduação que, por seu destaque, pode tornar-se aluno tutor e investir na sua formação profissional de prática docente ainda durante sua formação inicial como graduando.

Essa estrutura do Programa de Tutoria me oportunizou organizar esse curso/Projeto Piloto como Coordenadora Tutora, porque pude contar com a participação, como aluna tutora, de uma estudante ouvinte do Curso de Letras LIBRAS e, também, com a colaboração de uma estagiária norte-americana que conhecia a Língua de Sinais Norte-Americana (ASL) e que tinha noções de cultura surda. O curso foi desenvolvido no período de março a maio de 2015, contando com a inscrição e participação de 7 acadêmicos, sendo 5 visuais e 2 ouvintes. A aluna tutora, ouvinte, era fluente em LIBRAS e em inglês. Por ter morado 12 anos nos Estados Unidos da América e por possuir o *Teaching English as a Second Language Certificate* (TESOL), considerei a aluna apta a participar como professora desse projeto piloto. Quanto aos alunos do curso, todos os participantes eram estudantes do 3º semestre do Curso de Letras LIBRAS da UFMT³.

A proposta original para esse Projeto Piloto foi desenvolver a prática de leitura e escrita em inglês tendo o gênero discursivo, de viés bakhtiniano, como megainstrumento (Schneuwly, 2004 [1994]) ou objeto de ensino. Assim, o conteúdo programático foi organizado a partir de diferentes gêneros do cotidiano cujo critério de seleção inicial era que contivessem estruturas da língua como vocabulário e itens gramaticais em nível iniciante, equivalente ao nível A1 do Quadro Comum Europeu.

Porém, a respeito dos gêneros em si mesmos, tivemos muitas dúvidas para formação da proposta curricular inicial. Perguntávamo-nos: Existem gêneros mais fáceis ou mais básicos do que outros para serem usados como objeto de ensino no início do aprendizado de uma língua estrangeira (LE, doravante)? Em que medida os aspectos linguísticos podem ser ensinados via gêneros? Que critérios utilizar para escolha dos gêneros a serem trabalhados? Como esse megainstrumento se configura em curso cujo público-alvo tem características linguísticas tão específicas? Como o ensino por meio de gêneros constrói a dinâmica interacional de uma aula inclusiva?

Assim, o objetivo deste estudo é discutir a problemática sobre o uso dos gêneros discursivos como objeto de ensino de língua inglesa para estudantes universitários com surdez. O referencial teórico se ancora nos estudos bakhtinianos e do Círculo Bakhtin/Voloshinov/ Medvedev (1929/1979), na perspectiva histórico-social da aprendizagem de Vigotsky (1930/1934) e na proposta do uso do gênero do discurso como megainstrumento para agir em situações de linguagem, segundo Schneuwly (2004 [1994]). Os dados apresentados e analisados constituem a proposta de sequência didática elaborada para realização do Projeto Piloto no qual atuei como Coordenadora, e as modificações que foram feitas ao longo dos dois meses de aula nesse conteúdo programático. Esta é uma análise parcial dos dados de tese de doutorado ainda em desenvolvimento.

³ A participação dos acadêmicos visuais e ouvintes do Curso de Letras LIBRAS nesse curso para visuais nos proporcionou a criação de um espaço inclusivo para realização do estudo.

1. Apoio teórico

[...] deve-se dizer que nem um ato vive nem se movimenta no vazio, mas na atmosfera valorizante, tensa, em um mundo vivo e também significativa, assim proporcionando e proporcionado pela *cultura* em determinado tempo. (GEGe, 2009, p.27)

Ao realizar este estudo, me posiciono como professora e pesquisadora no campo do ensino de inglês como língua estrangeira e não como pesquisadora na área da Surdez (da Saúde, da Linguística ou da Educação Especial) ou como professora de LIBRAS ou, ainda, como intérprete. Conto com as pesquisas e os conhecimentos desses profissionais para aprender sobre a comunidade surda/visual brasileira. Como professora ouvinte de inglês há 20 anos, meu olhar sobre a sala de aula inclusiva com a presença do sujeito visual tem um caráter exotópico (BAKHTIN, [1979] 2011) como de quem se desloca do seu universo para mergulhar no universo do outro e depois retorna de onde veio, e de lá fala do outro sem perder de vista quem é.

Na perspectiva bakhtiniana, “é a exotopia do observador que possibilitado de ver alguém de fora, constrói um excedente de visão, ou seja, vê no outro algo a mais que o próprio sujeito não vê” (GEGE, 2009, p.44). Aqui me recordo de ter lido um depoimento muito interessante de um professor do Departamento de *Deaf Studies* na Gallaudet University, que dizia:

[...]eu sempre brinco que é simbólico o fato de eu ser o único professor ouvinte membro do meu departamento (Departamento de Estudos da Surdez). De fato, existe uma orientação diferente quando um homem branco, ouvinte, capaz (não-deficiente), heterossexual de classe média traz diversidade para um departamento. (BAUMAN, 2008, p. 133)⁴

Da mesma forma, o meu olhar exotópico – no tempo, no espaço, nos valores – instaura a minha relação de professora de LE ouvinte com o outro, que é o sujeito surdo vivendo uma dada realidade histórica, social e cultural. Meu excedente de visão atribui a ele valores conforme minha perspectiva, minha problemática. Segundo Bakhtin,

Face a uma cultura estrangeira, colocamos perguntas novas que ela mesma não se colocava. Procuramos nelas uma resposta a essas questões que são as nossas, e a cultura estrangeira nos responde, nos desvelando seus aspectos novos, suas profundidades novas de sentido. (BAKHTIN, [1979]2011, p. 366)

A epígrafe com a qual abrimos esta seção fala desse movimento na atmosfera valorizante em um mundo vivo que a cultura de um tempo num espaço nos envolve. Acreditamos que estamos em um momento em que a trajetória de ensino de LE se entrecruza com a trajetória das pessoas visuais e nos convida a novos olhares e novas ações. Agora, não mais sob a égide dos discursos da deficiência e da incapacidade, tomamos o conceito de pessoa visual, *seeing person* (BAHAN, 1996), e de sujeito visual

⁴ Obra não traduzida para português. Tradução livre da pesquisadora: [...]I often joke about being a token as the only hearing member of my department. Indeed, there's a different orientation when a white, hearing, able-bodied, straight, middle-class male brings diversity to an academic department

(DUARTE, 2016a) a fim de pensarmos nas capacidades linguísticas desses sujeitos que nos informam modos de perceberem o mundo e vivenciarem suas aprendizagens linguísticas.

No Brasil, autores como Perlin e Miranda (2003, p. 218) ressaltam a visualidade no âmbito da comunicação, da linguagem. Para eles, “da experiência visual surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico”. Campello (2011), ao tratar da língua de sinais, enfatiza que não é possível separar a língua do sujeito que a usa. Nesse sentido, ela refere-se a pessoas “sinalizantes-visuais” como aquelas que compõem a comunidade linguística que usa a “língua de sinais pela modalidade viso-gestual”.

Mais recentemente, a linguista brasileira Strobel⁵ (2016, p.45), ao discutir a experiência visual como artefato da cultura surda, reconhece que “os sujeitos surdos, com a sua ausência de audição e do som, percebem o mundo através de seus olhos e de tudo o que ocorre ao redor deles”. Diferentemente desta pesquisa, a visão de Strobel situa-se na perspectiva cultural, voltada aos estudos da subjetividade e de questões de pertencimento e identidade.

Segundo Duarte,

A concepção *visual* é a que melhor espelha o sujeito às características de sua língua viso-espacial e não as marcas históricas nem, tão pouco, uma marca clínica de deficiência. Este é o primeiro passo rumo a uma autonomia social nos primeiros contatos sociais escolares – a alfabetização. (DUARTE, 2016b, p.258)

Essa visão do Prof. Duarte vem ao encontro do reconhecimento do potencial linguístico do *sujeito visual* pelo uso de um termo que aponta para a normalidade do uso da visão pela pessoa com surdez para aprender e apreender o mundo. Sob o olhar bakhtiniano, a língua é a marca do indivíduo, sua própria alma, uma vez que é da natureza do ser humano comunicar-se. Nesse sentido, a situação social da sala de aula assume relação estreita com o uso de um signo ideológico cujos sentidos remetem a uma dada realidade: a de que o potencial linguístico de pessoas com perda auditiva está associado à visão.

Duarte (2016a, p.28) resalta que pessoas com comprometimento auditivo foram e ainda são marcadas pelas condições físicas da ausência de audição, pela sua condição física/biológica. Devido a essa perspectiva, até o ano 2002, as propostas educativas relacionadas a elas foram desenvolvidas nos espaços escolares das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs) no Brasil. O percurso de superações e conquistas do povo surdo brasileiro nos estudos da cultura, da identidade, da língua, da educação é amplamente discutido nos trabalhos de Quadros (1997; 2005), Skliar (1998), Lopes (1998), Perlin (1998, 2004), Karnopp (2005), Dias (2010), entre outros, mas sua discussão

⁵ Os autores K. Strobel, A. R. Campello, G. Perlin e W. Miranda são surdos. Achamos por bem assinalar para dar voz à comunidade surda pelas suas relevantes contribuições acadêmicas.

aqui foge ao escopo deste trabalho. Para nós, interessa-nos o resultado dessas conquistas que é o fato de atualmente pessoas com surdez ocuparem os bancos universitários e desejarem, como lhes é por direito, ocupar os bancos das salas de aula de inglês (... e quiçá um dia tornarem-se professores de inglês!).

Essa perspectiva foi essencial para o planejamento, execução e avaliação do Projeto Piloto que tomou forma como um curso de inglês porque, ao pensarmos nos conteúdos a serem ensinados, buscamos os textos a partir do critério da visualidade. Nesse curso, o inglês foi ensinado por meio do Gênero do Discurso de viés bakhtiniano e a metodologia empregada tem na interação seu fundamento primeiro para que ocorra a aprendizagem.

Com relação à construção do conhecimento em sala de aula, este estudo está ancorado na visão sócio-histórica do processo de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento proposta por Vygotsky (1930,1934). Para ele, na sala de aula, a interação entre os participantes, uns mais outros menos experientes, exerce um papel fundamental no processo de aprendizagem, de modo que ela primeiramente ocorre em nível interpessoal e, posteriormente, no nível intrapessoal. Nesse contexto, a linguagem representa uma condição essencial para o desenvolvimento e a aprendizagem, sendo ela a mediadora entre os pares mais e menos avançados na interação.

Segundo Vygotsky (2008[1930]), esse processo de ensino-aprendizagem ocorre através da criação de Zonas Proximais de Desenvolvimento (ZPD), sustentando a ênfase nas relações sociais como propulsoras do desenvolvimento do estudante. Considerando-se que *é no e pelo* discurso que são criadas as ZPDs na sala de aula, acredito ser fundamental analisá-lo e compreendê-lo a fim de conhecer as possibilidades e necessidades de aprendizagem do sujeito visual em sala de aula inclusiva de inglês como língua estrangeira.

Ambas teorias de Vygotsky e de Bakhtin e o Círculo construíram suas concepções a partir do entendimento do ser humano como sendo constitutivo de suas relações sociais. Para eles, a consciência é engendrada pelas relações que as pessoas estabelecem entre si no meio social através da mediação da linguagem. Nas duas teorias, é a interação social por meio da linguagem em uso, no que ela tem de coletivo e de individual, que o homem mergulha no mundo sócio e se constitui como sujeito.

2. De pequenino é que se torce o pepino

Tendo estabelecido o aspecto da visualidade como parâmetro de escolha dos gêneros do discurso na sua configuração, outras questões também demandavam atenção tanto para escolha dos gêneros que iriam compor a proposta curricular do curso, como para seleção daqueles que seriam usados como objeto de ensino. Perguntávamo-nos: Existem gêneros mais fáceis que outros para ensinar LE? Como ensinar os aspectos linguísticos por meio dos gêneros? Como o uso desse megainstrumento se configura em curso cujo público-alvo tem características linguísticas tão específicas? Como o ensino por meio de gêneros constrói a dinâmica interacional de uma aula inclusiva?

A fim criarmos um currículo e todo o planejamento e desenvolvimento das aulas com essas perguntas em mente, consideramos os seguintes fatores, que acreditávamos, iriam influenciar em todas as tomadas de decisão:

- a. o meu gesto exotópico como coordenadora tutora: professora de inglês de curso de licenciatura, ouvinte, falante do português, conhecendo a cultura surda buscando conhecer a cultura de sala de aula que ali tomaria forma;
- b. a aluna tutora estudante de graduação do Curso Letras Libras, ouvinte, falante de português, fluente em inglês e LIBRAS em sua primeira atuação como professora;
- c. os estudantes do curso, 5 visuais, sinalizantes da LIBRAS, falantes do português em sua modalidade escrita e 2 estudantes ouvintes, falantes do português e fluentes em LIBRAS; todos estudantes do Curso de Letras Libras, tornando-se uma sala de aula mista;
- d. o Curso teria carga horária total de 60h⁶ e a aluna tutora iria ministrar aula sem a presença de intérprete de LIBRAS;
- e. a principal capacidade linguística da pessoa com surdez é a visual e que esse fator tornar-se-ia parâmetro para todas as ações desenvolvidas no Projeto;
- f. a Libras deveria ser usada como língua de instrução nos processos de mediação entre os participantes do curso; poderia ser usado o português, se assim fosse preciso, como ocorre em aulas de língua estrangeira nos estágios iniciais no Brasil, para clarificação dos conteúdos;
- g. os gêneros do discurso, a serem usados como objetos de ensino, deveriam ser apresentados na modalidade escrita da língua inglesa;
- h. os estudantes matriculados estavam no nível elementar de proficiência em língua inglesa, segundo o Quadro Comum Europeu;
- i. a flexibilidade seria elemento norteador em todos os processos de ensino, levando-se em conta as possibilidades e necessidades de ensino e aprendizagem do grupo.

Assim, a proposta inicial de sequência didática do Curso assumiu o seguinte formato:



Projeto Piloto: Curso de Inglês para o Acadêmico Surdo

Leitura e Produção de gêneros textuais da esfera do cotidiano em Língua

Inglês:

- 1) *Personal Identity Card; Student application Form*
- 2) *Classroom Rules; Classroom objects memory game*
- 3) *Picture Dictionary*
- 4) *Calendar*
- 5) *Weather forecast*
- 6) *Job Application Form*

⁶ Devido a uma greve e outros fatores decorrentes disso, o curso teve duração de 25h.

- 7) *Travel Application Form*
- 8) *City map*
- 9) *Tourist guide*
- 10) *Parts of the body templates*
- 11) *Bingo (parts of the body)*
- 12) *Health Concerns – National Poll; prescription*
- 13) *Online shopping for clothes*
- 14) *Restaurant Menu*
- 15) *Grocery shopping list*

O ensino por meio dos gêneros discursivos, conforme propomos desenvolver, envolvia a interação permanente entre professora e estudantes. Por meio da exposição dialogada em Libras e o eventual registro no quadro branco em português, observamos uma ação frequente dos estudantes visuais com relação ao conteúdo ensinado: a alternância responsiva ou reelaboração dialógica para entendimento dos gêneros discursivos e, principalmente, para compreensão dos aspectos linguísticos e interpretação dos textos.

Duarte (2016a, p.23) ressalta que, em salas de aula com sujeitos visuais, é essencial “o olhar direto, o pensar coletivo, a produção de enunciados, a criação compartilhada, a produção cumpliciada”. Esse tipo de interação promove, também, uma necessidade de relacionar a língua-alvo, no caso o inglês, à LIBRAS de modo que, nas interações observadas em sala de aula, busca-se um termo digamos “equivalente” do inglês na LIBRAS.

Essa reelaboração dialógica consumia grande tempo da aula exigindo, inclusive, da professora, um cuidado maior tanto para não extrapolar o tempo como para não desviar da temática. Como exemplo das atividades realizadas, trabalhamos o gênero discursivo *identity card / carteira de identidade* nas primeiras aulas. Trouxemos um modelo brasileiro e outro norte-americano disponíveis na internet para acesso público que foram projetados por Datashow a fim de estudarmos o gênero.



Assim, trabalhamos o reconhecimento do documento de identidade, demos a ele uma definição básica, discutimos suas esferas de produção e circulação, sua utilidade e importância, distinguimos tipos / variações no formato desses documentos refletindo, também, sobre seus conteúdos prováveis e, finalmente, sobre a variedade desses documentos conforme países e culturas. Toda a exposição dialogada feita em língua de sinais brasileira oportunizou a todos refletir sobre esse gênero escrito que todo cidadão possui e cujo registro escrito imprime nele valor social como documento.

Após, trouxemos um modelo, também disponível na internet, de um *ID Card (Identity Card)*, que foi utilizado como texto para leitura e produção escrita em inglês:

PLACE RECENT PHOTO HERE		PERSONAL ID CARD			
		NAME:			
		ADDRESS:			
		TELEPHONE NUMBER:			
		AGE:	D.O.B:	BLOOD TYPE:	
HEIGHT:	WEIGHT:	HAIR COLOR:		EYE COLOR:	
SOCIAL SECURITY #:		DISTINGUISHING MARKS:			

FRONT OF THE CARD

KNOWN MEDICAL CONDITIONS:	
MEDICATIONS TAKEN REGULARLY:	
KNOWN ALLERGIES:	
HEALTH INSURANCE CARRIER:	
POLICY #:	BLOOD TYPE:
IN CASE OF EMERGENCY NOTIFY THE FOLLOWING:	
<small>To ORDER World Personal Identification Cards or other ID Products: Call: 1-800-587-0439 Web Site: www.wpi-identification-products.com www.chip-identification-products.com Copyright 2004 Safety Identification Printing</small>	

BACK OF THE CARD

Por ele, trabalhamos os aspectos linguísticos do texto: name, address, telephone number, age, date of birth, blood type, height, weight, hair color, eye color, social security number, distinguishing mark, known medical conditions, medications taken regularly, known allergies, health insurance number⁷, entre outros. Com relação à gramática, o foco foi no posicionamento do adjetivo em relação ao substantivo que ele caracteriza, como em *eye color* e *personal ID card*, por exemplo.

Para cada um desses vocábulos, trouxemos imagens de domínio público na internet que distinguiu diferentes tons de olhos e cabelos, por exemplo, para que cada estudante escolhesse aqueles que correspondiam às suas próprias características físicas. Por exemplo:

Eye Color



Hair Color



RED BLOOD CELL COMPATIBILITY TABLE		Donor						
Recipient	O-	O+	A-	A+	B-	B+	AB-	AB+
O-	✓	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗
O+	✓	✓	✗	✗	✗	✗	✗	✗
A-	✓	✗	✓	✓	✗	✗	✗	✗
A+	✓	✓	✓	✓	✗	✗	✗	✗
B-	✓	✗	✗	✗	✓	✓	✗	✗
B+	✓	✓	✗	✗	✓	✓	✗	✗
AB-	✓	✗	✗	✗	✓	✓	✓	✗
AB+	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓



Destarte, o uso dos gêneros abre um leque de aspectos relacionados à linguagem possíveis de serem trabalhados com o aluno. Nesse sentido, a alternância responsiva entre os participantes do curso, a busca pela compreensão evidenciada na reelaboração dialógica, a necessidade de registro escrito em seus cadernos, pelos estudantes, demandou um tempo maior de ensino se comparado ao uso das mesmas atividades em sala de aula apenas com estudantes ouvintes. É importante ressaltar que o estudante ouvinte pode

⁷ Tradução livre da autora: nome, endereço, telefone, idade, data de nascimento, tipo sanguíneo, altura, peso, cor do cabelo, cor dos olhos, CPF, marca de distinção, problemas de saúde, medicamentos tomados com regularidade, alergias conhecidas, seguro de saúde.

ouvir, falar e escrever ao mesmo tempo, tomando nota do que considera relevante. O estudante visual, ao contrário, usará a visão para ler os insumos linguísticos disponíveis sejam eles escritos no quadro, em imagens projetadas, ou ler as interações entre os participantes, e usará suas mãos para sinalizar em resposta no processo dialógico, de modo que o professor precisará disponibilizar tempo posterior, para que os estudantes visuais possam deter sua atenção no registro escrito em seu caderno e para que não haja prejuízo na sua participação interacional. Esse é um cuidado de muita relevância em atitude de respeito às capacidades linguísticas dos participantes.

3. Resultados observados

O processo de didatização dos gêneros do discurso, inferidas a partir das observações dos movimentos interacionais ocorridos em sala de aula, nos informam um caráter diferenciado dos usos de linguagem em sala de aula mista cujo enfoque é o ensino de LE para o sujeito visual. Quanto a esse aspecto, foi possível observar que a leitura dos *slides* associada à exposição dialogada pela professora construiu um ambiente de trocas interacionais sobre os sentidos que o gênero discursivo tinha para os participantes e a consequente (re)atribuição de novos sentidos a partir dessas interações. Além disso, o trabalho de leitura permitiu o reconhecimento da linguagem viva, em sua modalidade escrita, no nosso cotidiano.

Quanto ao reconhecimento dos aspectos linguísticos usados na construção dos enunciados, observamos que eles restringiram-se ao reconhecimento de vocábulos e de algumas formas gramaticais, não tendo sido possível aprofundar em outros aspectos da gramática, como por exemplo em “place recent photo here” em que seria possível trabalhar tempo verbal e forma verbal e também o uso da preposição *here*, pois tomaríamos um tempo indispensável para entendimento de outros aspectos da língua os quais objetivamos ensinar. Os aspectos gramaticais tais como substantivos empregados como adjetivos presentes nos slides foram abordados por terem sido recorrentes, como em *eye color* e *hair color*.

Observamos que, diferentemente do que acontece em sala de aula com ouvintes, os visuais reelaboram entre si os sentidos das palavras nos textos, principalmente com relação à sua equivalência em LIBRAS. A alternância responsiva entre os participantes consome grande tempo da aula, daí ter sido necessário alterar a sequência didática e o número de aulas a serem utilizados para o trabalho com cada gênero, haja vista a demanda de tempo ter se mostrado maior para propiciar essas interações que caracterizam o modo de aprendizagem dos estudantes visuais. Dessa forma, ao planejarmos a sequência didática de ensino dos gêneros do discurso em língua estrangeira torna-se relevante prever um número maior de aulas se comparado com a sala de aula para ouvintes.

Esses fatores nos apontam as seguintes conclusões sobre a sala de aula de inglês como LE com estudantes ouvintes e visuais:

a. Observamos que a alternância responsiva é constitutiva da sala de aula inclusiva haja vista a diversidade: 1. das línguas usadas; 2. das modalidades de línguas; 3. das

capacidades linguísticas de todos os participantes do curso;4. do aspecto cultural da aprendizagem das pessoas com surdez em ambiente de sala de aula.

b. A reelaboração dialógica envolvida no processo de apropriação dos gêneros se faz em um contexto de aprendizagem em que deve ser reconhecido que o estudante visual precisa dividir sua atenção visual durante a recepção da informação;

c. A “instrução mediada” com ou sem o intérprete demanda pesquisas que nos informem como a alternância responsiva impacta a situação de ensino e o planejamento de aulas.

4. Considerações finais

Esta pesquisa que propusemos realizar nos informa diferentes caminhos no âmbito dos estudos de ensino de língua estrangeira e do estudo sobre inclusão de pessoas com surdez. O nosso gesto exotópico para leitura dos dados nos permitiu colocar nossas problemáticas sobre o ensino de LE face a uma cultura que é estrangeira para nós, professora há muitos anos de estudantes ouvintes.

Sentimo-nos gratas pelas respostas obtidas, que jamais conclusivas, nos desvelam em suas singularidades as formas culturais sob fronteiras linguísticas e pedagógicas em suas profundidades novas de sentido.

Referências Bibliográficas

BAHAN, B. 1989. Notes from a “seeing person.” In: Wilcox, S. (Ed). *American Deaf culture: An anthology*. Silver Spring, Md.: Linstok Press.

BAKHTIN, M. & VOLOSHINOV, V.N. 2004. *Marxismo e Filosofia da Linguagem* [1929]. 11ª ed. São Paulo, SP: Ed. Hucitec.

BAKHTIN, M. 2010. *Questões de Literatura e Estética* (Teoria do romance) [1975]. 6ªed.São Paulo, SP: Editora Hucitec.

_____. 2010. *Para uma filosofia do ato responsável* [1986] [Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco]. São Carlos, SP: Pedro & João Editores.

_____. 2011. *Estética da Criação verbal* [1979]. 6ªed. São Paulo, SP: WMF Martins Fontes.

BAUMAN, H. D. L. 2008. *Open your eyes*. Deaf studies talking. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.

BRASIL. Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991. *Lei de Cotas para deficientes e Pessoas com deficiências*. Brasília, DF: Governo do Brasil. http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L8213cons.htm

CAMPELLO, A. R. e S. 2011. *Língua Brasileira de Sinais*. Indaial: UNIASSELVI.

DIAS, V. L. L. 2010. *Educação e surdez: um paradigma pedagógico*. Disponível em: <http://liliacamposmartins.blogspot.com.br/2010/12/educacao-e-surdez-um-paradigma.html> acesso em 07 de novembro de 2017.

DUARTE, A. S. 2016^a. *Metáforas Criativas: Processo de Aprendizagem de Ciências e Escrita da Língua Portuguesa como Segunda Língua pelo Estudante Visual (Surdo)*. 2016. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.

_____ 2016b. Alteridade: o sujeito na educação contemporânea forjado com os fragmentos medievais. In: *Políticas Educacionais e Formação de professores. Experiências e Práticas Pedagógicas*. Curitiba, PR: Appris Editora.

GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO (GEGe) 2009. *Palavras e contrapalavras: Glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin*. São Carlos, SP: Pedro & João editores.

KARNOPP, L. 2005. Diálogos traduzidos: leitura e escrita em comunidades de surdos. In: SILVEIRA, R. M. H. (Org.). *Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais em educação*. Canoas, RS: Ed. ULBRA.

LOPES, M. C. 1998. Relações de poderes no espaço multicultural da escola para surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre, RS: Mediação.

PERLIN, G. 1998. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre, RS: Mediação.

_____ 2004. O lugar da cultura surda. In: LOPES, M. C. & THOMA, A. da S. (Org.). *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC.

PERLIN, G. & MIRANDA, W. 2003. Surdos: o narrar e a política. *Revista de Educação e Processos Inclusivos*, UFSC/CED/NUP, Florianópolis, **n.5**.

QUADROS, R. 1997. *Educação de surdos: a aquisição de linguagem*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.

_____ 2005. O “Bi” em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, E. (Org.). *Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre, RS: Mediação.

_____ 2006. Qual é a peça que se encaixa no quebra-cabeças da inclusão de surdos? *Pátio*, ano 9, **n. 36**, nov. 2005 / jan..

SKLIAR, C. 1998. A forma visual de entender o mundo. *Educação para todos: revista especial*. Curitiba, PR: SEED / DEE.

STROBEL, K. 2016. *As imagens do outro sobre cultura a surda*. 4^a ed. Florianópolis, SC: Ed. UFSC.

SCHNEUWLY, B. 2004. Gêneros e Tipos de Discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas [1994]. In: ROJO, R. H. & CORDEIRO, G. S.(Orgs.). *Gêneros Orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, p. 21-39.

VYGOTSKY, L. S. 2007. *A formação social da mente [1930]*. 7º ed. São Paulo: Martins Fontes.

VYGOTSKY, L. S. 2005. *Pensamento e Linguagem [1934]*. 3º ed. São Paulo: Martins Fontes.

**ASPECTOS TRANSLÍNGUES E IMIGRAÇÃO: O QUE SE VÊ NA MÍDIA, O QUE SE
ENTENDE DO OUTRO E DE SI**
**Translational aspects and immigration: what you see in the media, what you mean by the
other and you**

Rosileny Ribeiro LEITE (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Aquidauana, Mato Grosso do Sul, Brasil/CNPq)

RESUMO: *No processo de interação do eu com o outro a linguagem não é engessada, ela tem uma dualidade, é heterogênea e maleável. Esta pesquisa versa sobre aspectos translíngues e transculturais relacionados à presença de imigrantes recentes no Brasil, apontando o que foi mostrado pela mídia e como ocorrem as práticas de linguagem, hibridismo, relações do entendimento do outro e de si pelas diferenças. Este trabalho provém de metodologia qualitativa e interpretativa, baseado em letramento crítico por Cervetti, Pardales e Damico (2001), Jordão (2015), Monte Mór (2010; 2013; 2015), Souza (2011) e Takaki (2015) e noções de translíngüismos de Rocha e Maciel (2015). Infere-se que o Brasil nem sempre está de “braços abertos” aos imigrantes quando se investiga questões de língua e de linguagem, sendo desejável ouvir o imigrante, tentar compreendê-lo em seu contexto e valores e, conseqüentemente, ampliar suas condições para participação e inclusão social, minimizando preconceitos e diferenças.*

PALAVRAS-CHAVE: *Estudos de linguagens; Translíngüismos; Transculturalidades; Imigração*

ABSTRACT: *In the process of interaction of the self with the other language is not cast, it has a duality, is heterogeneous and malleable. This research deals with translucent and cross cultural aspects related to the presence of recent immigrants in Brazil, pointing out what was shown by the media and how the practices of language, hybridity, relationships of the other's understanding and of each other by the differences occur. This work comes from a qualitative and interpretative methodology, based on critical literacy by Cervetti, Pardales and Damico (2001), Jordão (2015), Monte Mór (2010; 2013; 2015), Souza (2011) and Takaki (2015) and notions of translíngüismos de Rocha and Maciel (2015). It is inferred that Brazil does not always have "open arms" to immigrants when investigating questions of language and language, it is desirable to listen to the immigrant, try to understand it in its context and values and, consequently, extend its conditions for participation and social inclusion, minimizing prejudices and differences.*

KEYWORDS: *Language studies; Translíngüisms; Transculturalities; Immigration*

Introdução

Observa-se que o Brasil vem atraindo um número cada vez mais significativo de imigrantes oriundos de países que passam por crises políticas, religiosas, catástrofes naturais, guerras militares e civis. Assim sendo, buscar compreender a relação entre imigrantes, linguagem e mídia mostra-se relevante para a ampliação de pesquisas no âmbito das linguagens da perspectiva educacional.

Há uma relação entre esses elementos que permeia o campo da compreensão humana, dos conflitos e do entendimento do outro e de si. Essa relação é apresentada neste relato de pesquisa de Iniciação Científica (doravante IC), que versa sobre aspectos multimodais, *translíngues* e transculturais relacionados a uma reportagem produzida por um canal brasileiro sobre a presença de imigrantes recentes em São Paulo.

O objetivo aqui é analisar o vídeo reportagem intitulado: “De braços nem tão abertos”, produzido pelo programa Repórter Brasil – Sala de Notícias, do Canal Futura e divulgado no site *Youtube*¹, em 12 de março de 2012, que traz uma reportagem sobre a jornada dos imigrantes no Brasil em busca do visto de permanência e da garantia de seus direitos.

O trabalho emergiu de metodologia qualitativa e interpretativa e baseia-se nas lentes das autoras que estão revestidas de conceitos de da multimodalidade (KRESS; SELANDER, 2012; MONTE MÓR, 2010) de translíngualismos (CANAGARAJAH, 2013a, 2013b) e que são transpassadas por noções letramento crítico (CERVETTI, PARDALES, DAMICO, 2001; MENEZES DE SOUZA, 2011; SILVA 2014), dentre outros.

O início traz uma breve contextualização da reportagem, apresentação geral de conceitos chave que subsidiam a análise e discussão de dois pontos fulcrais: como as escolhas multimodais e translíngues no conjunto da produção significam? Como entendemos criticamente a construção de sentido suscitadas pelos membros do vídeo em questão?

Contextualização da reportagem

A reportagem tem o título: “De braços nem tão abertos”, produzida pelo programa Repórter Brasil – Sala de Notícias, do Canal Futura e divulgado no site *Youtube*, em 12 de março de 2012. Ao todo, a reportagem tem duração de 14 minutos e 26 segundos, acumulou até a data de produção desse artigo, aproximadamente, 5,5 mil visualizações e tem na descrição do *Youtube* a seguinte explicação, como que nos dando uma introdução da linha editorial do canal:

Com a economia aquecida, o Brasil vem atraindo um número cada vez maior de imigrantes. Apesar de o país ser tido como uma nação que recebe os estrangeiros de braços abertos, a verdade é que muitos sofrem com a burocracia da Polícia Federal para conseguir o visto de permanência. A dificuldade que os imigrantes em situação irregular enfrentam para obter o documento brasileiro oficial é o principal assunto deste programa. Mas ele também lança um olhar sobre outros desafios que os estrangeiros ainda enfrentam para consolidar a plena cidadania no país, como a conquista do direito ao voto.

¹ Vídeo-reportagem disponível no endereço: <<https://www.youtube.com/watch?v=wEc8kXqcYE4>>.

“De braços nem tão abertos” nos leva a inferir que, independentemente de qual temática será abordada na reportagem, o espectador terá a noção de que não há uma completa aprovação ou aceitação de alguém pelo outro. O vídeo-reportagem trata da receptividade e tratamento dados aos *imigrantes* no Brasil a partir de 2012.

Pano de fundo teórico

Antes de procedermos à análise da reportagem, convém tecer considerações a respeito de práticas translíngues. O fato de que a linguagem é um fenômeno que produz significados super diversos e ancorados em determinados contextos socioculturais (BAKHTIN, 1997) já parece consenso na academia, pelo menos entre as epistemologias concebidas por muitos pesquisadores atuando com temas como transculturalidade, letramentos, ensino de línguas/linguagens, tecnologia com preocupações educacionais.

Nesse raciocínio, práticas monolíngues estão sendo questionadas. Muitos povos do mundo afora, a exemplo dos nativos em Sri Lanka, sempre foram translíngues e transculturais, argumenta Canagarajah (2005). As línguas nativas desses povos participavam da reconstrução de suas identidades em meio à diversidade coletiva, reconhecendo e promovendo fluidez de sentidos e contatos de humanos com elementos do universo.

A multimodalidade, isto é, o intenso uso de imagens, gestos, sons, animações, espacialidades etc., nos estudos atuais de línguas/linguagens, também já estava presente na comunicação dos povos indígenas no Acre, segundo Menezes de Souza (2006).

É fato histórico a imposição de certas línguas ditas modernas com valores culturais específicos que as acompanham e que culminaram no apagamento das práticas translíngues dos nativos. Entretanto, epistemologias atuais têm se dedicado a recuperar estratégias para a expressão de visões de mundo, de particularidades identitárias e de pertencimento, enfim, de interesses ligados às questões de raça, etnia, classe, religião e gênero na complexidade da relação intrínseca entre o eu e o outro, ambos coletivos. Esse quadro se complexifica com o intenso fluxo de imigrantes, de deslocamento de capitais, de produtos, de tecnologias, de saberes e de modos de vida em que a convivência com a alteridade é constantemente posta em jogo e, por isso mesmo, produtora de mudanças.

No mundo digital (TAKAKI, 2012), as mudanças estão cada vez mais presentes e merecem estudos de letramentos em que a ambiguidade e a incerteza parecem ser as normas. As construções verbais, sonoras, gestuais, visuais, sinestésicas, presentes no vídeo-reportagem “De braços nem tão abertos”, podem ser entendidas como construções multimodais (KRESS; SELANDER, 2012), nas quais a escrita é apenas uma das modalidades para a produção de sentidos.

O citado autor lembra que as estruturas visuais se assemelham às estruturas linguísticas, visto que aquelas engendram interpretações particulares da experiência diária, além de se constituírem como formas de interação social, um dado que amplia a renegociação de significados.

Amparamos também nos estudos de Monte Mór (2010), pois assumem a multimodalidade como novas formas de interação e uso da linguagem em sua convencionalidade (materialidade da língua) e multimodalidade (língua escrita + visual + corporal), nos modos de construção de conhecimento, nas interações sociais, nas formas de expressão, de ler e perceber o mundo. Essa percepção serve como orientação de cunho educacional que possibilita a expansão das visões e ações escolares e sociais.

É nessa complexidade, que a questão do translíngüismo precisa ser reconhecida. Seria mais fácil dizer o que o translíngüismo não é. Está longe de ser um conceito redondo e estático e não diz respeito à universalização de sentidos, à linearidade de ensino-aprendizagem, à hierarquização rígida de relações humanas e à separação entre natureza e cultura. Essa lista se estenderia *ad infinitum*, mas preferimos, agora, focar as características do translíngüismo.

Aprendemos que o translíngüismo é ou deveria ser uma escolha de se viver e que, antes de mais nada, o reconhece e o legitima como um fenômeno natural e inerente às formas de comunicação e de expressão do homem, de sua socialização com outras culturas e natureza, em espaços urbanos e rurais, em qualquer tempo-espaço, mesclando materialidade e não materialidade, sinestésias e sensações.

Nesse sistema de sentidos dinâmicos, caráter translíngüo não celebra essa super diversidade e muito menos o vale tudo. Ao contrário, essa prática complexa, que não está pronta pois emerge de situações específicas, preocupa-se com diferenças de poder, continuidade histórica, desigualdades de toda ordem, justiça social, espaço para imprevisibilidade, paradoxos, riscos neoliberais na formação cidadã, problematização permanente de seus próprios pressupostos, princípios e atividades, sem dicotomizar teoria e prática ou norma culta e variedades.

A prática informa as teorias e a necessidade de engajarmos nas interações com outras estratégias de forma colaborativa e aberta às diferentes formas de ver o mundo e que podem promover maior participação social em prol do conhecimento e das mudanças sustentáveis, assumindo a língua/linguagem como processos de se fazer algo e seus porquês, com reflexões sobre as consequências sociais e educacionais de tais modos.

Além disso, o translíngüismo, entendido como processo, possibilita estar com a diferença, com o outro e fazer coisas com esse outro, contagiando e sendo contagiado. A ampliação da compreensão desses modos de se contagiar e ser contagiado pela diferença revitaliza as práticas translíngües. É assim que as percebemos.

Nesse sentido, entendemos que os estudos atuais de linguagens estão se atentando para as mais variadas modalidades complexas presentes em todas as formas de comunicação e interação, propondo análises de materiais pedagógicos na ótica da multimodalidade (KRESS; SELANDER, 2012; MONTE MÓR, 2010) de translingualismos (CANAGARAJAH, 2013a, 2013b) e que são transpassadas por noções letramento crítico (CERVETTI, PARDALES, DAMICO, 2001; MENEZES DE SOUZA, 2011; SILVA 2014), dentre outros. Decidimos por tecer mais sobre essas últimas noções de letramento crítico na próxima sessão.

Análise do vídeo-reportagem

Ao atentarmos para o vídeo-reportagem “De braços nem tão abertos”, três pontos chamam a atenção: I) a trilha sonora, II) as tonalidades de cores das imagens e o jogo de imagens exibidas em conjunto com cartazes GC’s² e arte-ilustração, que enriquecem a produção com informações em linguagem escrita em meio à visual e III) o efeito de desfoque de fundo³, nas imagens, seja nelas por completo ou em suas bordas superiores e inferiores.

Cada pessoa que assistir ao vídeo, ouvir a trilha sonora e/ou ler as informações nos GC’s e nos quadros de arte-ilustração atribuirá sentidos distintos, correlacionados ao contexto a partir do qual está inserido, conforme orientações de Bakhtin (1997) para o qual os significados, as interpretações não são únicas, não são engessadas e são passíveis de construção na interação.

Cabe aqui concordarmos com Azzari e Lopes (*apud* ROJO, 2013), ou seja, para a interpretação dos textos multimodais, consideramos aspectos como escolha lexical, estruturação do texto, esferas de produção e circulação, imagens e cores utilizadas e a constituição do discurso.

Os recursos organizados no discurso multimodal de um vídeo-reportagem são semelhantes aos de um videoclipe. Com base nos estudos de Mozdzenski (2013, p. 104), elencamos alguns deles:

- a) textos verbais essenciais: letras das canções (canção = letra + melodia); b) textos verbais acessórios: por exemplo, diálogos incidentais ou elementos; c) textuais gráficos integrantes das imagens do próprio videoclipe; d) componentes paratextuais: créditos e textos informativos que acompanham marginalmente os clipes, inseridos pelos canais televisivos, tais como nome do artista, título da canção e do álbum, gravadora, diretor do vídeo, logotipo do canal, etc.; e) música: organização melódica, rítmica e harmônica das canções; f) sons eventuais (...); g) imagem: cor, iluminação, angulação e velocidade de câmera, montagem e edição,

² Em linhas gerais GC’s são os créditos que aparecem na tela como nome dos entrevistados, do repórter, títulos, legendas etc.

³ O nome correto dessa técnica é profundidade de campo, porém, é muito conhecida como *boken* e mais popularmente como “desfocar o fundo”. (Disponível em: <<http://www.verenafotografia.com/tudo-sobre-o-diafragma/>>. Acesso em 28 jun. 2017).

layout da tela, e uma série de outros modos semióticos imagéticos que lhe são característicos.

O primeiro item dessa análise é a trilha sonora do vídeo, que é um conjunto de operações dinâmicas multimodais, pois há a união de ritmo (*rap*), músicas (Pássaro Imigrante e Meio Confuso) e intérpretes (Dj Yoka e Mc Indigesto).

O gênero *rap*⁴ é a trilha sonora do vídeo do começo ao fim, pode ser considerado o ‘acabamento’ do produto audiovisual, pois em vários trechos do vídeo não há letra, somente a melodia. Em outros trechos há a edição de áudio que faz a “mixagem distribuindo a letra (linguagem verbal) no contexto do ritmo (linguagem musical)” (NECKEL, 2005), sugerindo movimentos mais brandos e certa lentidão que “embala” a passagem das cenas.

As duas músicas “Pássaro Imigrante” e “Meio Confuso” compõem a trilha sonora, e elas são tocadas ora só pela melodia, ora com letra. Elas são *raps*, de autoria de dois *rappers*⁵ jovens, Yoka e Mc Indigesto⁶.

O *rap* é uma expressão musical, uma forma de multimodal que fomenta a reflexão e a inferência de discursos sobre a realidade e o contexto da vida social. Assim, partindo dessa observação, no vídeo-reportagem a utilização do *rap* como trilha sonora, seja com a letra cantada ou apenas com a melodia, reforça o objetivo do produtor de levar o espectador a refletir (ou não) sobre o que lhe é exibido.

A trilha sonora proporciona um reforço à reflexão sobre a condição de vida dos *imigrantes* no Brasil. A letra da canção remete a uma concatenação de ideias e sentidos com as entrevistas, cartazes e depoimentos do vídeo, como veremos mais adiante.

O *rap* é um texto que quebra paradigmas para quem costuma assistir às reportagens mais padronizadas em edição e recursos sonoros, ou seja, na reportagem analisada não há padrão “global⁷”, no tipo de suporte utilizado (vídeo), a escrita e as imagens não são mais predominantes para a produção de sentidos, porém, há significações possíveis, “escondidas” numa simples trilha sonora.

Vejam a letra da canção *Pássaro Imigrante*, conduzindo à significação de que o pássaro em questão é o cidadão *imigrante*:

⁴ O *rap*, “sigla derivada da expressão *rhythm and poetry*”, baseia-se na junção do aspecto verbal da poesia moderna e do ritmo que, como mencionado, é o único elemento musical necessário para a composição. Ele faz parte do chamado Movimento Hip-Hop, que se materializou via três campos da arte: *breakdancing* (a dança do hip-hop), *graffiti* (a pintura do hip-hop) e *rap music* (a música do hip-hop). O *rap* é um gênero musical que surgiu na década de 1970, nos Estados Unidos, como expressão de uma parcela da comunidade negra para expor problemas sociais e raciais enfrentados por ela no contexto em que viviam.

⁵Que compõe e canta *rap*.

⁶Nomes artísticos. São brasileiros que vivem em Barcelona, na Espanha. Em 2010, eles se encontraram para rimar, dando origem a uma série de composições, das quais algumas foram selecionadas e organizadas em um LP, denominado: Pássaro Imigrante⁶, do Mc Indigesto com participação do Yoka, que também é Dj e produtor musical.

⁷ Inferência ao padrão jornalístico da Rede Globo.

Venho de imensas ruas, a terra promete/ Aqui eu sou mais um contra os marionetes/
E os patos vão para o Sul, papagaio repete (...) Minha liberdade, meu público gero/
Meu passaporte é mero, detalhe zero. (...) Num mundo distante, nada é como antes/
Hora de se desprender do bando/ *Pro* alto e avante/ Pássaro migrante.

Entendemos que “venho de imensas ruas” diz respeito ao ato de peregrinar atrás de direitos, de atenção, de um documento (visto) que assegure ao migrante continuar pela busca por uma nova vida num país distante do seu aludido em “mundo distante, nada é como ante”.

“Papagaio repete” seria o grupo de servidores do governo que emite respostas mecanizadas e automatizadas aos migrantes ao buscarem pelo visto de permanência. “Meu passaporte é mero, detalhe zero” nos dá a impressão de que esse documento tão importante é tratado como algo um pouco insignificante, pois muitos migrantes dependendo da condição que chegam ao Brasil, nem passaporte possuem. O documento seria apenas um detalhe dentro do contexto de vida do migrante.

As letras dos *rap*'s utilizadas no vídeo têm uma composição poeticamente tratada, como um discurso multimodal que ‘casa’ com o tema da reportagem em roteiro e montagem, gerando (mais ou menos) facilidade para os efeitos de sentido e significações por parte de quem assiste ao vídeo, que são, por exemplo, a impressão de aproximação, de criar um ‘laço’ sentimental e solidário com o migrante, como se pudessemos compreender melhor o que ele sente e tem passado na sua peregrinação em busca da permanência legal no país.

Sobre a multimodalidade musical na reportagem e respondendo ao nosso questionamento no início deste texto: como as escolhas multimodais e translíngues no conjunto da produção significam?, reconhecemos que a diversidade multimodal do vídeo é fundamental para a produção de sentidos, propiciando a abertura para múltiplas interpretações (MONTE MÓR, 2010).

Segundo a referida teórica, a multimodalidade é uma questão antiga, mas que prescinde de mais investigações pelo fato demandar habilidades de leituras periféricas e simultâneas online que influenciam as epistemologias e as tomadas de decisão no campo educacional. Essa preocupação que combina multimodalidade e construção de sentido educacional passa por todos os atos comunicativos e interativos produzidos e veiculados pelo meio impresso e digital.

Observamos que, em toda a reportagem, as cenas foram filmadas em locais predominantemente abertos, ao ar livre, aparentemente no centro de São Paulo, pois percebemos a grande movimentação das pessoas nas calçadas, praças e em alguns GC's⁸. Nesse ambiente, vale destacar a relevância de se desenvolver letramento multimodal, espacial e crítico. É a caracterização da espacialidade pública e complexa em que o migrante se vê com todos os desafios: língua, pessoas,

⁸ São os créditos que aparecem na tela, como nome dos entrevistados, do repórter, títulos, legendas etc.

autoridades, burocracias, sentimentos, relações, negociações de sentido, dentre outros sugerida pela tonalidade acinzentada das cenas que faz uma combinação com os prédios também cinza-cimento, com o asfalto escuro e com os pisos das calçadas concretados.

Há cenas acinzentadas do começo do vídeo e em vários outros momentos na reportagem, que ficam mais evidentes. O desfoque das imagens ou de parte dela, nas bordas superiores e inferiores cinzas, é um recurso de edição, cujo efeito induz quem assiste à sensação de ser uma reportagem mais séria, dramática e deprimente.

No caso das cenas acinzentadas em que aparecem a personagem Cecília Lumbreiras, a protagonista, a sensação é de solidão, carência e tristeza. De acordo com a pesquisa de Andrade (2016), a cor cinza tem associações materiais e efeitos marcantes, como, por exemplo:

Associação material: Pó, chuva, ratos, neblina, máquinas, mar sob tempestade. Associação afetiva: Tédio, tristeza, decadência, velhice, desânimo, seriedade, sabedoria, passado, finura, pena, aborrecimento, carência vital. [...] Simboliza a posição intermediária entre a luz e a sombra. Efeito: É a expressão da neutralidade. Pode representar indecisão e ausência de energias.

Inclusive, o tom de cinza aparece também nas roupas das pessoas que transitam pelas ruas do centro e, em especial, na cor do terno que é utilizado pelo delegado da Polícia Federal (doravante PF), Diogenes Souza.

Vestido de terno cinza claro, gravata de listras transversais em tom de cinza, branco e preto, o delegado da PF aparece sendo entrevistado em uma sala, com luminosidade média, sentado, com os braços apoiados sobre a mesa. No fundo, um *banner* grande, de fundo branco, em que há o brasão da PF e a nomenclatura impressa em caixa alta e cor preta: Polícia Federal.

O enquadramento da imagem do delegado é de canto, onde ele aparece sendo filmado na altura dos ombros e posicionado à direita da tela de quem assiste, ou seja, em uma composição visual para dar destaque ao entrevistado.

Sobre essa técnica de enquadramento da imagem, temos que é um fator influenciador, pois a ela fica posicionada em local de destaque na leitura visual, conforme teoriza Brandão (2006, p. 100):

[...] a tela divide-se em 04 zonas, sendo que a trajetória do olhar segue apenas 2 destas zonas, ou seja, vai do canto superior esquerdo direto para a parte inferior direita da interface gráfica digital⁹. As outras 2 áreas (canto superior direito e parte inferior esquerda) são consideradas como zonas mortas e quase não despertam a atenção dos olhos. Para um indivíduo perceber a informação contida nestas zonas mortas, será necessária uma exploração visual mais consciente e demorada.

⁹ Entendemos interface gráfica digital, como a tela do computador ou da televisão, em que assistimos ao vídeo.

Por sua vez, o terceiro item (III - o efeito de desfoque de fundo, nas imagens, seja nelas por completo ou em suas bordas superiores e inferiores) constitui um recurso de filmagem e de edição visual, muito explorado do começo ao fim da reportagem. Ao assistirmos as imagens com desfoque de fundo, temos a noção de que seu autor utiliza esse recurso quando quer dar destaque a uma pessoa em primeiro plano, ao olhar de algum personagem ou a frase de cartazes e faixas que aparecem nas mãos de pessoas durante manifestações nas ruas em apoio aos *imigrantes*.

O efeito de desfoque de fundo também é utilizado associadamente nos momentos em que é cantada a letra da canção “Pássaro Imigrante”. Logo, na leitura dessas cenas, percebemos que o autor direciona a atenção do interlocutor para o que *rap* está dizendo por meio do desfoque nas imagens.

Vários são os momentos em que Cecília Lumbreras aparece no vídeo, sendo entrevistada, posicionada sempre a direita da tela, assim como o delegado, em que as bordas estão desfocadas e a lente da câmera focaliza bem o olhar da entrevistada, seus passos e toques entre suas mãos que demonstram um pouco de nervosismo e ansiedade.

Entendemos que esses gestos associados à tonalidade acinzentada das imagens, à trilha sonora melódica do *rap*, ao olhar cabisbaixo da protagonista trazem uma significação e interpretação de que ela, enquanto imigrante, representante dos demais no vídeo, tem uma vida sofrida em busca do visto permanente no Brasil.

Já nas duas cenas em que o delegado concebe uma entrevista, não há qualquer tipo de desfoque na imagem e também não existe trilha sonora. Logo, temos a impressão de que a cena com ele é mais séria, dura e sem sentimentalismo, em oposição aos demais momentos da reportagem. Esse jogo de imagens, composição, enquadramento e profundidade de campo são cruciais para o reconhecimento de como aspectos multimodais e translíngues são complexos, o que contribui para o exercício de letramento crítico na formação de quem interage com o vídeo.

Ao analisarmos o vídeo-reportagem em questão, notamos e reforçamos o entendimento dos aspectos translíngues e multimodais que acompanham o processo de desenvolvimento do olhar crítico. Reiteramos a importância da conscientização de como a mídia recorre a recursos e estratégias complexas para tentar atingir seus objetivos. Essa prática de leitura de vídeo conectado ao mundo atual, no nosso entorno já diz respeito a uma prática educacional de letramento crítico.

Para o letramento crítico, como prática social elástica, engajar-se cultural e sensivelmente com o cenário de diferenças de sentidos (como a da imigrante e a do delegado) insurgentes do mundo digital torna-se um processo de entendimento de uma relação, ou seja, da autoconfrontação de si mediante o confronto com o outro como uma forma de viver em sociedade. São as diferenças linguístico-culturais, sociais e políticas que mantêm o jogo dinâmico das relações e, por isso mesmo, são capazes de mudar posições e situações convencionais.

Nessa linha epistemológica, o letramento crítico assume que a consciência de tais diferenças são produtos de histórias e comunidades diferentes, cujos interesses, valores e práticas sociais estão presentes nos discursos e posicionamentos do delegado da PF, de Cecília Lumbreiras, dos músicos, dos profissionais responsáveis pelo vídeo reportagem, das autoras deste texto e de seus possíveis leitores.

A esse respeito, Menezes de Souza (2011, p. 01) ensina que: “se todas as partes envolvidas no conflito tentassem ler criticamente suas posturas, procurando compreender suas próprias posições e as de seus adversários, há a esperança de transformar confrontos difíceis e problemáticos”. Trazemos à tona, nessa apreensão de educação translíngue e transcultural crítica, a relação que pode se estabelecer entre a tentativa de diminuir conflitos por meio da linguagem e multimodalidade e das relações de entendimento do outro e de si pelas diferenças.

Com esse pressuposto teórico, analisando outro recorte da reportagem, percebemos que não há neutralidade no texto, como no dizer do entrevistado Diogenes Souza, delegado da PF em São Paulo, quando questionado pelo repórter sobre a forma como os *imigrantes* são atendidos ao procurarem o Departamento de Imigração da Polícia Federal.

Tal indagação foi feita a ele devido a imigrante Cecília Lumbreiras confessar ao repórter que foi tratada de maneira diferenciada ao procurar o departamento ao estar acompanhada de uma equipe de reportagem. Ou seja, ela não foi atendida por um funcionário terceirizado despreparado, que a fizera retornar várias vezes anteriormente, exigindo novos documentos, mas que depois de apresentados, foram desnecessários.

Cecília ao ser acompanhada pelos profissionais da reportagem recebeu o atendimento de um policial capacitado e reclamou afirmando que no local em que mora: “Não tem nem água. Não tem nada. Estamos abandonados, nas mãos de Deus”, disse Cecília Lumbreiras.

O delegado, como citamos anteriormente, posicionado no vídeo de forma a dar a impressão de ser alguém superior, por sua vez disse:

Existe sim, nós trabalhamos com um pessoal terceirizado no atendimento, na função de atendimento. A análise e a decisão a respeito dos processos e dos pedidos eles são feitos por servidores, né. Então, quem decide se aquele processo, aquele requerimento foi deferido ou indeferido é um servidor, um policial que vai analisar as exigências legais, não existe subjetividade nessa análise. A análise é objetiva. Agora, obviamente, é cheio, pois na verdade ele trabalha com uma capacidade de atendimento muito boa, então você tem um movimento grande. Na verdade, não é cheio porque é tumultuado, cheio porque não tem atendimento. Na verdade, é cheio porque se atende muitas pessoas.

Percebemos, nessa fala, que há reflexos das hierarquias de poder, cujo topo decide o que conta como mão de obra barata, no caso a terceirizada. O discurso do delegado também nos leva a refletir

que dependendo do ponto de vista de quem atende esse cidadão, emprega-se a palavra imigrante ou estrangeiro. Ou seja, pensemos da seguinte forma: quais palavras usar para se referir a alguém que não pertence ao mesmo país que o meu, sem ofender ou rotular pré-concebidamente esse indivíduo? Para o letramento crítico, a contingência faz parte da relação desigual de mutualidade no uso da linguagem, marcando a diferença.

Complementando esse raciocínio, valemo-nos aqui da argumentação de Takaki (2017, p. 26):

A linguagem do jogo, tal como a linguagem que utilizamos na comunicação humana é ao mesmo tempo graciosa e violenta, ou seja, um gesto de *hospitalidade* à heterogeneidade sociocultural pode em segundos ser interpretado como hostilidade.

Assim sendo, entendemos que a linguagem é socializante, maleável e heterogênea (BAKHTIN, 1999), conforme já mencionado. Entretanto, não é porque o indivíduo saiu de seu país de língua materna e foi recebido em outro país de forma amistosa, que ele tem a garantia de que será compreendido, de que todos o interpretará da mesma forma. Percebemos a existência de uma forte relação de poder demonstrando o reflexo dos interesses governamentais diante das relações sociais. Há um distanciamento social muito grande no tratamento “igualitário” entre brasileiros e *imigrante*. Então, essa relação Brasil e *imigrantes* recentes e suas diferenças podem ser conectadas com o pensamento de Freire (2005) ao tratar do processo de desenvolvimento da consciência crítica:

Nunca estamos sozinhos, nossos significados, valores e escolhas originam-se nas coletividades, nas comunidades em que estamos inseridos e, portanto, é preciso aprender a escutar/ouvir, ou seja, [...] no fundo, não é falando que eu aprendo a falar, mas escutando que eu aprendo a falar (FREIRE, 2005, p. 252 *apud* MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 01-02).

Os discursos em torno da relação Brasil e *imigrantes* são influenciados pelos valores locais e os contextos em que os indivíduos estão convivendo com seus valores, suas línguas de origem e o português, mas para avançarmos nos estudos, ater-se aos discursos sem levar em consideração aspectos multimodais e translíngues com abertura para a construção crítica de significados, aquela que se abre e se movimenta contextualmente, poderá não mais fazer sentido para um mundo que exige constantes retraduições transculturais.

Como vimos no vídeo, não é somente o indivíduo que migra, pois ele é um agente de mobilidade transcultural e translingual. Assim, onde o imigrante estiver irá gerar impacto nas relações consigo e com o *outro*, nas formas de comunicação, nas práticas de híbridas de uso da língua e na sua identidade social e crítica.

Desse modo, entendemos que a reportagem e as canções no vídeo narram acontecimentos de um povo *imigrante* representado por personagens ora entrevistados, ora apenas filmados, que têm

uma relação exclusiva com seu território de origem, com sua língua, com sua cultura, mas que ao imigrarem passam por um processo contínuo de ressignificações, de novas formas de comunicação translinguais, de conhecimento e de hibridação intercultural (MAIA in ROJO, 2013, p. 61).

Dessa forma, retomando o sentido do enunciado do título do vídeo: “De braços nem tão abertos”, o uso das expressões *estrangeiro(s) ilegal(is) e imigrante(s) em situação irregular*” na análise multimodal e translíngua está relacionado à produção de sentidos e suas implicações diante do uso das expressões como *estrangeiro(s) ilegal(is) e imigrante(s) em situação irregular*. Percebemos que no referido vídeo, a produção da reportagem optou por utilizar nos quadros de arte-illustração os termos: “*imigrantes em situação irregular*”.

No entanto, no início do vídeo, o locutor durante o *off* utiliza a expressão: “*estrangeiros ilegais*”, que seriam aqueles que ainda não tem o visto de permanência e/ou entraram de forma ilegal no país, sem passaporte ou outro documento que comprovasse sua chegada convencional ao país. Diversas são as vezes que as palavras *imigrantes* e *estrangeiros* aparecem, ora nos dando a impressão de sinônimos, ora se distanciando uma do contexto da outra.

Vejamos essa ocorrência, por exemplo, nos enunciados:

a) Em 2009, o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou uma lei de anistia aos *imigrantes* em situação irregular no Brasil; b) No fundo a gente tem um mal genético aí que é o Estatuto do *Estrangeiro*, a Lei nº 6.815, de 1980, que disciplina todo o tratamento que se dá ao *imigrante*, ao *estrangeiro* aqui no Brasil; e c) A Lei é muito clara, as exigências muito tranquilas. Então né, é muito claro para nós que a questão da renda, ela não é uma questão que causa dificuldade ao *estrangeiro*.

Por meio dessas observações, compreende-se que o estrangeiro, em particular o imigrante que se estabelece em outro país, que possui uma legislação específica, por estar com *status* de “estranho”, sem sua documentação regularizada no país, acaba por ser associado à figura de um imigrante ilegal. Ou seja, se ele for rotulado “estrangeiro” é como se ele, mesmo sem documentação, fosse alguém menos estranho ao país, à sociedade. Já, se ele receber a titulação “imigrante”, aparenta ser alguém que veio como refugiado. É apátrida¹⁰, é indesejável.

A palavra *imigrante* aparenta remeter à significação mais pejorativa desse estrangeiro, que pode vir a suscitar um sentimento de xenofobia quando referenciada às questões de nação, etnia, raça, classe, religião etc. *Imigrante* é uma palavra que passou a ser utilizada com mais frequência que *estrangeiro*. Essas são possíveis leituras críticas dessa diferenciação.

¹⁰ O termo apátrida diz respeito ao indivíduo que perdeu a nacionalidade, a pertença a um Estado, portanto, não possui nem identidade nacional, nem pátria. Para o refugiado não existe definição unívoca e a própria concessão do refúgio, ou asilo, depende da avaliação dos motivos que forçaram a migração (SEYFERTH, 2008).

Considerações finais

Nesse relato observamos e discutimos como a relação Brasil e seus imigrantes recentes implica práticas complexas de língua/linguagem e de relações do entendimento do outro e de si pelas diferenças sociais, culturais, políticas, econômicas, locais-globais de modo ativo.

Em se tratando especificamente das produções, graças ao advento das novas mídias, há a necessidade de um ‘novo olhar’ sobre a profusão de vídeos-reportagens e outras modalidades de textos. Usamos “novo” olhar para apontar a preocupação em repensarmos a educação e a formação cidadã transcultural e digital.

O exercício constante de pesquisa, como essa de iniciação científica, possibilita compreender como elementos textuais e discursivos convencionais significam e que, agora, no meio digital, articula mutabilidade, mistura estratégica de recursos, ambiguidade e velocidade de propagação. Compreender as múltiplas práticas e relações que acontecem num determinado ambiente representa uma possibilidade de desenvolver um olhar sensível, crítico e revestido de teorias atualizadas às produções midiáticas.

Referências bibliográficas

- ANDRADE, M. 2016. **O significado psicológico das cores no comportamento dos consumidores**. Disponível em: <<http://www.administradores.com.br/artigos/marketing/significado-psicologico-das-cores-no-comportamento-dos-consumidores/96306/>>. Acesso em: 27 de jun. 2017.
- AZZARI, E. F.; LOPES, J. G. 2013. Interatividade e tecnologia. In: ROJO, R. (Org.). **Escol@conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola.
- BAKHTIN, M. (Volochinov). 1999. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira; com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 9. ed. São Paulo: Hucitec.
- BRANDÃO, E. R. de M. 2006. *Publicidade on-line: um estudo sob o ponto de vista do design gráfico e da ergonomia*. Dissertação de Mestrado – Departamento de Artes & Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/biblioteca/php/mostrateses.php?open=1&arqtese=0410893_06_Indice.html>. Acesso em: 28 jun. 2017.
- CANAGARAJAH, S. 2013a. **Translingual practice**. Global Englishes and cosmopolitan relations. London, New York: Routledge.
- _____, S. 2013b. Introduction. In: CANAGARAJAH, S. (ed.) **Literacy as translingual practice: between communities and classrooms**. London, New York: Routledge, p. 1-10.
- CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. 2001. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. **Reading Online**, v. 4, n. 9, apr. Disponível em: <http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=articles/cervetti/index.html>. Acesso em: 14 jun. 2017.
- FREIRE, P. 2005. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: Editora da UNESP.

- KRESS, G.; SELANDER, S. 2012. Multimodal design, learning and cultures of recognition. In: **The Internet and Higher education**, v. 15, nº 4, p. 265-268.
- MAIA, J. de O. 2013. Novos e híbridos letramentos em contexto de periferia. In: ROJO, Roxane et al. (Orgs.). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola.
- MENEZES DE SOUZA, L. M. T. 2006. Entering a culture quietly: writing and cultural survival in indigenous education in Brazil. In: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (Eds.) **Disinventing and reconstituting languages**. Toronto: Multilingual Matters LTD., p. 135-169.
- _____, L. M. T. 2011. Para uma redefinição de Letramentos Crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL R. F; ARAUJO, V. A. (Orgs.). **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, p. 128-140.
- MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. 2015. **Migrantes, apátridas e refugiados: subsídios para o aperfeiçoamento de acesso a serviços, direitos e políticas públicas no Brasil**. Secretaria de Assuntos Legislativos Brasília: Ministério da Justiça, Secretaria de Assuntos Legislativos (SAL): IPEA, 169 p.: il. color; Série Pensando o direito nº 57.
- MINISTÉRIO PÚBLICO DO TRABALHO. 2015. **Migrações e trabalho** / Erlan José Peixoto do Prado, Renata Coelho, organizadores. Brasília: 236 p.
- MONTE MÓR, W. M. 2010. Multimodalidades e comunicação: antigas novas questões no ensino de línguas estrangeiras. **Revista Letras & Letras**, v. 26, nº 2, p. 469-476, jul./dez.
- MOZDZENSKI, L. 2013. **As configurações genéricas e multimodais do videoclipe**. Signo (UNISC. Online), v.38, p.100 – 117. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/3392/2559>>. Acesso em: 10 jun. de 2017.
- NECKEL, M. 2005. **A prática de leitura da música popular brasileira e seus gêneros: uma abordagem interdisciplinar**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 150 p.
- SILVA, S. B. 2014. Letramentos críticos com texto visual - investigando caminhos na formação de professores para a contemporaneidade. In: ZACCHI, V. J.; STELLA, P. R. (Orgs.). **Novos Letramentos, formação de professores e ensino de língua inglesa**. Maceió: UFAL, p. 7-273.
- SEYFERTH, G. 2008. Imigrantes, estrangeiros: a trajetória de uma categoria incomoda no campo político. In: **Mesa Redonda Imigrantes e Emigrantes: as transformações das relações do Estado Brasileiro com a Migração**. 26ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 01 e 04 de junho de 2008, Porto Seguro, Brasil. Disponível em: <http://www.abant.org.br/conteudo/ANAIS/CD_Virtual_26_RBA/mesas_redondas/trabalhos/MR%2012/giralda%20seyferth.pdf>. Acesso em: 28 de jun. 2017.
- TAKAKI, N. H. 2017. Futebol, Linguagem e Sociedade. In: TAKAKI, N. H; MACIEL. R. F (Orgs.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. 3ª. ed. Ampliada. Campinas: Pontes Editores, p. 25-42.

**O PORTFÓLIO COMO PRÁTICA DISCURSIVA TRANSLÍNGUE,
TRANSCULTURAL E DECOLONIAL NA SALA DE AULA DE LÍNGUA
PORTUGUESA ADICIONAL EM CONTEXTO DE FRONTEIRA**

**THE PORTFOLIO AS A DISCURSIVE TRANSLINGUAL, TRANSCULTURAL
AND DECOLONIAL PRACTICE IN A PORTUGUESE AS NA ADDITIONAL
LANGUAGE CLASSROOM IN A BORDER CONTEXT**

Henrique Rodrigues LEROY (Universidade Federal da Integração Latino-
Americana/UNILA, Foz do Iguaçu, Brasil)

Maria Elena Pires SANTOS (Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE,
Cascavel, Brasil)

RESUMO:

O presente trabalho objetiva refletir sobre como as práticas translíngues (CANAGARAJAH, 2013), as transculturalidades (DE SOUZA: 2017) e as decolonialidades (MIGNOLO, 2013) estão manifestadas no gênero discursivo Portfólio, utilizado como trabalho final no curso de Português Língua Adicional (PLA) da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), sediada na cidade de Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil, na região da Tríplice Fronteira com a Argentina e o Paraguai. Pretende-se, por meio deste gênero discursivo portfólio verificar as manifestações translinguajeras, transculturais e decoloniais em sala de aula de PLA em contexto de fronteira. Espera-se, assim, que as atividades aplicadas no contexto de sala de aula de PLA possam, por meio das práticas translinguajeras das Línguas Portuguesa como língua adicional, recombinar, ressignificar e visibilizar as identidades performadas pelos sujeitos aprendizes e pelo professor, abrindo possibilidades para que eles possam transitar por uma multiplicidade de lugares e colaborar ativamente nas diversas redes configuradas pelos territórios transnacionais.

Palavras-chave: Gênero Discursivo portfólio; Prática translíngue; Transculturalidade; Estudos decoloniais; UNILA

ABSTRACT:

The present article aims at reflecting about the translingual practices (CANAGARAJAH, 2013), the transculturalities (DE SOUZA, 2017) and the decolonial studies (MIGNOLO, 2013) reflect which are present at the discursive genre portfolio, used as a final paper in a Portuguese as a Additional language course at the Federal University of Latin-American Integration (UNILA) placed in the city of Foz do Iguaçu, Paraná, Brazil, in the Triple Border with Argentina and Paraguay. This paper intends to analyse, through the portfolios, the translingual, transcultural and decolonial manifestations in the Portuguese as an additional language classroom. Therefore, this paper aims at recombining, resignifying and making visible, through the activities applied inside the classroom, the voices which are produced by the trans-subjects. It can open the possibilities for them to walk through a multiplicity of places and to actively collaborate in the diversity of nets which are configured in transborder territories.

Key-words: Discursive genre portfolio; translingual practice; transculturality; decolonial studies; UNILA

Considerações Iniciais

A sala de aula de língua portuguesa adicional¹ com toda sua diversidade linguístico-cultural vista e analisada por meio das lentes das translinguagens (CANAGARAJAH, 2013), das transculturalidades (DE SOUZA, 2017) e dos Estudos Culturais decoloniais (MIGNOLO, 2013) pode superar a noção moderna de língua, que vai além do construto da nação colonial/moderna com sua língua dominante e oficial e toda a epistemologia acadêmica colonial/dominadora que ela implica. Esta nova leitura traz à luz uma perspectiva linguístico-cultural *translínque* e decolonial que pode ser aplicada na sala de aula de língua portuguesa adicional em contexto de fronteira, valorizando os saberes das línguas consideradas subalternas e marginalizadas pelo sistema colonial/moderno (MIGNOLO, 2013) e ressaltando as transculturalidades (DE SOUZA, 2017) e o repertório linguístico vivo, dinâmico e próprio do falante translínque

¹ Adotamos o termo *língua adicional* neste artigo, corroborando a definição de Schlatter e Garcez (2009) para esse termo, para expressar que essa língua nos pertence e não é estrangeira para nós. Por isso, os estudantes escolhem *adicioná-la* aos seus repertórios linguísticos idiossincráticos com o objetivo de fazerem uso dela em suas práticas sociais. A visão desse termo valoriza a comunicação transnacional, isto é, aquela que transcende as fronteiras nacionais e que visam à inclusão cidadã para a justiça social, fazendo com que as dicotomias nativo/estrangeiro ou primeira/segunda língua percam seus significados.

(CANAGARAJAH, 2013). Tais repertórios são compostos por duas ou mais línguas, pois esses estudantes, além de línguas indígenas e da língua crioula haitiana², também falam as línguas espanhola, francesa e portuguesa. Tais veredas teóricas que decidimos percorrer neste artigo, quais sejam, os estudos culturais decoloniais e os estudos translíngues, distancia-nos daquela perspectiva colonial/moderna e desconstrói a ideia colonizadora de uma língua, de um povo e de uma nação. Destarte, o presente artigo pretende verificar como as práticas translinguajeiras, transculturais e decoloniais se manifestam na sala de aula de Língua Portuguesa Adicional em contexto transfronteiriço³.

O artigo está organizado nas seguintes seções: primeiramente, discorremos sobre os diálogos teóricos que fundamentaram este trabalho; na segunda seção, fazemos uma apresentação metodológica, contemplando o tipo e o cenário da pesquisa, a geração de registros e seus sujeitos, bem como os instrumentos para essa geração que foram os portfólios. Em seguida, na terceira seção, colocaremos os diálogos teóricos em ação por meio das análises das práticas translinguajeiras, transculturais e decoloniais manifestadas nos Portfólios que foram produzidos na sala de aula de Língua Portuguesa Adicional, na Tríplice Fronteira mais movimentada do país. Por fim, teceremos as considerações finais.

1. Diálogos que fundamentam as práticas translíngues⁴, transculturais e decoloniais

² Falada por quase toda a população haitiana, é muito influenciada pela língua francesa (90% do seu vocabulário), pelo *taino* (língua nativa da ilha caribenha) e por algumas línguas do oeste da África, como o *iorubá*, o *fon* e o *ewé*. O crioulo haitiano, juntamente com a língua francesa, é considerado língua oficial do Haiti.

³ Carneiro (2016) discute os construtos de regiões *transfronteiriças* e *transfronteirizações* como conceitos em construção. O primeiro seria caracterizado pela porosidade existente nas regiões entre dois ou mais países, onde a abertura prevalece sobre o fechamento, um lugar vivo, dinâmico e complexo que prepara o terreno para os processos de *transfronteirizações*, quando seus habitantes *transcendem* as fronteiras, valorizando e incorporando em suas estratégias de vida, hábitos que já não podem mais ser limitados a um país ou outro.

⁴ Apesar de algumas críticas (EDWARDS, 2012; ORMAN, 2013), que consideram esses termos *–trans* como “vinho velho em garrafas novas” ou como “verborragia infértil e improdutiva” ao invés de uma “ruptura epistemológica”, corroboramos o fato de que as práticas translíngues existem antes mesmo

De acordo com Canagarajah (2013), as práticas translíngues são manifestadas quando um sujeito faz uso de todo o seu repertório linguístico, não se importando se ele estará se comunicando no que culturalmente, politicamente e socialmente convencionou-se chamar de língua inglesa, língua espanhola, língua francesa, língua portuguesa etc. Assim, o termo translíngue para Canagarajah (2013) significa a possibilidade que temos de fazer uso de variados recursos linguísticos e semióticos em nossas práticas locais que visam à comunicação. “Nós devemos notar, portanto, que a comunicação como uma prática translíngue envolve uma mudança fundamental sobre a maneira como a comunicação é teorizada nas orientações modernas e monolíngues” (CANAGARAJAH, 2013, p. 27). Inclusive a gramática e o significado são redefinidos por meio das práticas translíngues locais. Devemos considerar também quais são as ideologias linguísticas que estão por trás das práticas translíngues. Portanto, considerar práticas locais translíngues e suas respectivas ideologias já é uma quebra ou ruptura de paradigma. Rompimento este que desconstrói e descoloniza o *status quo* colonizador, dominante, predominante e monolíngue no que se refere às linguagens e às políticas e ideologias que as definem, encaixando-as dentro de um modelo estático e estanque.

Quando Canagarajah (2013) fala em práticas translíngues, ele se baseia na perspectiva teórica de Pennycook (2010), que considera a prática local de linguagem não como algo passivo, mas como geradora de significados. Tais significados são gerados por meio das atividades sociais, fazendo com que o próprio contexto também seja gerador de significados. Por isso, considerar a comunicação como prática translíngue requer uma mudança fundamental em relação à maneira que a comunicação era considerada pela teoria moderna e monolíngue. Segundo Canagarajah (2013), as

das invenções e construções do que convencionou-se chamar de línguas (CANAGARAJAH, 2013). Ele afirma que as práticas translíngues sempre estiveram presentes e vivas no cotidiano do Ocidente, do Oriente e das comunidades indígenas autóctones de todo o planeta. Essas comunidades sempre utilizaram de variados repertórios e recursos linguísticos e semióticos para se comunicarem, mas elas sempre foram desconsideradas e escondidas pelos discursos dominantes e legitimadores do poder. Para Canagarajah (2013, p. 33), o que é considerado como saber legitimado na academia ocidental está longe do que realmente acontece fora dos muros escolares, das pesquisas e das academias. “O que temos são novas teorias, mas não novas práticas” (CANAGARAJAH, p. 33. 2013). Devemos levar em consideração o que Pennycook (2017) observa sobre o risco de incorporarmos as práticas translíngues ou as translinguagens nas caixinhas da sociolinguística ortodoxa. Devemos estar sempre vigilantes para que isso não aconteça, evitando assim, considerarmos as translinguagens como um bilinguismo ou multilinguismo tradicional, em que as línguas são consideradas como sistemas autônomos, não-dinâmicos, estanques e segmentados.

práticas translíngues são processos geradores de significados em que tais significados são negociados a todo momento. A conciliação de significados traz consigo a negociação de ideologias, epistemologias e de poder. Tais negociações são sustentadas pelas competições entre ideologias linguísticas e indexicalidades semióticas que podem representar uma ou outra ideologia dentro de uma mesma zona de contato. Esses entendimentos ideológicos e linguísticos das práticas translíngues dentro de uma mesma zona de contato pode ter o objetivo de resgatar e fazer serem ouvidas as vozes daqueles que têm menos poder e que estão marginalizados.

Dialogando com as práticas translíngues, De Souza (2017) afirma que a transculturalidade como *movimento na heterogeneidade*, apresenta como foco o entrelaçamento segundo Welsh (1999), sendo as culturas hoje caracterizadas internamente como uma pluralidade de identidades e externamente como um atravessar constante de fronteiras. Para de Souza (2017),

A tansculturalidade revela o fato de que as culturas, as línguas e suas epistemologias sempre foram constituídas por elementos culturais heterogêneos e sempre estiveram em contato ou foram influenciadas ou influenciaram outras culturas, também heterogêneas. Isso explica o fato de que a transculturalidade, como movimento na heterogeneidade, não é um produto da globalização e suas transposições fronteiriças. Ela sempre foi característica das culturas, porque elas sempre se formaram por meio dos contatos com outras culturas. (DE SOUZA, p.269, 2017)⁵

Essa é a definição de transculturalidade que consideraremos para este artigo. A transculturalidade é constituída por pluralidades, tanto no aspecto do indivíduo que integra uma cultura como no aspecto da nação heterogênea, sendo essa a chave do entendimento para os construtores e elaboradores das políticas linguísticas.

O contruto do *pensamento liminar* soma-se aos construtos das práticas translíngues e da transculturalidade. Mignolo (2013) vê o *pensamento liminar* como o pensamento concebido fora das fronteiras do sistema mundial moderno/colonial (MIGNOLO, 2013, p. 11) e como o pensamento *entre* duas línguas e suas relações históricas (MIGNOLO,

⁵ Minha tradução.

2013, p. 74). O *pensamento liminar* atesta que há conexões entre o lugar de onde se teoriza e os lugares de onde se estabelece politicamente nossos lugares de enunciação. Mignolo vê o estabelecimento político de “uma outra língua” como uma maneira de romper com os projetos globais para desenvolver “um outro pensamento”, um entre-lugar, uma terceira margem. Esta “outra língua”, que caracteriza a terceira margem, tem o objetivo de descolonizar os saberes intelectuais dominantes, incluindo as linguagens. Mignolo (2013) chama este pensar entre línguas de *bilinguajamento*. Par ele, bilinguajar é uma forma de viver entre duas ou mais línguas, de existir, de lutar, de se estabelecer politicamente, de sobreviver e de permanecer em um mundo ditado por um sistema colonial/moderno. É uma maneira de inclusão das línguas não dominantes visando à transformação e à libertação sociais e acadêmicas.

2. Por uma metodologia transgressiva: o contexto *transfronteiriço*, a geração de registros e os trans-sujeitos da pesquisa

Esta pesquisa pertence à área da Linguística Aplicada Transgressiva (PENNYCOOK, 2006), pois tem como objetivo ampliar e transpor as fronteiras do conhecimento por meio da decolonização epistêmico-metodológica. Esta é uma pesquisa de natureza qualitativa, apresentando como base metodológica o interpretativismo cujo paradigma de interpretação é o estudo de caso.

É importante ressaltar que este artigo faz parte de um trabalho mais amplo, que é a minha pesquisa de Doutorado. Portanto, apresentarei aqui apenas uma pequena parte do universo de sujeitos e dos registros gerados nesse contexto.

Esta seção divide-se em três subseções. Na primeira subseção, apresentamos o contexto onde a pesquisa foi desenvolvida, para então, na segunda subseção, dicorrermos sobre a geração de registros por meio dos portfólios. Por fim, na terceira subseção, apresentamos os trans-sujeitos.

2.1 O contexto *transfronteiriço*

O Brasil, país de tamanho continental com mais de 8,5 milhões de km², possui 10 municípios situados em tríplices fronteiras. Dentre elas, encontramos a Tríplice

Fronteira entre o Brasil, a Argentina e o Paraguai considerada a mais movimentada e populosa, em razão de seu caráter turístico e de sua configuração econômica e politicamente estratégica. Do lado argentino, está a cidade de *Puerto Iguazú*, na Província de *Misiones* com aproximadamente 80.020 habitantes, do lado paraguaio, localiza-se *Ciudad Del Este*, na Província de *Alto Paraná*, a segunda maior cidade do Paraguai e maior cidade desta Tríplice Fronteira, contando com aproximadamente 387.000 pessoas e, do lado brasileiro, a cidade de Foz do Iguaçu, no Estado do Paraná, separada de *Puerto Iguazú* pelo rio Iguaçu e de *Ciudad Del Este* pelo rio Paraná.

Foz do Iguaçu possui uma população de 263.915 habitantes, conforme estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de agosto de 2016. É conhecida internacionalmente pelas Cataratas do Iguaçu - uma das vencedoras do concurso que escolheu as *7 Maravilhas da Natureza* - e pela Usina Hidrelétrica de Itaipu, a segunda maior do mundo em tamanho e primeira em geração de energia, que em 1996 foi considerada uma das *7 Maravilhas do Mundo Moderno* pela *Sociedade Americana de Engenheiros Civis*. É considerada, ainda, um dos municípios mais multiculturais do Brasil, onde estão presentes habitantes de mais de 80⁶ nacionalidades, entre estas italianos, alemães, ucranianos, japoneses, árabes, haitianos, sendo as mais representativas a libanesa, a chinesa, a paraguaia e a argentina.

Nesse cenário, foi criada A Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), pela Lei nº 12.189/2010, cuja vocação contempla a pluralidade linguística e cultural da região, ou seja, sua vocação é o intercâmbio acadêmico e a cooperação solidária com países integrantes do Mercosul e com os demais países da América Latina e do Caribe, em áreas consideradas estratégicas para o desenvolvimento e a integração regionais.

De acordo com a seção III do Regimento Geral da universidade, quando discorre sobre o Ciclo Comum de Estudos, este é parte integrante da missão da UNILA e obrigatório a todos os discentes matriculados na graduação, contemplando-se os seguintes conteúdos: (i) Estudo Compreensivo sobre a América Latina e Caribe

⁶ Disponível em

<http://www.pmf.pr.gov.br/conteudo/%3bjsessionid%3d62b17adaaee52db1094cf08d8af7?idMenu=1004>, acesso em 20/04/2017.

(Fundamentos da América Latina); (ii) Epistemologia e Metodologia e (iii) Línguas Adicionais Portuguesa e Espanhola. Seguindo estas orientações, os alunos brasileiros cursam Língua Espanhola Adicional e os alunos estrangeiros cursam Língua Portuguesa Adicional. As disciplinas do Ciclo Comum de Estudos são cursadas em três semestres. No caso das Línguas, os estudantes têm que cursar os três primeiros níveis, quais sejam, os níveis básico, intermediário I e intermediário II. O nível avançado é destinado para aqueles que queiram se aprofundar nos estudos linguístico-culturais. Para participar da seleção internacional com o intuito de conquistar uma vaga nos 29 cursos de graduação oferecidos pela UNILA, os alunos não brasileiros devem preencher um formulário eletrônico disponível na página da instituição com suas informações pessoais e anexar diversos documentos exigidos para esse processo, como carteira de identidade, certidão de nascimento, certificado de conclusão de Ensino Médio, histórico de notas e uma ficha de declaração. Além da conclusão do Ensino Médio, esse candidato deverá ser maior de dezoito anos e não portar nenhum tipo de visto do Brasil. Ele também não necessita ter conhecimento em Língua Portuguesa, pois um curso de acolhimento linguístico-cultural é oferecido à distância para esses candidatos. Todo o processo de seleção é gratuito. Almejando a uma formação superior de excelência destinada ao desenvolvimento e integração latino-americanos, os atuais 3.575 estudantes da UNILA são oriundos de 20 países, abarcando a América do Sul, a América Central, o Caribe e a América do Norte.

2.2 A geração de registros por meio dos portfólios

Os alunos foram orientados em sala de aula a escreverem um Portfólio como trabalho final para o curso de Língua Portuguesa Adicional de nível básico ministrado na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), na cidade de Foz do Iguaçu no Paraná. Neste portfólio, os aprendizes deveriam escrever um texto para ser apresentado como trabalho final contendo introdução, desenvolvimento e conclusão. Na Introdução, eles deveriam se apresentar, dizendo de onde vieram, qual era o curso que eles faziam na universidade, as razões pelas quais eles escolheram a UNILA para estudarem e se já tiveram contato ou estudado a língua portuguesa. No desenvolvimento, eles deveriam escolher quatro tarefas distribuídas entre as várias

unidades da coleção “Brasil Intercultural – Língua e cultura brasileira para estrangeiros”, vistas durante o semestre, e tecer uma análise sobre elas, explicitando suas percepções de aprendizagem, como também as facilidades e dificuldades encontradas durante a feitura da tarefa. Na conclusão, além de avaliarem seu próprio aprendizado e dificuldades encontradas em sala de aula, eles deveriam avaliar a didática do professor que ministrou as disciplinas, o material utilizado nas disciplinas, bem como dar sugestões sobre o que poderia ser modificado nas aulas.

Algumas perguntas (GENESEE & UPSHUR, 1996) foram dadas como guias para produção do texto final como, por exemplo, na seção do Desenvolvimento, eles deveriam responder: por que você escolheu esta tarefa?; o que faz estas tarefas serem interessantes, em sua opinião?; qual foi a parte mais difícil desta tarefa?; o que você aprendeu ao fazer esta tarefa?; quais práticas você utilizou ao fazer esta tarefa (compreensão oral ou escrita, produção oral ou escrita, compreensão escrita ou leitura e produção escrita)?; o que diferencia esta tarefa das outras que estão presentes neste portfólio?; qual é o ponto forte deste portfólio e por quê?; qual é o ponto fraco deste portfólio e por quê?; e quais recursos você utilizou para fazer este portfólio?

Os alunos foram orientados sobre o portfólio no início do semestre e durante a metade do semestre foi pedido para eles trazerem o que já haviam feito até aquele momento, pois eles precisavam compartilhar suas ideias com os colegas, respondendo às seguintes perguntas, conforme sugerem Genesee & Upshur (1996): quais tarefas e materiais seu/sua colega incluiu no portfólio dele ou dela?; a maioria dos materiais foram tarefas desenvolvidas em sala de aula? Quais?; escreva sugestões de tarefas ou materiais que seu/sua colega poderia incluir no portfólio dele ou dela; pergunte ao seu/sua colega em qual tarefa ele mais aprendeu a língua portuguesa e por quê; pergunte ao seu colega em qual tarefa ele menos aprendeu a língua portuguesa e por quê; escreva comentários que você acha que ajudará seu/sua colega a melhorar o portfólio dele ou dela, mostrando o seu desenvolvimento durante o semestre.

A seguir, alguns exemplos das práticas *translíngues* que foram produzidas na terceira margem e no entre-lugar da sala de aula de PLA em contexto *transfronteiriço*, serão analisadas.

2.3 Os trans-sujeitos da pesquisa

Os trans-sujeitos deste artigo são uma aluna colombiana, do curso de Arquitetura e Urbanismo da UNILA, que cursou o nível básico da disciplina de Língua Portuguesa Adicional e um estudante colombiano, do curso de Engenharia de Energias Renováveis, que também cursou o nível básico. Tais excertos foram produzidos no primeiro semestre de 2016, quando os estudantes de nível básico também tiveram que construir o Portfólio como trabalho final para a disciplina.

3. Análise das práticas translíngues, transculturais e decoloniais:

O excerto a seguir, data do primeiro semestre de 2016 e foi produzido por uma aluna colombiana, do curso de Arquitetura e Urbanismo da UNILA. Ela cursava o nível básico da disciplina de Língua Portuguesa Adicional quando confeccionou o trabalho escrito final, o Portfólio, requisito para ser aprovada nesta disciplina.

*“Assim, o processo de fazer o portfólio permitiu-me **desarrollar** os meus conhecimentos aprendidos na aula sobre escrever português. Lembro que o professor sempre fala “**existe português escrito e existe português falado**” e é assim mesmo. Agora **entiendo** muito mais isso. É ótimo fazer isso, porque assim como apresentação é a primeira que **hago** em português, também é meu **primer trabajo** no Português. Permite-me analisar todo o processo das aulas e **reflexionar** sobre isso”. (Mariel, estudante colombiana, nível básico)*

Este excerto pertence à última parte do Portfólio, a conclusão, em que a estudante teria que refletir sobre seu aprendizado durante a disciplina de Língua Portuguesa Adicional. Nota-se que As práticas translíngues (CANAGARAJAH, 2013), marcada pelas palavras em língua espanhola em negrito, aparece em seu excerto. Isso significa que essa linguagem precisa ser criada e reproduzida pela estudante, que recorre a todo o seu repertório linguístico, que possui ora traços da língua portuguesa, ora traços da língua espanhola. Isso também evidencia o caráter incompleto, inconcluso e infundável da linguagem, trazendo à tona a capacidade e necessidade da sua adaptação aos cumes e crateras da comunicação para reprodução, para a produção de sentidos,

para se fazer entender. Tal caráter de incompletude da linguagem também caracteriza o habitar e o viver entre as línguas (MIGNOLO, 2013), evidenciando um entre-lugar, um terceiro espaço possível de ser vivido e habitado. Interessante notar que as práticas translíngues (CANAGARAJAH, 2013) também podem aparecer dentro da própria língua portuguesa, sobretudo quando ela cita o que o professor disse sobre “existir o português escrito e o português falado”. Consideramos aqui que traços da oralidade no texto escrito e traços do texto escrito na oralidade também pode ser considerado como translinguagem dentro de uma língua. Isto não ocorreu aqui, uma vez que a estudante utilizou somente traços da língua escrita para a produção do Portfólio, que é um texto escrito. A estudante também enfatiza a reflexão sobre sua própria aprendizagem, dizendo que foi o seu *primer trabajo* escrito em língua portuguesa. Isso só foi possível porque esta aluna deixou seu país, a Colômbia, e veio para a Tríplice Fronteira, no Brasil, com o objetivo de estudar na UNILA. Este trânsito cultural feito pela aluna caracteriza a transculturação (DE SOUZA, 2017), pois, por meio desse movimento, ela entrou em contato não somente com a cultura brasileira, mas com várias culturas latino-americanas e caribenhas presentes na sala de aula. A ideia de incompletude também está presente nas culturas. Elas também estão em constante processo de transformação e movimento. A estudante colombiana trouxe esta cultura consigo para a fronteira. E a partir desse contato, ela produziu um terceiro lugar; algo novo, inédito e contingente, que foram essas reflexões escritas sobre o seu processo de aprendizagem da língua portuguesa. Tal terceiro espaço produzido pela estudante pôde transcender suas fronteiras físicas, linguísticas e emocionais, caracterizando a sala de aula de PLA na fronteira como um espaço fluido, aberto e poroso, onde a estudante fez a sua voz ser ouvida.

O próximo excerto é de um estudante colombiano, do curso de Engenharia de Energias Renováveis. Tal excerto foi produzido no primeiro semestre de 2016, quando os estudantes de nível básico também tiveram que construir o Portfólio como trabalho final para a disciplina.

*“En esta aula eu gosté de português já que eu pensei que não poderia falar algum idioma **aparte de** espanhol então eu **falé** nossa senhora eu posso ouvir, pensar,*

*lembrar e falar português então **fiqué** feliz e **quiero** falar muito português, inglês, crioulo⁷ e mais. ” (Daniel, estudante colombiano, nível básico)*

A voz deste estudante é evidenciada por meio das práticas translíngues (CANAGARAJAH, 2013), manifestadas pelas palavras em negrito, quando o aluno faz uso, ora da língua portuguesa, ora da língua espanhola. Essa prática translíngue permite ao aluno expressar suas reflexões quando ele se vê capaz de aprender a língua portuguesa, e por meio desta conquista, obter um estímulo para estudar outras línguas como o inglês e o *criollo* haitiano. Muito interessante notar que esse estudante valoriza o aprendizado da língua crioula haitiana. Em razão do seu contato com outras culturas, principalmente as culturas haitianas presentes na sala de aula, ele criou um terceiro espaço, um espaço novo, por meio da transculturação (DE SOUZA, 2017) quando ele se sensibiliza para o estudo da língua crioula; uma língua que não é valorizada pelo sistema colonial acadêmico e nem mesmo pela sociedade latino-americana e caribenha. Assim, o estudante ressalta a questão da descolonização dos saberes acadêmicos e coloniais e valorização dos saberes subalternos e marginalizados (MIGNOLO, 2013) quando se sensibiliza para o aprendizado da língua crioula. Outro ponto que merece destaque é o fato de o estudante utilizar traços da oralidade da língua portuguesa quando ele diz *nossa senhora* em um trabalho acadêmico formal e escrito que é o Portfólio. Isso também caracteriza a translinguagem. E tudo isso está materializado na linguagem autopoietica, translíngue, transcultural e descolonial desse estudante, que habita e vive entre línguas, em um terceiro espaço, em uma terceira margem.

Considerações Finais

Este artigo trouxe reflexões sobre como as translinguagens (CANAGARAJAH, 2013), as transculturalidades (DE SOUZA, 2017) e os estudos decoloniais (MIGNOLO, 2013) foram manifestados nos portfólios produzidos na sala de aula de PLA.

⁷ O **crioulo haitiano** (*kreyòl ayisyen*), também conhecida como *créole*, é uma das línguas oficiais do Haiti, sendo falada por quase toda a população do país. Muitos haitianos falam quatro línguas: crioulo, francês, espanhol e inglês. A outra língua oficial do Haiti é o francês, idioma no qual o crioulo do Haiti se baseia, sendo que 90% do seu vocabulário vêm dessa língua.

Esperamos, assim, que as atividades aplicadas no contexto de sala de aula de PLA possam, por meio das práticas translinguajeras, transculturais e decoloniais recombinar, ressignificar e visibilizar as performances dos sujeitos aprendizes e do professor, por meio das “vozes do Sul”, que vêm “de baixo”, abrindo possibilidades para que transitem por uma multiplicidade de lugares e colaborem ativamente nas diversas redes configuradas pelos territórios transnacionais.

Dessa forma, houve espaço para o uso plurilíngue dos alunos e professor em sala de aula, compreendendo-se que a prática translíngue é muito mais do que um apoio para o aprendizado, sendo também uma maneira diferente de olhar para as interações como expressivas, transformacionais e inclusivas, visando à justiça social.

Por meio das diversas translinguagens presentes e produzidas por alunos de origens diversas, este artigo apresentou como a flexibilidade dessas translinguagens pode contribuir para que os alunos tomem a sua voz, transformando-os para lidarem não somente com o ambiente acadêmico onde se encontram, com todos os seus prós e contras, mas também os preparando para os enfrentamentos locais, globais, políticos, sociais e culturais que podem vir a ocorrer em um mundo que, infelizmente, revela-se cada vez mais adverso, desrespeitoso, preconceituoso e rude, principalmente para com aqueles que sempre tiveram suas vozes, línguas e direitos apagados e desvalorizados pelo *status quo* vigente. Torna evidente também a necessidade de assumir um entre-lugar, uma terceira margem legítima, caracterizada pela adaptabilidade às crateras e cumes da conversação, caracterizada pelo espaço e realidade novos e contínuos que vão surgir da interação entre diferentes culturas - a transculturação (DE SOUZA, 2017) - pela flexibilidade e pela resistência às assimetrias de poder (MIGNOLO, 2013) instaladas pelas práticas linguísticas padronizadas da escola ou da universidade.

Destarte, nasce a urgência em discutirmos, cada vez mais, os papéis das políticas linguísticas, de novas epistemologias nas culturas acadêmicas, de práticas pedagógicas e de sistemas educacionais que não mais consideram as línguas como sistemas obedientes às estruturas dominadoras modernas/coloniais autônomas, fechadas e segmentadas. Não obstante, devemos discutir a necessidade da inclusão das minorias que foram apagadas ou silenciadas pelos discursos dominantes e colonizadores nos espaços transnacionais e transfronteiriços das salas de aula. Não precisamos estar em uma fronteira geográfica

para discutirmos todas essas questões. A valorização dos discursos translíngues presentes em sala de aula pode sensibilizar os estudantes e os professores a habitarem as fronteiras, sejam elas físicas ou emocionais. Podem sensibilizá-los a sentir, a pensar, a performar e a visibilizar a fronteira, não como um lugar que separa e fragmenta, mas sim como um espaço que une, que integra, que inclui e que transforma para a justiça social, estejam esses trans-sujeitos onde estiverem. As fronteiras também habitam dentro de nós mesmos.

Referências

- BHABA, H.K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.
- BLOMMAERT, J. *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- CANAGARAJAH, S. *Translingual Practice: Global English and Cosmopolitan Relations*. New York: Routledge, 2013.
- DE SOUZA, L.M. *Multiliteracies and Transcultural Education*. In: GARCÍA, O.; FLORES, N.; SPOTTI, M. *The Oxford Handbook of Language and Society*. New York: Oxford University Press, 2017.
- EDWARDS, J. *Multilingualism: Understanding Linguistic Diversity*. London: Continuum, 2012.
- GENESE, F.; UPSHUR, J.A. *Classroom-based evaluation in Second Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- MIGNOLO, W. L. *Histórias locais/diseños globales – Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamieto fronterizo*. Madrid: Ediciones Akal, S.A., 2013.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA. *Estatuto da UNILA*. 2012.
- ORMAN, J. “New Lingualisms, Same Old Codes.” *Language Sciences*. 37: 90-98, 2013.
- PENNYCOOK, A. “Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPEZ, L.P. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- PENNYCOOK, A. *Language as Local Practice*. London: Routledge, 2010.
- PENNYCOOK, A. *Language Policy and Local Practices*. In: GARCÍA, O.; FLORES, N.; SPOTTI, M. “The Oxford Handbook of Language and Society”. New York: Oxford University Press, 2017.
- PEREIRA CARNEIRO, C. *Fronteiras irmãs: transfronteirizações na Bacia do Prata*. Porto Alegre: Editora Ideograf, 2016.
- ROSA, J. G. *Primeiras estórias*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. *Referenciais Curriculares para o Ensino de Língua Espanhola e de Língua Inglesa*. Rio Grande do Sul: Secretaria de Educação do Estado, 2009.

Sítio oficial da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Disponível em: <http://unila.edu.br>. Acesso em: 04 de abril de 2017.

<http://www.pmfi.pr.gov.br/conteudo/%3bjsessionid%3d62b17adaaee52db1094cf08d8af7?idMenu=1004>. Acesso em 20/04/2017.

“FOMOS À LUA E NÃO VOLTAMOS MAIS”: UMA ANÁLISE MULTIMODAL DO HUMOR NA (CO)CONSTRUÇÃO DE UM LAÇO SOCIAL NO CANAL NERDOLOGIA

“We went to moon but never came back”: a multimodal analysis of humor in the construction of a social bond on the Nerdologia Youtube channel

Rodrigo Costa DOS SANTOS (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Gávea, Rio de Janeiro, Brasil)

RESUMO: O objetivo do presente artigo é analisar o papel do humor na co-construção de um laço social (KNIGHT, 2008) entre os produtores de conteúdo (o canal do Youtube Nerdologia) e seu público por meio da linguagem verbal, dos recursos paralinguísticos (GIRONZETTI, 2017) e da imagem visual (VAN LEEWEN; JEWITT, 2004). Para tal, baseia-se em uma concepção sociossemiótica de linguagem (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004), que entende o sentido como (co)construído na interação e das contribuições da teoria de afiliação do humor (KNIGHT, 2008), que sugere que é a interação entre as metafunções ideacional e interpessoal que expõe o significado humorístico na conversação entre participantes alinhados. Resultados sugerem que o uso do humor serve como forma de avaliação negativa ao participante ideacional “não fomos à lua” e cria um senso de adesão. Esse vídeo é em parte respondido com trocas humorísticas ou atitudes negativas direcionadas aos produtores do mesmo.

PALAVRAS-CHAVE: Humor; Multimodalidade; Afiliação; Novas Tecnologias

ABSTRACT: The purpose of this article is to analyze the role of humor in the co-construction of a social bond (KNIGHT, 2008) between content producers (the Youtube Nerdology channel) and its audience through verbal language, paralinguistic resources (GIRONZETTI, 2017), and visual image (VAN LEEWEN, JEWITT, 2004). Thus, I take the theoretical contributions of Systemic-Functional Linguistics (HALLIDAY, MATTHIESSEN, 2004), which understands the meaning as built in interaction; and contributions of Humor Affiliation Theory (KNIGHT, 2008), which suggests that it is the interaction between ideational and interpersonal metafunctions that exposes the humorous meaning in the conversation between aligned participants. Results suggest that the use of humor serves as a form of negative evaluation to the ideational participant "we did not go to the moon" and creates a sense of belonging. This video is partly answered with humorous exchanges or negative attitudes directed to the producers of said video.

KEYWORDS: Humor; Multimodality; Affiliation; New technologies

Introdução

Várias foram as mudanças ocasionadas pela maneira como o virtual afetou as práticas discursivas, antes mediadas majoritariamente pela linguagem verbal. Espaços como o Youtube se tornaram locais de interação social e práticas discursivas que ilustram o caráter lúdico e participativo da internet (FALCÃO; MARQUES, 2017), com toda ordem de piadas e memes (cf. Barreto, 2015; Gomes, 2015). Entretanto, a pesquisa dedicada ao campo de estudos da internet (SILVER, 2004) por uma perspectiva linguística é ainda limitada (HERRING; STEIN; VIRTANEN, 2013). De forma à contribuir para as reflexões sobre a linguagem em uso na internet, o objetivo do trabalho é investigar o papel do humor na socio-construção de conhecimento em um canal do Youtube à luz da Semiótica Social e da Linguística Sistêmico Funcional.

A proposta de análise do gênero híbrido (MARCUSCHI, 2001) "vídeo do Youtube" é fundamentada em uma concepção socissemiotica de linguagem (Halliday, 2014; Martin & Rose, 2003), defendida pela Linguística Sistêmico Funcional (LSF) e a Semiótica Social (Van Leeuwen & Jewitt, 2004; Van Leeuwen, 2004). A LSF, desenvolvida por Halliday (1994), oferece um arcabouço teórico e instrumental para a compreensão da interação social por seu foco na escolha paradigmática do falante. Ou seja, sentidos são linguisticamente (co)construídos não apenas pelos elementos que o usuário utiliza, mas também pelos que escolhe não usar ao cumprir seus propósitos comunicativos na situação de interação. Essas escolhas são feitas dentro de um sistema instanciado nos níveis semântico (de produção de sentidos), lexicogramatical (do vocabulário e gramática) e da expressão (da grafologia e fonologia).

Halliday e Hasan (1989) desenvolvem, a partir dos estudos de Malinowski, o conceito de contexto de situação para compreender a relação entre os níveis linguístico e extralinguístico da linguagem, que ele descreve por meio das variáveis campo, relações e modo. O campo é relacionado à atividade sendo realizada e com que propósito se está interagindo, as relações se referem aos interactantes, quais são os seus papéis sociais e como eles se relacionam e modo ao papel da linguagem na comunicação.

Halliday (1994) relaciona essas categorias do contexto ao sistema linguístico, às metafunções ideacional, interpessoal e textual. A metafunção ideacional é corresponde à representação da experiência, ou as ideias sendo expressas e suas interrelações expressas no enunciado. A metafunção interpessoal está ligada aos papéis sociais e expressa a relação entre os falantes. Por último, a metafunção textual é responsável por expressar o canal de comunicação (oral, escrito, etc) além a coesão e a coerência do enunciado.

A Semiótica Social, campo derivado da Linguística Sistêmico-Funcional, busca o entendimento do conhecimento construído na interação a partir da análise multimodal de gêneros multimidiáticos. Uma análise da linguagem pela Semiótica Social incorpora

elementos não-verbais à análise e tenta interpretar a contribuição de mídias como filme, fotografia e música para a vida em sociedade. Esse ramo de análise linguística é focado nas relações sintáticas entre pessoas, lugares e coisas, e pode ser utilizada para compreender as relações globais atuais, já que “Como tal, elas [as Novas Mídias] desempenham um papel fundamental na economia política do chamado hipercapitalismo, ajudando a transmitir e incorporar valores sociais particulares em um terreno global” (Graham, 2006 apud WODAK, 2011)”

A metodologia adotada está inserida no paradigma qualitativo interpretativo (DENZIN; LINCOLN, 2005; MARKHAM, 2004) e o corpus consiste das interações transcritas do vídeo *Fomos à Lua?* (https://www.youtube.com/watch?v=r_qwxl-4Cow) e sua sessão de comentários, guiado pelas perguntas de pesquisa: Que significados são negociados por meio do humor? Como os recursos paralinguísticos e visuais contribuem ao uso do humor no vídeo? Quais são as atitudes apresentadas nos comentários ao vídeo?

O artigo aqui apresentado se divide da seguinte maneira: primeiro, conduzo uma discussão sobre o estudo do humor na internet, focando na emergência do virtual e em como as diferentes potencialidades do humor são afetadas pelo ciberespaço. A isto, segue-se uma análise da teoria de gênero da linguística sistêmico funcional e sua relação com a multimodalidade. Com o aporte teórico definido, descrevo as escolhas metodológicas feitas para o presente trabalho, seguido da análise de dados e considerações finais.

Humor na Internet

O cenário criado pela globalização tem causado diversas mudanças de paradigma nas comunicações e na interação social. Por isso, autores como Kumaravadivelu (2006) tem trazido para o campo de estudo da Linguística o conceito de globalização em seus aspectos econômico e cultural e suas implicações para o fazer Linguística Aplicada na contemporaneidade. O uso do humor, em específico, tornou-se alvo de estudo por sua contribuição transformadora na comunicação mediada por computador. Assim, faz-se necessário à discussão compreender como caracterizar o ciberespaço o hipertexto e a relação desses elementos com o uso do humor online.

O termo ciberespaço aparece pela primeira vez no romance de William Gibson *Neuromancer* (1983) para descrever o espaço das redes digitais, um campo de relações sociais e culturais marcado pelos conflitos que emergem das novas fronteiras criadas por aquele espaço. Para Levy (LÉVY, 2010, p. 94), foi na apropriação desse termo pelas diversas correntes artísticas e sociais que nos inserimos na “cibercultura”.

O autor define, dessa forma, o ciberespaço “como o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores. Essa definição inclui o conjunto dos sistemas de comunicação eletrônica [...], na

medida em que transmitem informações provenientes de fontes digitais ou destinadas à digitalização.” (Lévy, 2010, p. 94-95). Uma vez digitalizados os dados se tornam virtuais, ou seja, capazes de serem compartilhados e transformados no ciberespaço.

Entretanto, o termo “virtual” não implica o oposto de “real”, como se não tivesse existência. Martino (MARTINO, 2015, p. 30) salienta que Lévy defende a ideia de que o “virtual” é parte integrante do real e não se opõe a ele:

No ciberespaço todas as informações e dados existem, mas não são acessados ao mesmo tempo. Estão lá, nas memórias de computadores e servidores. Existem como algo que **pode ser**, algo **virtual**, e vão se tornar um **ato** quando forem acessados e se transformarem em figuras, imagens, textos e sons na tela. Os dados do ciberespaço são todos virtuais até que se transformem naquilo que devem ser.

Assim, o espaço virtual ou ciberespaço deve ser entendido não como caracterizado pelo oposto ao real mas como oposto ao atual, em outras palavras, um espaço no qual a informação é algo que não está acontecendo neste momento. O mundo virtual, portanto, “existe enquanto possibilidade, e se torna *visível* quando acessado, o que não significa que não seja real.” (MARTINO, 2015, p. 31). Essa característica do ciberespaço traz a tona questões relativas à interação mediada pela linguagem que, anteriormente regulada pelos princípios que regem a mídia impressa (como a linearidade), se defronta com o hipertexto, modo de organização da linguagem na internet.

Hipertexto é definido por Xavier (2010, p. 208) 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.” Ele é, portanto, um reflexo das relações criadas pelo ciberespaço ao realizar-se a partir das ligações (links) em páginas da internet, se organizando de forma a desafiar a linearidade característica dos textos da chamada *Old Media*.

Podemos dizer, portanto, que o humor no ciberespaço é caracterizado pela não-linearidade do hipertexto. Isso faz o estudo do humor na internet um fenômeno complexificado pela natureza de seu contexto e exige uma abordagem que entenda o gênero do discurso humorístico como multimodal e parte de uma cultura popular global (MILLER, 2015). Para isso, é preciso compreender primeiramente como o humor é estudado e qual minha proposta de análise com base na Teoria da Afiliação.

O humor tem sido estudado a partir de três grandes teorias através da história, com contribuições mais influentes vindas da Psicologia (PEPICELLO; WEISBERG, 1983) e da Filosofia (BERGSON, 1978). Todavia, seria com teorias vindas da Sociologia que o foco mudaria do porque rimos para a função do riso nas relações interpessoais. Nesse cenário a pesquisa desenvolvida na sociologia do humor abre caminho à três grupos de teorias para o entendimento do uso do humor em situações sociais que, de acordo com Rutter (1997), são as Teorias da Manutenção, as Teorias da Negociação, e as Teorias de Enquadre.

As teorias de manutenção sugerem que as piadas são usadas por indivíduos para reforçar os papéis e divisões sociais estabelecidos. Para os proponentes dessa corrente teórica, cada piada ou brincadeira possui uma agenda social mais ampla (RUTTER, 1997, p. 28). De acordo com as teorias de manutenção, a piada é uma forma de consolidar posições sociais como identidade nacional, família e outras comunidades. Esse ritual social marca não só a solidariedade dentro do grupo como também salienta as diferenças entre os membros do grupo.

Radcliffe (1940) sugere que as relações mediadas pelo humor são unidirecionais e assimétricas, visto que a piada serve, nesses contextos, para criar ou manter hierarquias. Na internet, o humor é usado dessa maneira para a manutenção de comunidades online. Isso sugere que essas teorias se alinham com a concepção de humor como forma de manutenção de crenças sociais e que não seriam negociáveis. O canal Nerdologia não diferente, na medida em que algumas piadas feitas tanto no vídeo quanto na seção de comentários cumpre essa função. Entretanto, assumir que o humor cumpre apenas uma função pode ser limitador, haja visto que cada contexto exige um novo uso aos recursos linguísticos.

As teorias de negociação argumentam que o contexto social é essencial à construção humor, visto que seus significados são negociados na interação. Zijderveld (1968) argumenta que o humor é uma experiência de grupo e seu significado é fornecido pela interpretação daqueles que a experienciam e não pela codificação do texto. Em outras palavras, humor é um evento contextualizado envolvendo agentes interagindo e definindo o que é engraçado por meio da negociação de sentidos. Portanto, a principal diferença dessas teorias com as teorias de manutenção está na sugestão de que o humor é uma experiência intersubjetiva. As teorias de negociação negam a ideia defendida pelas teorias de manutenção de que cada sociedade ou grupo social tem apenas uma noção do que é engraçado.

Dessa forma, o humor passa de um fenômeno surgido de um consenso social dado *a priori* para algo a ser entendido como um campo plural de sentidos construídos e mantidos culturalmente a partir das negociações promovidas por indivíduos pertencentes a tais grupos. Olhar para as redes sociais como o Youtube considerando as teorias de negociação contribui para a compreensão do fenômeno do humor em um contexto maior, como entender o papel da piada e da brincadeira na construção do laço social, por exemplo.

Para Douglas (1968, p. 365), existe uma ligação entre piada e contexto social visto que “a dimensão social entra em todos os níveis na percepção de uma piada, e até mesmo seu padrão típico depende de uma avaliação social dos elementos”. Para Crichtley (2002, p. 4), a incongruência no humor se manifesta por meio da congruência social. Em outras palavras, é necessário que exista um consenso (um “contrato social”) sobre o que constitui uma piada e rotinas linguísticas e visuais que as compõem para ela seja engraçada. Além disso, é claro, deve-se considerar o que cada pessoa entende como engraçado. Isso pode ser entendido a partir das teorias de enquadre.

Para as teorias de enquadre, o humor não é necessariamente um recurso para a construção social da experiência mas sim uma negociação de enquadres. Emerson (1969) sugere que a negociação de enquadres humorísticos em conversas onde comentários, opiniões e assuntos são reconhecidos como não contando ou não oficial. Ao introduzir um assunto potencialmente volátil em um enquadre humorístico, a pessoa contando a piada minimiza o risco de rejeição, retaliação ou julgamento ao poder dizer que estava “só brincando”.

Outra função do humor ressaltada pelas teorias de enquadre é a forma como o humor torna possível negociações sobre paradoxos e ambiguidades da vida social que são “invisíveis” em um enquadre cotidiano, como explica novamente Rutter (1997, p. 34): “A piada é simultaneamente parte de, e uma reflexão sobre, a estrutura social que habita. É uma referência simbólica à forma social e, portanto, é um rito fora da natureza normal do discurso cotidiano”.

É nesse trabalho de enquadre que se insere a Linguística Sistêmico Funcional no estudo do humor: enquadres são negociados na interação, o que por sua vez, confere a determinadas ambiguidades sociais a possibilidades de serem abordadas. Knight (2008) faz uso de uma perspectiva metafuncional para compreender o humor por meio da Teoria da Afiliação. A autora entende que no humor conversacional, o sentido é negociado na afiliação das metafunções ideacional e interpessoal, com o objetivo de estabelecer um laço social.

O laço social (*Social Bond*), definido por Martin (apud Knight, 2008, p. 484) como uma “infusão de valor em atividade”, é estabelecido quando participantes expressam atitudes direcionadas às experiências que fazem parte de uma comunidade compartilhada, ou seja, quando participantes expressam, em seu discurso, um senso de pertencimento que invoca ou reforça sua solidariedade como membros de um grupo. Para Knight, a afiliação ocorre por meio do que ela define como *pareamento* (couplings): uma avaliação implícita ou explicitamente expressa em relação a um participante ideacional ou processo.

Sobre o funcionamento dos pareamentos, Knight (p. 485) explica:

No humor, um pareamento pode ser interpretado como ‘discordante’ se o vínculo que representa não se alinha com os laços que são compartilhadas entre os participantes. No entanto, como é apresentado no humor, há um significado subjacente (um vínculo compartilhável subjacente), e assim há um pareamento alternativo implícito que é transmitido no texto. Um pareamento explícito é dado então no texto causando riso como uma ligação não compartilhada, e um pareamento implícito é interpretado como representando o laço compartilhado que liga os participantes.

Assim, por meio de uma combinação das teorias de enquadre e da Linguística Sistêmico Funcional, Knight propõe um modelo de análise do humor que leva em consideração a negociação de identidades e sentidos construídos a partir do enquadre

humorístico e permite o estudo social do humor alinhado com uma concepção intersubjetiva e crítica.

Gêneros em perspectiva sociosemiótica

A pesquisa em gênero, já em voga a muitos anos no ensino de Língua materna e Língua adicional, tem se tornado cada vez mais importante a medida que internet e seu conjunto de relações se expandem e se transformam. Com origem nos estudos literários, a teoria de gêneros tem se adaptado como forma de buscar a compreensão de gêneros cotidianos, acadêmicos e profissionais.

A Escola de Sidney, caracterizada pela concepção sociosemiótica de linguagem proposta por Halliday, tem as mais diversas contribuições aos estudos de gêneros. Entre o ensino de línguas e a construção de sentido em diferentes contextos, tem se tornado cada vez mais relevante o estudo da multimodalidade. Entendo como multimodalidade uma perspectiva que lida com os diferentes modos de construção de sentido (os modos de representação) que configuram o mundo e a maneira como interagem. Na pesquisa em multimodalidade, Novellino (2011, p. 76) destaca três grandes tradições para o estudo da imagem em movimento:

- a) Análise sociosemiótica multimodal – cujos representantes principais são Kress e van Leeuwen (2006)
- b) Análise multimodal interacional – com representantes como Norris (2011) e Scollon e Scollon (2011)
- c) Análise do discurso multimodal – representada por O'Halloran (2004) e O'Toole (1994)

Ainda para Novellino, as três abordagens se aproximam em termos de categorias de análise utilizadas: o modo, o recurso semiótico (materialidade do modo, são os materiais e artefatos com os quais as pessoas se comunicam e o potencial de significado do modo. Sobre as categorias de modo, recurso semiótico e potencial de significado existe muita discussão sobre o que exatamente cada uma delas significa. Porém, entendo que eles signifiquem, respectivamente, (JEWITT, 2009) as formas de organização dos materiais e artefatos utilizados para comunicação (voz, cor, etc), tais materiais e artefatos, e os significados mais comumente construídos por meio desses modos e recursos.

Entendo que esses elementos (modo, recurso semiótico e potencial de significado) se inter-relacionem por meio da cultura, ou uma rede de conhecimento socialmente construída e mantida pelos membros de uma comunidade (LARAIA, 2001). Ou seja, uma análise do gênero enquanto contexto de cultura (Martin, 1992) torna possível a delimitação do que é convencionalizado como modo, recursos semiótico e potencial de significado.

Destaco aqui a abordagem sociosemiótica multimodal por suas contribuições ao presente trabalho. A sociosemiótica multimodal, introduzida por Kress e van Leeuwen na Gramática do Design Visual (2006), buscou adaptar as metafunções de Halliday para análise multimodal por meio das metafunções representacional (equivalente a ideacional), interacional (que equivale à interpessoal) e composicional (referente a metafunção textual), compreendendo que as imagens não realizam sentido da mesma maneira que a língua, o que exige novas categorias de análise. Em trabalhos posteriores (Kress, 2006; Van Leeuwen, 2004) esses autores abandonam as categorias gramaticais a favor de uma teoria focada nas categorias de modo, recurso semiótico e potencial de significado: a Semiótica Social.

Focada em analisar como o participante observador, ou telespectador, é posicionado em relação aos participantes representados, a Semiótica Social busca compreender as “realidades sociais” construídas nas mídias. Com base nessa teoria, Lopes (2012, p. 42) defende o potencial de uma perspectiva sociosemiótica multimodal para a inserção social e a conscientização:

[U]ma teoria sociosemiótica que se baseia em uma análise multimodal teria por objetivo analisar a utilização de modos de linguagem dentro e uma determinada comunidade de forma a produzir uma consciência dos meios de produção de significado. Isso poderia trazer à baila algumas reflexões sobre como a teoria multimodal poderia influenciar e transformar nossa forma de pensar o processo comunicacional

Na proposta de análise de Lopes, todos os modos de expressão tem igual valor na construção de sentido, o que faz com que seja necessário ir para áreas de estudos para além da Linguística para conseguir dar conta do fenômeno da multimodalidade. Com o objetivo de compreender o discurso publicitário na campanha "Get a Mac", da Apple, é feita a análise dos vídeos a partir de elementos pertinentes à sociosemiótica multimodal, como a cinematografia (linguagem visual do cinema) e elementos relativos à interacional multimodal, como a ação sinestésica (gestos, proximidade, movimentos da cabeça e o olhar).

O trabalho de Lopes é ilustrativo do tipo de demanda que a multimodalidade acarreta aos estudos da linguagem. Os gêneros multimodais são um objeto de estudo complexo e com potenciais de ação social afetados pela internet, o que faz o estudo dos gêneros híbridos um desafio à Linguística Aplicada na contemporaneidade. Entendo que a produção audiovisual, cada vez mais influente no mundo hipersemiotizado (FIGUEIREDO, 2014), deve ser estudada de forma a permitir o entendimento das relações que cria no ambiente online e dos gêneros híbridos que ela propicia.

Assim, entendo que a concepção de gênero ancorada em uma perspectiva multimodal da linguagem seja capaz de gerar entedimentos sobre as práticas sociais atuais, haja visto que a lógica da internet afeta as relações online e offline. Pensar gêneros na contemporaneidade é pensar interação social afetada pela emergência do virtual e pelas potencialidades e limitações criadas pelo contexto de telepresença

(Zhao, 2005).

Com essas questões em mente, me direciono à próxima seção, onde discuto aspectos metodológicos do trabalho.

Aspectos Metodológicos

Buscando cumprir os objetivos traçados para o presente trabalho, a metodologia de pesquisa se insere no paradigma qualitativo interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 2005). A pesquisa qualitativa é característica de estudos exploratórios focados em compreender fenômenos de forma contextualizada e portanto utiliza de maneira mais adequada os valores culturais e capacidade de reflexão do indivíduo. A metodologia qualitativa se diferencia da pesquisa quantitativa por não desconsiderar as relações entre a interpretação e as conclusões da pesquisa.

A adoção de um método de pesquisa focado em analisar o contexto da interação contribui ao entendimento da internet (e de sua relação com os espaços sociais offline) por seu caráter complexo como meio de comunicação, rede de comunicação global e cena de construção social. (MARKHAM, 2004). A internet, como qualquer outro meio de comunicação, é capaz de dar forma à realidade (social): ela enquadra a experiência, limitando e permitindo o processo de construção de sentidos. Contudo, a interação online apresenta o diferencial de ocorrer em contexto de telecopresença (ZHAO, 2005), ou seja, usuários interajam em um contexto no qual participantes não estão fisicamente presentes, o que impinge sobre nossa capacidade de compreender a avaliação feita por outros na interação.

A plataforma de vídeos digitais Youtube, enquanto objeto de estudo, tem mobilizado os campos de Comunicações, Jornalismo e Estudos de Mídia grandemente por seu caráter transformador na comunicação humana (SNELSON, 2011). O Youtube, enquanto rede social, criou um espaço de compartilhamento de informação e criação colaborativa onde usuários podem se manifestar individualmente.

O canal Nerdologia apresenta vídeos de divulgação científica com um caráter lúdico com a proposta de relacionar o conhecimento científico à cultura nerd. Criado em 2011 como um quadro do NerdOffice do canal Jovem Nerd, apresentado por Alexandre Ottone e Deive Pazos. O quadro foi reformulado em 2013 para ser apresentado por um pesquisador, Átila Iamarino, e com gráficos profissionais. Em 2016, Filipe Figueiredo (do Xadrez Verbal) entra para equipe criando vídeos relacionados a ciências humanas. (REALE; MARTYNIUK, 2016)

Nesse contexto, direciono meu olhar ao vídeo “Fomos à Lua?” buscando uma análise multimodal do uso do humor na construção de um laço social. Como forma de complementar minha análise, trago um trecho da seção comentários do vídeo trabalhado

como forma de exemplificar os efeitos semânticos do laço social estabelecido no vídeo.

Na próxima seção, assim, procedo à leitura dos modos visual, aural e verbal no vídeo e na seção de comentários. Por questão de escopo do trabalho, me limito à um recurso para cada modo: as ilustrações, a entonação do apresentador e a escolha lexical, respectivamente.

4. Análise dos dados

O vídeo apresentado defende a ida homem a lua e tenta explicar porque existem pessoas que não acreditam no evento com base em pesquisas da área de psicologia social. Átila apresenta os argumentos a favor da viagem a lua e, com tom irônico, refuta os argumentos contra. A isso, se segue uma explicação sobre como as emoções afetam o julgamento em contextos sociais.

Minha proposta é que os dados sugerem o uso do humor como forma de avaliação negativa ao participante ideacional “não fomos à lua”, criando um senso de adesão com os participantes que se alinham com o canal. Os recursos paralinguísticos e visuais convergem com o texto verbal para criar significados que reforçam as avaliações feitas por meio do humor verbal. O vídeo é em parte respondido com trocas humorísticas apoiando o canal e atitudes negativas direcionadas aos produtores do vídeo. Por questão de espaço, me limito à ilustrar minha leitura dos dados com o trecho de 0:44 a 1:18, quando Átila se refere à sociedade da terra plana e seus argumentos contra a ida do homem à lua. Começo pela apresentação visual, que utiliza recursos que fazem referência à sala de aula. Na figura 1, vemos o espaço criado pelo canal:

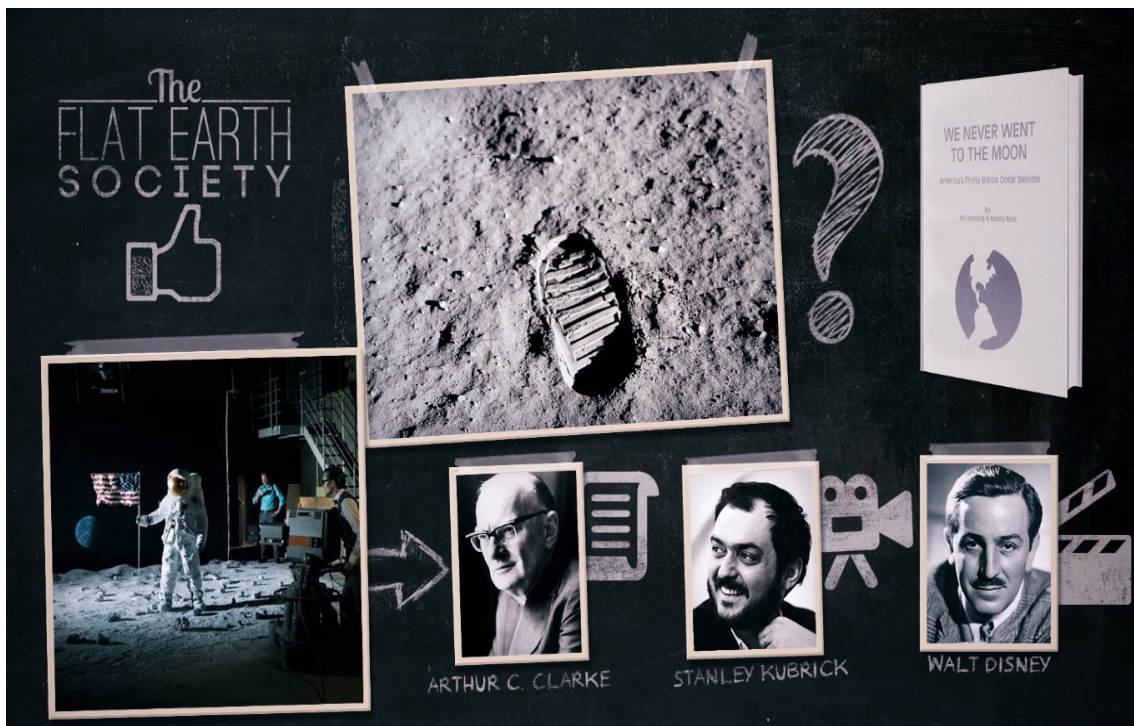


Figura 1: Fomos à Lua? - 1:04

O vídeo trata o espaço onde a informação visual é dada como um quadro negro, onde o texto é escrito com risca-de-giz e imagens são como fotografias coladas no quadro com fita adesiva. Essa composição cria, a meu ver, uma atmosfera de sala de aula. A maneira como a informação é apresentada está alinhada com a linguagem verbal, ou seja, cada elemento é acrescentado ao quadro no momento em que é mencionado. Essa escolha de composição dá ao vídeo uma coerência visual que converge com modo verbal.

A escolha de design visual tem um efeito ambivalente de implicar que o canal é um espaço de aprendizagem mas também pode dar a Átila a autoridade de um professor. Enquanto espaço de aprendizagem, o vídeo implica que o argumento defendido estaria aberto à discussão, haja visto que a sala de aula pode ser entendida como um espaço de dissenso e desaprendizagem (Fabrício et al., 2014). Entretanto, isso também pode implicar que o professor é uma figura de autoridade e o que ele ou ela trata como fato deve ser respeitado e, em certos contextos, nunca discutido. A ambiguidade será desfeita no momento em que analisarmos os modos verbal e aural mais adiante.

A prosódia utilizada no discurso conversa com a linguagem visual ao indicar o absurdo das proposições do posicionamento dos conpracionistas. A entonação sobe quando Átila chama atenção de algum argumento absurdo, usando humor de incongruência para salientar sua avaliação dos argumentos. Seu tom se torna mais lento quando utiliza um enunciado sarcástico para responder aos posicionamentos conspiracionistas. A entonação é marcada pelo sublinhado e o tom com as tags:

Turno	Sociedade da Terra Plana – 0:44 a 1:18
1	Mas isso não impediu <u>que anos depois</u> um livro questionando os pousos
2	fosse apoiado por grupos com <tanta credibilidade>
3	como a Sociedade da Terra Plana.
4	Sociedade que comprou (hh) a idéia e acusou a Nasa de ter forjado as cenas do pouso com script do Arthur C Clark, direção do Stanley Kubrick e patrocínio da Disney. Isso não é um <u>programa espacial</u> , isso era um <u>dream team cinematografico</u> .
5	Imagine se isso tivesse sido dirigido pelo <u>Michael Bay</u> ?
6	O que não teriam encontrado na lua?
7	E o show todo do Kubrick teria sido feito para <u>impressionar os soviéticos</u> já que ir à lua seria <u>impossível</u> por causa de dificuldades técnicas
Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=r_qwxl-4Cow&t=78s	

A ênfase em “anos depois” (turno 1), sugere que o apresentador do Nerdologia está avaliando a publicação do livro como incoerente, direcionando um julgamento aos defensores do livro como refutação válida da ida do homem à lua. O fato do livro ter sido publicado anos depois parece implicar menos credibilidade por parte de seus autores, o que é salientado pelo tipo seu julgamento exposto em “tanta credibilidade” (turno 2) direcionado à sociedade da terra plana. O uso do tom mais lento, feito no contexto de crítica ao livro, denota o tom irônico e solidifica a falta de credibilidade que Átila julga quando se refere aos defensores da teoria da conspiração. Os recursos escolhidos para expressar a crítica se repetem no turno 7, quando o apresentador do Nerdologia utiliza ênfase em “impressionar os soviéticos” e “impossível” para novamente criticar a falta de coerência dos argumentos da sociedade da terra plana. Essa crítica se apresenta (ou é salientada) no uso do humor verbal, ao associar a sociedade da terra plana com memes da internet e outros elementos absurdos.

Por exemplo, Átila explica o argumento que diz que a ida do homem à lua foi um filme (turno 4), mostrando o absurdo da proposição com a risada (hh) e ao se referir ao argumento com “Isso não é um programa espacial, isso era um dream team cinematografico”. Essa escolha de estruturação da oração salienta o absurdo da proposição e a quebra de expectativa em considerar tal argumento. Além disso, por meio do meme da internet “dirigido por Michael Bay”¹(turno 5), Nerdologia ironiza e ridiculariza o argumento ao associar o suposto filme com uma piada que referencia um diretor de cinema que ficou famoso por criar filmes sem coerência e verossimilhança. Esses recursos se alinham com a linguagem visual, resolvendo a ambiguidade

¹ É uma expressão frequentemente incluída em GIFs animados que foram editados com explosões gratuitas. (<http://knowyourmeme.com/memes/people/michael-bay>)

apresentada pela composição visual e estabelecendo que a ida do homem à lua é um fato e que não pode ser discutido.

A linguagem visual, aural e verbal convergem, dessa forma, no discurso do apresentador, que estabelece um laço social com seu público a partir das piadas direcionadas ao participante ideacional “sociedade da terra plana”, que representa as teorias da conspiração que são descritas no trecho e propõe que a viagem à lua foi uma farsa. Ao salientar os aspectos que unem o público ao produtor, o canal Nerdologia mantém o vínculo com os usuários do canal. Porém, ao fazer essa escolha, aliena quem discorda do canal, gerando um comportamento agressivo por parte de alguns usuários. Ambas as reações ocasionam conflitos na seção de comentários, como no exemplo abaixo:

Excerto da seção de comentários: Conflito Ideológico

2	 Boliveira 5 months ago Se vc viu esse vídeo e ainda não acredita, meu amigo você precisa de ajuda Reply · 133   Hide replies ^
2.1	 xDGuilherme 5 months ago O nome disso se chama: "ORGULHO de não querer admitir que está errado." É uma coisa normal do ser humano. Reply · 37  
2.2	 Saimon Kindlein 5 months ago Dissonância cognitiva, esse é o nome! Reply · 12  
2.3	 Victor Wagner 4 months ago Mano, o próprio Stanley Kubrick concedeu uma entrevista confessando sua participação em toda a farsa do pouso lunar. Pedeu que ela só fosse divulgada após 15 anos da sua morte Reply · 4  
2.4	 Victor Wagner 4 months ago Agora, me responda pq ele mentiria e ainda falaria para revelar só após a tua morte? Reply · 2  
2.5	 Victor Wagner 4 months ago mcq: ainnn, mais a sionista da NASA tem pedras lunáticas e qualquer um que tente questionar isso é um idiota,, Reply · 1  
2.6	 xDGuilherme 4 months ago Quero a fonte da onde você tirou essa informação. E também quero a suposta entrevista dele, já que ele morreu em 1999 e já passou de 15 anos. Reply · 18  
2.7	 3 months ago Parece que o amiguinho Victor vai ter que explicar suas conspirações para o psiquiatra. Reply · 7  

Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=r_qwxl-4Cow&t=78s

Boliveira (turno 4) se alinha com o posicionamento de “Fomos à Lua?” por meio

da Refutação apresentada em “Se você viu esse vídeo e ainda não acredita, meu amigo você precisa de ajuda.” Em “ainda não acredita”, o uso do “ainda” sugere Contraposição ao posicionamento diferente, visto que restringe o desalinhamento, tratando a descrença no posicionamento do vídeo como contraexpectativa. Em outras palavras, acreditar no que vídeo diz é tratado como uma obviedade, invalidando qualquer opinião contrária e restringindo outras vozes. Porém, o que chama atenção nesse primeiro comentário, mais do que seu posicionamento, é o fato dele se tornar um “gatilho” do conflito ideológico extenso (turnos 4.1 a 4.3) que se desenvolve posteriormente.

O posicionamento de Boliveira (comentário 2) é apoiado por xDGuilherme, por meio do uso do recurso de Ratificação, citando a voz do “senso comum” para defender seu posicionamento. xDGuilherme (comentário 2.1) se utiliza de discurso livre direto, o que infere um endosso do senso comum a seu posicionamento a partir do comentário “ORGULHO de não querer admitir que está errado”. Vejo também o uso da caixa alta como um recurso prosódico para dar potência ao seu posicionamento. O apoio ao comentário 2 é feito de forma a reestabelecer a homogeneidade no discurso e fechar a possibilidade de outras vozes na seção de comentários. Todavia, isso causa o efeito contrário. A maneira como xDGuilherme se posiciona gera retaliação e o contra-ataque ideológico.

O Contra Ataque Ideológico é iniciado pelo usuário Victor Wagner (turno 2.3), que apoia a ideia de conspiração por trás da ida do homem à lua. Victor apresenta implicitamente sua negação ao posicionamento apresentado por meio da interjeição “Mano” em seu primeiro comentário, seguido de ratificação marcada no posicionamento conspiracionista por meio da voz de Stanley Kubrick, que “concedeu uma entrevista confessando sua participação em toda a farsa do pouso lunar”. A escolha de trazer a voz de Kubrick pode ser interpretada como endosso a ideia de farsa por meio da escolha do processo “confessar” e do item lexical “farsa”, que negam a possibilidade de alternativa à conspiração.

Victor prossegue sua refutação em seu próximo turno, apresentando seu posicionamento na forma de uma pergunta sugestiva: “Agora, me responda porque ele mentiria e ainda falaria para revelar só após a tua morte?” (turno 2.4). A utilização de “Agora”, sugere o caráter retórico/sugestivo da pergunta, como a resposta sendo uma conclusão óbvia com base em seu último comentário. A isso, Victor segue com um turno de escrita no qual, com tom de ironia (sarcasmo), prevê uma resposta não embasada à sua pergunta. O sarcasmo fica evidente no uso da sigla “mcq” (utilizada para significar “minha cara quando”²) seguida da marca prosódica “ainnn”, que trona explícito o tom de deboche empregado como um recurso de Negação de uma posição esperada. A Defesa da Comunidade acontece logo em seguida, por parte do usuário xDGuilherme.

Em seu comentário, xDGuilherme (turno 2.5) exige fontes para as afirmações feitas por Victor, se utilizando do recurso verbal de refutação com base na falta de

² <http://www.dicionarioinformal.com.br/mcq/>

evidências. xDGuilherme exige a “suposta entrevista dele”, duvidando da existência de qualquer fonte ou informação sobre a mesma. Implicitamente, ele endossa o posicionamento defendido pelo canal Nerdologia em relação à investigação científica baseada em evidência.

Quando xDGuilherme afirma “Parece que o amiguinho Victor vai ter que explicar suas conspirações para o psiquiatra” (turno 2.7), usa de sarcasmo para implicitamente negar o posicionamento de Victor. A escolha do processo “Parece” no contexto da discussão até aqui contrasta com a posição defendida por xDGuilherme sobre o uso de evidências. Além disso, o uso do termo “amiguinho” contradiz com o tom hostil da discussão, até esse ponto marcada pelo uso constante de recursos de contração dialógica. O uso do sarcasmo se torna evidente quando Victor é aconselhado à “explicar suas conspirações para o psiquiatra”, patologizando seu posicionamento.

Assim, xDGuilherme usa de ironia, não para defender seu posicionamento, mas para atacar outros. O diálogo é marcado por tentativas de restringir vozes dissidentes na CIC sem necessariamente defender o Nerdologia. A contração dialógica apresentada até aqui é representativa do cinismo característico da comunicação mediada por computador na contemporaneidade. Quando atores sociais engajam em diálogo com outros esperando que seu objetivo seja empurrar uma agenda ou “negar a verdade”, assumem que seu interlocutor não está sendo sincero.

Considerações Finais

Nesse artigo, busquei investigar o uso do humor na construção de um laço social em canal do Youtube, o Nerdologia. Com o aporte da Semiótica Social, conduzi a análise do vídeo “Fomos à Lua?”, atentando para o uso dos recursos visual (composição), aural (entonação) e verbal (escolha lexical). A análise sugere que o humor serve para manter conexões com um grande público e criar um *fandom* que busca estudar ciência pela internet. Entretanto, a escolha por adotar uma posição contraída como demonstrada pelo canal gera hostilidade e polarização na seção de comentários, fazendo do processo de manutenção dessa comunidade mais complexo. A abordagem de gênero utilizada, embora tenha se mostrado capaz de revelar tal complexidade, deixa de fora vários outros processos de construção de sentidos acontecendo ao redor do vídeo e da seção de comentários. A interface do Youtube e as práticas que acontecem “para fora” dos meios aqui analisados também são relevantes e não podem ser contempladas pela concepção de gênero sistêmico-funcional que trabalha com uma definição de gênero estratificado.

O Youtube, enquanto site na internet, possui uma interface e usuário na qual diversas práticas discursivas estão acontecendo concomitantemente. Por exemplo, a

seção de detalhes (abaixo do vídeo) possui sinopse do vídeo e links para referências, além de outras formas de complementação do vídeo apresentado. Ou seja, partes diferentes da interface abrigam “gêneros” diferentes dentro do mesmo gênero vídeo do Youtube. Além disso, a dicotomia online/offline se mostra falsa quando consideramos a maneira como a organização da comunicação online transborda para o mundo offline.

Trabalhos futuros que trabalhem uma definição de gênero que seja capaz de abarcar essa complexidade podem se mostrar um caminho viável de pesquisa. Gêneros híbridos, ou seja, gêneros que são um aglomerado de outros gêneros convergindo em uma prática discursiva multimodal (como o canal do Youtube, que compreende o vídeo, a descrição, a seção de comentários e a seção de recomendações) ou uma abordagem que compreenda os meios conectados não como gêneros, mas como um conjunto de práticas vernaculares (BARTON; LEE, 2013), prática de leitura e escrita voluntárias e auto-geradas localmente ao invés dos conjuntos mais ou menos estáveis de enunciados criados no contexto de cultura e pelas instituições sociais.

Portanto, se faz necessário uma análise que contemple a multimodalidade e a não linearidade dos textos online e contextualize seus participantes para fora do espaço online se se pretende que as práticas sociais mediadas por computador sejam melhor compreendidas. Assim, entendo que uma abordagem de gênero deixa de fora a não linearidade típica do espaço virtual propicia uma análise incompleta dos fenômenos investigados.

Referências Bibliográficas

BARRETO, K. H. **OS MEMES E AS INTERAÇÕES SOCIAIS NA INTERNET : UMA INTERFACE ENTRE PRÁTICAS RITUAIS E ESTUDOS DE FACE**. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2015.

BARTON, D.; LEE, C. **Language online: investigating digital texts and practices**. New York: Routledge, 2013.

BERGSON, H. **O riso: Ensaio sobre a significação do cômico**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

CRITCHLEY, S. **On humour**. London and New York: Routledge, 2002.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **The SAGE Handbook of Qualitative Research**. London: Sage Publications, 2005.

DOUGLAS, M. The social control of cognition: Some factors in joke perception. **Man, New Series**, v. 3, n. 3, p. 361–376, 1968.

EMERSON, J. P. Negotiating the serious import of humor. **Sociometry**, v. 32, n. 2, p. 169–181, 1969.

- FABRÍCIO, B. et al. **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. 1. ed. [s.l.] Parábola Editorial, 2014.
- FALCÃO, T.; MARQUES, D. **Metagame: panoramas dos game studies no Brasil**. São Paulo: Intercom, 2017.
- FIGUEIREDO, D. DE C. Leitura e escrita na era digital: considerações críticas para professor@s de línguas. In: MATEUS, E.; OLIVEIRA, N. B. DE (Eds.). . **Estudos Críticos da linguagem e formação de professores de línguas: contribuições teórico-metodológicas**. São Paulo: Pontes, 2014.
- GIBSON, W. **Neuromancer**. Disponível em: <<http://project.cyberpunk.ru/lib/neuromancer/>>. Acesso em: 4 jul. 2017.
- GIRONZETTI, E. Prosodic and Multimodal Markers of Humor. In: **Routledge Handbook of Language and Humor**. London and New York: Routledge, 2017. p. 400–413.
- GOMES, C. D. MEMETIC IMAGES AND COMMUNICA(ACTION) ON THE WEB: AN ANALYTICAL EXPERIMENT, REFLEXIONS AND APLICABILITIES INVOLVING THE FACEBOOK'S MULTIMODAL DISCOURSE. **Texto Livre-Linguagem E Tecnologia**, v. 8, n. 2, p. 54–68, 2015.
- HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. [s.l.] Foreign Language Teaching and Research Press, 1994.
- HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective. **Language education**, p. 126, 1989.
- HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **Halliday's introduction to functional grammar**. 4th. ed. London and New York: Routledge, 2014.
- HERRING, S. C.; STEIN, D.; VIRTANEN, T. Introduction to the pragmatics of computer-mediated communication. **Pragmatics of Computer-Mediated Communication**, n. Herring 2002, p. 3–31, 2013.
- JEWITT, C. An introduction to multimodality. In: **The Routledge Handbook of Multimodal Analysis**. London and New York: Routledge, 2009. p. 14–27.
- KNIGHT, N. K. “ Still cool ... and american too !”: An SFL Analysis of Deferred Bonds in Internet Messaging Humour. **Systemic Functional Linguistics in Use. Odense Working Papers in Language and Communication**, v. 29, p. 155–167, 2008.
- KRESS, G. **Literacy in the New Media Age**. London: Routledge, 2006. v. 82
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading Images The Grammar of Visual Design**. New York: Routledge, 2006.
- KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na era da Globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (Ed.). . **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 129–148.
- LARAIA, R. D. B. Cultura: um conceito antropológico. **Livro**, p. 60, 2001.

- LEEWEN, T. VAN; JEWITT, C. **The Handbook of Visual Analysis**. London: Sage Publications, 2004.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. 3ª Edição ed. São Paulo: Editora 34, 2010.
- LOPES, R. E. DE L. **Sociossemiótica da Produção Audiovisual: Uma Proposta Metodológica para Análise Multimodal da Comunicação em Vídeo**. [s.l.] Unicamp, 2012.
- MARCUSCHI, L. A. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. **Linguagem & Ensino**, v. 4, n. 1, p. 79–111, 2001.
- MARKHAM, A. Internet communication as a tool for qualitative research. In: SILVERMAN, D. (Ed.). **Qualitative research: Theory, method and practice**. 2. ed. London: Sage Publications, 2004.
- MARTIN, J. R. *English Text*. n. 9, p. 6–8, 1992.
- MARTIN, J. R.; ROSE, D. **Working with Discourse**. [s.l.: s.n.].
- MARTINO, L. M. S. Cibercultura, tecnologia e inteligência: Pierre Lévy. In: **Teoria das Mídias Digitais: linguagens, ambientes, redes**. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2015. p. 27–33.
- MILLER, T. **The Routledge Companion to Global Popular Culture**. New York and London: Routledge, 2015.
- NORRIS, S. **Identity in (Inter)action Introducing Multimodal (Inter)action Analysis**. Göttingen: De Gruyter Mouton, 2011.
- NOVELLINO, M. **Imagens em movimento: a multimodalidade no material para o ensino de inglês como língua estrangeira**. [s.l.] Pontifícia Unversidade Católica do Rio de Janeiro, 2011.
- O'HALLORAN, K. L. Visual semiosis in film. In: **Multimodal discourse analysis**. London: Continuum, 2004. p. 109–130.
- PEPICELLO, W. J.; WEISBERG, R. W. Linguistics and humor. In: **Handbook of humor research**. New York: Springer-Verlag, 1983. v. 1p. 59–83.
- RADCLIFFE-BROWN, A. R. On Joking Relationships. **Africa: Journal og the International African Institute**, v. 13, n. 3, p. 195–210, 1940.
- REALE, M. V.; MARTYNIUK, V. L. **Divulgação Científica no Youtube: a construção de sentido de pesquisadores nerds comunicando ciência**. XXXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – São Paulo - SP. **Anais...**2016
- RUTTER, J. **Stand-up as interaction: Performance and audience in comedy venues**. [s.l.] University of Safford, 1997.
- SCOLLON, R.; SCOLLON, S. W. Multimodality and language: A retrospective and prospective view. In: **The Routledge handbook of multimodal analysis**. [s.l.: s.n.]. p. 170–180.
- SILVER, D. Internet/Cyberculture/ Digital Culture/New Media/ Fill-in-the-Blank Studies. **New Media & Society**, v. 6, n. 1, p. 55–64, 2004.

SNELSON, C. YouTube across the Disciplines : A Review of the Literature. **Journal of Online Learning and Teaching**, v. 7, n. 1, p. 159–169, 2011.

VAN LEEUWEN, T. **Introducing Social Semiotics**. London and New York: Routledge, 2004.

WODAK, R. Critical Discourse Analysis. In: **Continuum Companion to Discourse Analysis**. v. 29, 2010, p. 447–466

XAVIER, A. C. Leitura, Texto e Hipertexto. In: **Hipertexto e gêneros textuais: novas formas de construção de sentido**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 207–220.

ZHAO, S. The digital self: Through the looking glass of telecopresent others. **Symbolic Interaction**, v. 28, n. 3, p. 387–405, 2005.

ZIJDERVELD, A. C. Jokes and Their Relation to Social Reality. **Social Research**, v. 35, n. 2, p. 286–311, 1968.

RECURSOS SEMIÓTICOS NA TESSITURA DE UMA CAMPANHA EDUCATIVA: CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE PRODUÇÃO DE SENTIDOS

Semiotic resources in the tessiture of an educational campaign: contributions to the process of production of senses

Helena Maria FERREIRA

(Universidade Federal de Lavras, Lavras, Minas Gerais, Brasil/CAPES)

RESUMO: Os gêneros textuais congregam questões de ordem semântica, léxico-sintática, paralinguística e discursiva, o que complexifica os processos de análise das composições textuais (BRONCKART, 2012). Nos textos multimodais, a organização se efetiva por meio de diferentes recursos, que assumem, muitas vezes, as funções cumpridas por elementos linguísticos em textos verbais. Elegemos, neste trabalho, como objeto de estudo a análise das camadas propostas por Bronckart (infraestrutura geral do texto, mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos) em um vídeo educativo, considerando as funções dos signos verbais e imagéticos que compõem a arquitetura textual do texto analisado. A partir do estudo realizado, constatamos que o ISD fornecem subsídios teórico-metodológicos para uma análise de recursos semióticos, que podem ser representados por marcas linguísticas ou por meio de elementos não verbais, constituindo o processo de constituição dos sentidos, já que os diferentes recursos integram a arquitetura composicional, estabelecem relações entre si e evidenciam marcas de vozes enunciativas.

PALAVRAS-CHAVE: Interacionismo sociodiscursivo; Gêneros textuais; Multissemiose

ABSTRACT: *Text genres articulate semantic, lexical-syntactic, paralinguistic and discursive questions, which complicates the processes of analysis of textual compositions (BRONCKART, 2012). In the multimodal texts, the organization is effective through different resources, which assume the functions fulfilled by linguistic elements in verbal texts. In this work, the study of the layers proposed by Bronckart (general text infrastructure, mechanisms of textualization and enunciative mechanisms) in an educative video, considering the functions of the verbal and imaginary signs that compose the textual architecture of the analyzed text. From the study carried out, we observe that the ISD provides theoretical and methodological subsidies for an analysis of semiotic resources, which can be represented by linguistic marks or non-verbal elements, constituting the process of constitution of the senses, since the different resources integrate the compositional architecture, establish relations among themselves and evidence marks of enunciative voices.*

KEYWORDS: *Sociodiscursive interactionism; Textual genres; Multisemiosis*

INTRODUÇÃO

A disseminação das tecnologias da informação e da comunicação ocorrida nas últimas décadas, em especial, no campo dos dispositivos móveis, trouxe consigo uma reconfiguração das interações sociais, exigindo novos comportamentos dos interlocutores, seja na dimensão operacional dos aparatos tecnológicos, seja na dimensão linguístico-discursiva dos processos comunicativos.

Essa reconfiguração é decorrente dos avanços tecnológicos e das possibilidades de acesso às diferentes mídias, das alterações dos hábitos de leitura de textos em suportes impressos para suportes digitais, da ampliação das perspectivas de articulações entre diferentes recursos semióticos, das trocas interativas entre diferentes usuários, das formas de interação imediata, entre outros fatores.

Diante dessa realidade, consideramos que alguns gêneros textuais têm sofrido reconfigurações, em seu formato, em sua circulação, em seus conteúdos, em suas possibilidades de interatividade, permitindo e exigindo a participação dos usuários na produção e no compartilhamento de conteúdo por meio de práticas interativas. Essa situação exige a ressignificação das teorias e das metodologias voltadas para a formação do leitor, pois esses eventos discursivos demandam novas competências para a recepção e a produção de textos.

Nesse contexto, defendemos que os aportes teóricos fornecidos pelo Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) podem fornecer fundamentos para análises dos diferentes usos da linguagem em diversos contextos de interação, uma vez que abarcam aspectos constitutivos das atividades comunicativas humanas. Nessa perspectiva, buscamos, neste artigo, apresentar os resultados de uma análise de uma campanha educativa – organizada sob o formato de um curta-metragem e intitulado “*The Other Pair*”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BN7px3XzRoU> (2015). Adotamos como ponto de partida a teoria do folhado textual, proposta por Bronckart (2012) para analisar o processo de textualização do vídeo, contemplando aspectos ligados à infraestrutura geral, aos mecanismos de textualização e aos mecanismos enunciativos constitutivos do vídeo.

Esperamos, assim, evidenciar a importância de uma proposta de leitura que congregue os diferentes aspectos organizadores de um texto, enfatizando a questão da articulação entre os recursos semióticos e suas potencialidades para a compreensão do projeto de sentido proposto pelos produtores do vídeo. Acreditamos que esta pesquisa apresenta relevância, pois os estudos sobre o gênero em pauta ainda são escassos, se considerarmos o enfoque analítico das multissemioses e das construções discursivas direcionado para o aperfeiçoamento das competências de leitura e para os processos de ensino-aprendizagem.

PRINCÍPIOS TEÓRICOS BASILARES

Ao apresentar os fundamentos teóricos, nos quais este trabalho se assenta, não tivemos a intenção de disponibilizar uma discussão exaustiva do campo do Interacionismo Socio Discursivo, mas compilar alguns conceitos e pressupostos que poderão contribuir para a compreensão da análise empreendida. Nesse contexto, organizaremos nossa exposição a partir da caracterização do folhado textual, proposto por Bronckart, que propõe três dimensões para análise de um texto. Para o autor, todo texto apresenta uma organização interna, que se constitui como um folhado textual. Essas camadas interagem entre si, que também se relacionam com instâncias

linguísticas extratextuais. Essa distinção de níveis de análise se consubstancia pela necessidade metodológica de “desvendar a trama complexa da organização textual.” (1999, p.119).

Diante do exposto, a partir da teorização empreendida por Bronckart (1999, 2006), podemos observar que uma análise do texto implica tomá-lo como parte do complexo universo de ações humanas e como uma produção que é composta por mecanismos estruturantes diversos, advindos de escolhas relacionadas à seleção e à combinação feitas pelo agente-produtor, de acordo com os objetivos da situação de interação.

Dessa feita, compreender e identificar as configurações, as estruturas e/ou mecanismos abordados no texto poderá auxiliar na compreensão dos mecanismos linguísticos, do conteúdo temático, das formas de organização e de seus efeitos de sentido. Nesse contexto, os níveis de organização, mencionados por Bronckart (1999) podem ser considerados como mecanismos que potencializam a atividade de produção e de recepção dos diferentes gêneros de texto.

O primeiro nível é a infraestrutura geral do texto, que é o nível mais profundo da organização de um texto, pois se configura por meio de: a) plano geral (constituído a partir das escolhas de organização do conteúdo temático que será abordado), b) tipos de discurso (segmentos que entram necessariamente na composição dos gêneros, nos quais se traduzem mundos discursivos particulares ou diferentes “atitudes de locução”: interativo, teórico, narração e relato interativo) e c) sequência ou de sequencialidade (determina a fluidez de um texto e indicam os modos de planejamento da linguagem a serem utilizados no corpo do texto: sequências narrativas, explicativas, argumentativas etc.)

O segundo nível, intitulado de mecanismos de textualização, pode ser caracterizado a partir da conjugação de vários elementos, que, segundo Bronckart (2012) abrangem fenômenos de conexão e coesão nominal e verbal. Para Santos Filho (2009, p. 2), os mecanismos de textualização vão além do sistema linguístico: “outros sistemas concorrem para isso, tais como o sistema numérico, o sistema fotográfico, o sistema de símbolos, o sistema de cores, etc., os quais constituem um sistema visual”. Tais sistemas integram a composicionalidade textual e podem assumir função e papéis na organização da sintaxe textual.

Reiteramos, em conformidade com Bronckart (2012, p. 264), que os mecanismos de conexão “explicitam as relações existentes entre os diferentes níveis de organização de um texto” (BRONCKART, 2012, p. 264). No contexto desta pesquisa, podemos destacar a pontuação de Bronckart (2012) sobre o fato de os procedimentos paralinguísticos pertencerem ao domínio das marcas de conexão, como: formatações (títulos e subtítulos, divisão em capítulos e em parágrafos) e marcas de pontuação, no texto escrito, e as marcas correspondentes em pausas de extensão variável e em acentuação entonativa, no texto oral. O autor também articula os organizadores de conexão aos tipos de discurso de acordo com a frequência de uso, sendo: a) valor temporal: aparecem nos discursos da ordem do narrar; b) lógicos: aparecem nos discursos da ordem do expor; c) espaciais: aparecem nas sequências descritivas. No entanto, é importante pontuar que os organizadores supramencionados podem figurar em diferentes tipos de discursos e sequências. Os mecanismos de coesão nominal explicitam as relações de “dependência” existente entre unidades de significação que compartilham uma ou várias propriedades referenciais, ou entre os quais existe uma relação de correferência. A coesão é realizada por sintagmas nominais e pronomes,

constituindo cadeias anafóricas. Para Bronckart (2012), esse tipo de mecanismo pode assumir a função de introdução (marcar em um texto a introdução de uma unidade de significação nova) e a função de retomada (marcar a reformulação da unidade antecedente) no decorrer do texto. Os mecanismos de coesão verbal estão atrelados aos tipos de discurso (expor, narrar) e contribuem para as relações de diferentes estatutos, tais como continuidade, descontinuidade e/ou de oposição existentes entre os elementos de significação expressos pelos sintagmas verbais.

No que diz respeito ao terceiro e último nível de organização apresentado por Bronckart -mecanismos enunciativos – o autor considera que eles são fundamentais para a “manutenção da coerência pragmática (ou interativa) do texto: contribuem para o esclarecimento dos posicionamentos enunciativos” (2012, p.130). Esse nível abarca as vozes que se expressam no texto, traduzindo as avaliações explícitas ou implícitas do autor sobre o conteúdo temático, por meio de recursos de modalização. Esses mecanismos podem contribuir para o direcionamento da interpretação do texto, ou seja, podem conduzir os modos como o texto é interpretado pelo receptor, procurando conduzi-lo a um posicionamento que se assemelhe ao expresso no texto. Esse mecanismo contempla as seguintes dimensões: a) vozes enunciativas: relacionam-se a quem produziu o texto expressa ditos e não ditos.

Segundo Bronckart (2012), as vozes podem ser do autor empírico, ou seja, de quem produziu o texto; podem ser sociais, quer dizer, de outras pessoas ou instituições externas ao texto; ou, ainda, podem ser de personagens representados, isto é, internas ao texto. Esses posicionamentos enunciativos podem, ainda, ser implícitos, se estiverem inferidos no texto, ou explícitos, caso estejam marcados por formas pronominais ou sintagmas nominais; b) modalizações: revelam os traços da inserção do agente-produtor do texto nas representações interiorizadas que se organizam e se inter cruzam a partir dos construtos partilhados dentro de uma cultura comum, ou seja, o texto conterá concepções e valores próprios de uma sociedade, os quais são diluídos no folhado textual, pelo produtor do texto, de modo a orientar as interpretações do receptor.

ANÁLISES E RESULTADOS

Pensando nas questões que envolvem o curta-metragem *The other pair*, em termos de sua infraestrutura geral, como postulada teoricamente por Bronckart (2012), é possível traçar uma proposta de análise que contempla as condições de produção e a organização linguístico-textual desse gênero.

Como o texto analisado se insere na categoria de curta-metragem, publicado em suporte uma mídia digital (Youtube), podemos constatar uma constituição multissemiótica, em que várias linguagens se articulam: linguagem verbal, não verbal e imagética (gestos, expressões faciais, movimentos etc.). Esse modo de configuração demanda uma análise que contempla as diferentes semioses. Tem-se, portanto, definida, em linhas gerais, a relação texto-gênero, o texto (que pode ser considerado uma campanha educativa por ter a função de sensibilizar os espectadores para situações de diferenças sociais extremas), é veiculado por meio de um curta-metragem. O vídeo constitui-se como uma crítica social, com características peculiares, qualificando-se como um tipo discursivo narrativo, na medida em que o enredo refere-se, de forma ficcional, a uma realidade vivida no cotidiano social, explicitada por meio de uma sequência de cenas que se articulam entre si.

Em linhas gerais, podemos destacar que a história relatada no vídeo retrata cenas de duas crianças, representando duas classes sociais distintas. A história se passa em uma estação de trem e mostra a situação vivenciada por uma criança pobre, que tem os chinelos danificados pelo uso e que se encanta pelos sapatos de uma criança rica. Ao entrar no trem, o menino rico perde um dos pares do sapato e o menino pobre tenta devolvê-lo, sem sucesso. Então, a criança rica joga para a criança pobre, que fica completamente encantada com os dois sapatos.

Enfatizamos, então, que a sequência de cenas estabelece o fio discursivo, que é recuperado por meio da articulação entre as partes e das relações estabelecidas entre os escassos episódios de falas (do pai da criança rica) e a linguagem não verbal (movimentos, imagens das crianças e do cenário, cores, objetos representados, sons, expressões faciais, gestos etc).

As escolhas na forma de apresentação dessa realidade social – ressignificada pelo close da câmara – podem provocar, em seu receptor, indagações sobre as diferenças sociais, a concentração de renda, a generosidade, a solidariedade, a empatia etc. Temos, desse modo, uma sequência narrativa que culmina em um agir comunicativo.

Observando o *corpus* deste artigo, destacamos, nas situações de ação representadas no vídeo, o que configura o plano geral do texto:

- 1) a apresentação da situação: enquadramento nos pés do menino com o chinelo estragado (figura 1) e desenrolar da situação: criança tentando consertar o chinelo (figura 2);
- 2) apresentação da situação 2: criança rica com o sapato novo (figura 3) e criança pobre encantada com os sapatos do menino rico (figura 4);
- 3) apresentação da situação 3: criança rica entrando no trem (figura 5) e enquadramento no sapato perdido (figura 6);
- 4) construção binária 1: criança na tentativa de recuperação do sapato (fig. 7) e o menino pobre joga o sapato para o menino rico (figura 8)
- 5) situação-problema: insucesso na entrega do sapato (fig. 9), doação do sapato pelo menino rico ao menino pobre (fig. 10), desfecho da situação-problema - obtenção dos dois sapatos pelo menino pobre (fig. 11) e encantamento com o sapato (fig.12)
- 6) desfecho da história: despedidas (figuras 13, 14, e 15.).

A seguir, ilustraremos cada situação anteriormente descrita:

Situação 1:



Fig. 1: Criança pobre



Fig. 2: Condições do chinelo (destaque para o objeto)

Na figura 1, o enquadramento nos pés da criança com o chinelo estragado e a apresentação da calça dobrada de modo desleixado apresenta sinalizações para que o espectador já levante hipóteses sobre as características do personagem representado (primeira situação-problema). Na figura 2, o chinelo carcomido confirma a hipótese levantada, uma vez que confirma a condição socioeconômica do menino.

Situação 2:



Fig. 3: Criança rica (foco nos sapatos)



Fig. 4: Criança encantada com os sapatos

O desenrolar da narrativa se efetiva por meio da apresentação do menino com sapatos novos, com meias brancas, cor branca (figura 3), o que revela um outro lado da situação representada. O foco no menino pobre, de cor parda, com o olhar de encantamento para o sapato do menino rico (figura 4) sinaliza para a segunda situação-problema e configura o contraste social que será tratado na história.

Situação 3:



Fig. 5: Menino entrando no trem



Fig. 6: Sapato perdido

A história progride com a demonstração de um tumulto de pessoas para a entrada no trem (figura 5), ocasião em que o menino rico perde um dos pares de sapato (figura 6). Nesse momento, o plano do texto se encaminha para a problemática que conduzirá para o desenrolar do conteúdo temático.

Situação 4:



Fig. 7: Criança rica aguarda o sapato



Fig. 8: Criança pobre tenta devolver o sapato

A infraestrutura do texto tem em seu plano a terceira situação-problema em que o menino rico tenta recuperar o sapato e o menino pobre tenta ajudar. (figuras 7 e 8). Aqui, merece destaque o esforço feito pelo menino pobre para conseguir o seu intento. A história tem o foco nos dois personagens, apresentando uma estrutura binária em várias cenas em que os personagens são alternados ao longo do vídeo.

Situação 5:



Fig 9: Insucesso na entrega do sapato



Fig. 10: Doação do sapato para o menino pobre



Fig. 11: Apropriação dos sapatos pelo menino



Fig. 12: Criança encantada com o sapato

Na figura 9, é destacado o insucesso da entrega do sapato por parte do menino pobre, o que é confrontado pela inversão da cena representada na figura 10, em que o menino rico doa o outro par do sapato para o menino pobre e o menino pobre pega o sapato (figura 11) e o admira (figura 12). Assim, a história tem o seu desfecho. O enquadramento/plano de projeção dos personagens representados indicia a opção escolhida pelo(s) produtor(es) para evidenciar a importância das ações e para direcionar a interpretação do texto.

Situação 6:



Fig. 13: Despedida por parte do menino rico Fig. 14: Despedida por parte do menino pobre



Figura 15: Finalização da história

Na figura 13, a cena da despedida serve como uma estratégia para o encerramento da história, seguida da indicação de satisfação por parte da criança pobre, que ficou com os dois pares de sapato e teve o seu sonho realizado (fig. 14). A projeção da imagem do menino pobre de costas promove uma espécie de distanciamento do espectador, como um indicativo do término da história (fig.15).

Conforme abordado anteriormente, o plano estrutural do curta-metragem analisado organiza-se em partes que podem ser recuperadas pelo espectador. No vídeo, primeiramente, criança pobre (de vestimentas gastas e sujas, de chinelo) é apresentada, em um contexto que indica um local em que as transeuntes passam com suas malas transmitem uma imagem de seriedade. Logo em seguida, surge a outra criança com roupas novas, de sapatos reluzentes, limpando-os, o que demonstra o apreço que tinha por eles. Depois do aceno de partida do trem, é representada uma entrada tumultuada no trem, momento em que o menino perde um dos sapatos. Depois, a criança pobre pega o sapato, admira-o e segue em um esforço sobrecomum para devolvê-lo para o menino que segue no trem. Ao jogar o sapato, o intento não é efetivado e o menino fica frustrado. Então, o menino rico doa o sapato para o menino pobre, que o apanha e o admira. A história é encerrada por meio de acenos de despedidas por parte das crianças. Em termos de linguagem verbal, são ouvidos ruídos de vozes dos transeuntes e a fala do pai para o filho rico.

Para finalizar a análise da infraestrutura geral do texto, destacamos a apresentação de alguns dados da produção fílmica. Assim o curta-metragem termina, deixando entrever que os tipos de discurso e as sequências utilizadas nos episódios estão relacionados ao gênero textual e ao suporte vídeo, em que se exploram diferentes recursos multissemióticos articulados ao texto verbal.

O outro nível de organização do texto analisado diz respeito aos mecanismos de textualização, que podem ser analisados em uma perspectiva linguística, textual e discursiva, ou seja, são capazes, “de atravessar (ou de transcender) as fronteiras dos tipos de discursos e das sequências que compõem o texto (sua função é, aliás, exatamente a de marcar as articulações entre esses diferentes componentes).” (BRONCKART, 2012, p. 260). Destaca-se aqui que a materialização do texto empírico, por ser constituída, nesse caso, predominantemente por meios da alternância de cenas, que se focam ora em uma criança, ora em outra. No entanto, vários outros mecanismos são considerados para esta análise, a qual se organiza a partir da eleição de mecanismos de textualização mais relevantes e da categorização das tipologias: a) mecanismos de conexão, b) mecanismos de coesão nominal e c) mecanismos de coesão verbal. Dada a conjugação entre linguagem verbal e não verbal, a presente análise buscou articular essas linguagens. Aqui, os gestos, os movimentos, os silêncios, as expressões faciais apresentam-se de forma associada, viabilizando a orientação da compreensão por parte do espectador. Assim, as retomadas e as progressões são também possibilitadas tanto pelos recursos verbais quanto pelos recursos não verbais.

A coesão por conexão se efetiva por meio da associação semântica, que vincula elementos imagéticos nas diversas cenas: estação de trem, viagem, malas, transeuntes, estrada, sino, som e movimento do trem, fumaça do trem, etc.



Fig. 16: Sino/relógio/estação

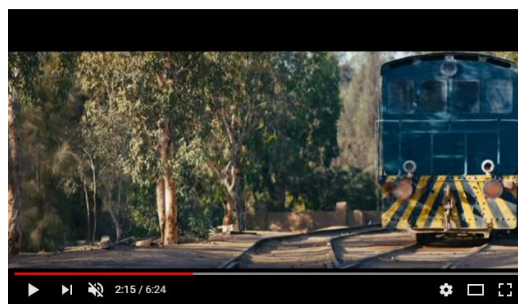


Fig. 17: Estação/trem



Fig. 18: Estação/malas



Fig. 19: Estação/passageiros

Assim, a conexão é estabelecida pela articulação entre cenas anteriores e cenas posteriores, uma vez que uma cena serve como desdobramento para a cena posterior. A coesão nominal pode ser constatada manutenção dos referentes (duas crianças, pai da criança rica, transeuntes, trem, chinelo, sapato etc) em diferentes cenas, o que permite a recuperação das informações já fornecidas. Desse modo, a coesão nominal é viabilizada por meio da estratégia da repetição e da relação entre elementos (espaços, personagens, objetos). Assim, os objetos representados são utilizados para criar uma situação

discursiva referencial para designar, representar ou sugerir algo. Nesse caso, as entidades são vistas não como objetos-do-mundo, mas como objetos-de-discurso, que, por sua vez, são constitutivos da história para que o conteúdo temático adquira estatuto de veracidade (pertencimento a uma potencial realidade).

Os mecanismos de coesão nominal, conforme Bronckart (1999), marcam relações de dependência e/ou descontinuidade entre constituintes das cenas. Eles têm a função de introduzir os temas e/ou personagens novos (função de introdução), de um lado, e a de assegurar sua retomada ou sua substituição no desenvolvimento do texto (função de retomada). De modo diverso da linguagem verbal, nas configurações não verbais, a coesão se efetiva por meio da manutenção dos personagens, das vestimentas, dos espaços, dos objetos.

Nesse contexto, podemos relembrar os princípios de referenciação mencionados por Koch (2002), que estão presentes na construção de um modelo textual: ativação, reativação e desativação. Na ativação, um referente textual ainda não mencionado é introduzido, passando a preencher um nóculo na rede conceptual do modelo de mundo textual. Na reativação, um nóculo já introduzido é de novo ativado na memória de curto prazo, por meio de uma forma referencial, de modo que o referente textual permanece em foco. E na desativação, há uma ativação de um novo nóculo, deslocando-se a atenção para outro referente textual e desativando-se, assim, o referente que estava em foco anteriormente. A ativação se refere à função de introdução e a reativação, à de retomada, se comparada com a proposta de Bronckart. Na figura 20, o foco era no menino pobre e houve a introdução de um novo personagem: o menino rico.



Fig. 20: Processo de ativação (introdução de novo referente)

Na figura 21, houve a retomada de uma cena com o sapato do menino rico. Essa estratégia evidencia a importância do sapato para o desenrolar da história.



Fig. 21: Processo de reativação (retomada de um referente importante para a história)

Na figura 22, houve a introdução de um novo elemento (rodas em movimento para indicar a partida do trem). Assim, o foco se desvia das crianças e direciona para a sinalização de uma ação.



Fig. 22: Processo de desativação (deslocamento de referentes – indicação de partida do trem)

Para a análise da coesão verbal, é necessário analisar a configuração do mundo discursivo e de seu percurso de semiotização no texto. Podemos considerar que o vídeo se caracteriza essencialmente por sua natureza narrativa, em que dois personagens principais se alternam em torno de ausência/presença de um par de sapatos. Desse modo, embora as marcas linguísticas verbais sejam muito escassas, recursos semióticos e escolhas do(s) produtores (es), tais como imagens, sons, movimentos, iluminação, enquadramento, (des)focalização, saliência, retomadas e introdução de novos elementos indiciam uma sequência de cenas que introduzem personagens, conjugando representações de estados (a criança é pobre, a criança ficou triste, etc) e de ações (a criança pegou o chinelo, a criança abaixou-se, a criança perdeu o sapato).



Figura 23: Verbo de ação (consertar o chinelo)



Fig. 24: Verbo de estado (estar feliz)

Ao inventariar e categorizar os mecanismos de textualização, constatamos que os recursos verbais (diálogos orais e elementos escritos com informações sobre o vídeo) estão intrinsecamente relacionados às dimensões semióticas de natureza não verbal. São tecidas, aqui, algumas considerações sobre ocorrências em que os elementos não verbais atuaram como mecanismos de textualização. Destacamos, inicialmente, a manutenção do mesmo espaço físico para a filmagem das cenas que se configura como um elemento articulador das partes, o que no texto verbal estaria representado por advérbios de lugar e a sequenciação de cenas, que estaria representada por advérbios indicativos de temporalidade.

Além disso, a representação dos personagens representados por meio da adoção de padrões configuracionais contribui para o alinhavo das partes e para a reconstituição do todo (vestimentas das crianças, calçados, pai da criança rica, repetição de ações). Somam-se a isso os modos de construção dos personagens representados (criança pobre:

chinelo, calça dobrada, camisa surrada; criança rica: sapatos, camisa e bermuda novas, criança acompanhada pelos pais), que permitem a articulação com a realidade externa, o que imprime uma impressão realística às cenas, garantindo a coerência externa e interna do texto. O critério de interação entre cenas (cena 1 – criança pobre e criança rica no mesmo espaço) também se constitui como um elemento que, além de viabilizar a relação entre as partes, possibilita a construção da progressão temática. Todos esses aspectos dizem respeito ao contexto de produção retratado e marcam a caracterização dos enunciadores criados. Nas figuras 25 e 26, em um texto verbal teria a construção equivalente a “e dos dois se despediram com um aceno de mãos”, em que aparecem retomadas e substituições pronominais, se fosse um texto modalizado verbalmente.

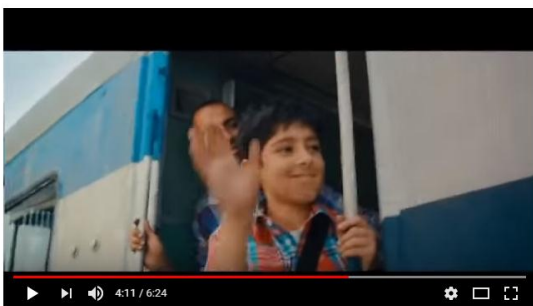


Fig. 25: Aceno de despedida 1



Fig. 26: Aceno de despedida 2

Outra questão que merece destaque é o deslocamento da posição das câmeras, que dinamiza a articulação entre os diálogos e ajuda a orientar a interpretação. Nesse contexto, a focalização em movimentos indicativos de ação, gestos, expressões faciais, comportamentos dos personagens representados é explorada para substituir verbos que seriam utilizados na linguagem verbal. Esses movimentos indiciadores de ações e estados psicológicos se configuram como elementos importantes para o processo de construção dos sentidos, contribuindo para o desenrolar da história. Para compreender essa questão, sugerimos ao leitor a assistir ao vídeo, com a atenção focada nos movimentos. No processo de produção do vídeo, os produtores utilizaram mecanismos como perspectivas, enquadramentos, (des)focalizações de personagens representados e exploração de objetos e espaços, que substituem a necessidade de uma descrição por meio do texto verbal. Essas estratégias orientam a leitura do curta-metragem, uma vez que explicitam ou implicam informações, que serão essenciais para o processo de interpretação.

Por fim, destacamos a exploração dos gestos, expressões faciais, olhares, que ressaltam estereótipos, evidenciam posicionamentos e direcionam a crítica social (pretendida pelo vídeo). Os gestos (manifestação de raiva, insatisfação, frustração, encantamento, alegria) imprimem “vida” ao texto e são constitutivos para a mobilização do interesse por parte do leitor/espectador. Esses elementos são importantes para a coerência do texto, pois representam uma tentativa de reprodução da realidade retratada.



Fig. 27: Manifestação de frustração

Nesse sentido, reiteramos que a leitura dos elementos sígnicos orienta o processo de produção de sentidos e sinaliza para a necessidade de discussão sobre os mecanismos que integram a textualização dos textos multissemióticos.

No que diz respeito aos mecanismos enunciativos, que são utilizados para demonstrar o posicionamento do produtor do vídeo acerca das diferenças entre classes sociais e a solidariedade humana, podemos considerar que o vídeo apresenta uma multiplicidade de marcas enunciativas. A partir da sequência de cenas com as duas crianças, depreende-se que a mensagem do vídeo relaciona-se à questão da empatia e altruísmo, nesse sentido, a escolha dos personagens não foi aleatória. A construção de sentidos é feita pelas vozes que são constitutivas do vídeo. Embora não haja um narrador, podemos considerar que as vozes enunciativas são dos personagens representados, os quais assumem a responsabilidade do que é enunciado (BRONCKART, 2012). Para tanto, nas ações, nos gestos, nas expressões faciais, nas concepções dos personagens representados, encontram-se diferentes modalizações.



Fig. 28: Modalização (negação da criança)



Fig. 29: Modalização (voz “ordem” do pai)

Nesse contexto, podemos assegurar que as modalizações também estão presentes nas vozes dos produtores, dos profissionais de câmara e de iluminação que, acentuam ou desfocam elementos imagéticos, segundo intencionalidades para a construção dos projetos de sentido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do trabalho empreendido, constata-se que o Interacionismo Sociodiscursivo pode fornecer fundamentos basilares a elaboração de propostas de leitura que contemplem as várias dimensões constitutivas dos textos. Nesse sentido, a análise, pautada no folhado textual apresentada neste artigo, evidencia que o estudo

textos multimodais/multissemióticos demanda a consideração de que as diferentes semioses se configuram como constitutivas da composicionalidade dos textos, indiciando sentidos e orientando interpretações.

Desse modo, a teoria do folhado textual apresenta potencialidades para uma leitura mais ampliada dos textos, de modo que as várias dimensões sejam contempladas: conteúdo temático, plano de organização geral, elementos de textualização, mecanismos enunciativos, representações construídas pelos agentes-produtores e pelos agentes-destinatários etc.

Assim, consideramos relevante pontuar que este trabalho não buscou esgotar todas as potencialidades teóricas do ISD, nem tampouco analisar os inúmeros recursos semióticos constitutivos do vídeo, mas, objetivou provocar pesquisadores e professores para uma discussão acerca do processo de leitura de vídeo – um suporte textual muito recorrente no cotidiano da sociedade da informação, que demanda interpretações em diferentes e simultâneas semioses.

REFERÊNCIAS

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sóciodiscursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, J.P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas, SP: Mercados de Letras, 2006.

_____. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

_____. *Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo*. 2 ed. 2. reimpr. São Paulo: EDUC, 2012.

FERREIRA, A. O.; MELO, G. C. V. Análise de textos multimodais da Web e o ISD. *DELTA* [online]. 2016, vol.32, n.1, p. 1-21. ISSN 0102-4450. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-445056772752226428>. Acesso em: 20 set. 2017.

KOCH, I. G. V. *O texto e a construção dos sentidos*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

LEAL, A. *A modalidade em perguntas tag*. Trabalho final apresentado no Seminário de Semântica, Universidade Nova de Lisboa, 2004.

ROST, C. A. Expansão semântico-pragmática e mudança categorial de verbos de percepção: amostra sincrônica. *Working Papers em Linguística*, Florianópolis, v. 6, n. 1, p. 116-134, jan. 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/6123/5667>. Acesso em: 02 jul. 2017.

SANTOS FILHO, I. I. Os mecanismos de textualização visuais em articulação com os linguísticos: os diversos recursos semióticos em tessitura para a composicionalidade do

texto. *Revista Linguagem*. 9. ed. 2009. Disponível em: http://www.lettras.ufscar.br/linguasagem/edicao09/artigos_santosfilho.php. Acesso em: 2 jul. 2017.

SOUZA JUNIOR, R. C.; LIMA, D. G. G. Esquetes do coletivo criativo "porta dos fundos": uma proposta de análise do fenômeno referencial. *Revista (con) Textos Linguísticos*, Vitória, v. 10, n. 17, p.201-2016, dez. 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/download/14800/10817>. Acesso em: 30 jun. 2017.

A SINTAXE VERBO-VISUAL DA EXPRESSÃO MÊMICA NO PORTUGUÊS DO BRASIL: PERSPECTIVAS DA LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL E DA GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL

The verb-visual syntax of the meme expression in Brazilian Portuguese: perspectives of Systemic-Functional Linguistics and Grammar of Visual Design

Wilquer Quadros dos SANTOS (Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, Brasil/CAPES)

RESUMO: *Termo cunhado por Richard Dawkins (1976), o meme é concebido, amplamente, como replicador comportamental, uma unidade de transmissão e de imitação cultural. Em sentido restrito, como gênero multimodal emergente das redes sociais, o Meme constrói sua significação sob uma dupla articulação: a gramática da dimensão linguística e a gramática da dimensão visual. Dessa forma, a partir da coleta de textos em sites e repositórios online, este trabalho intenta mapear os aspectos lexicogramaticais e visuais dos Memes de internet do português brasileiro, a partir das considerações da Linguística Sistêmico-Funcional e da Gramática do Design Visual. Do ambiente virtual, o Meme assoma como um gênero digital de tom humorístico e crítico permeado de múltiplas semioses. A observação apontou regularidades de construção verbal e visual, bem como uma construção conjunta do significado em que a plena inteligibilidade desse gênero digital só é garantida a partir da análise das múltiplas semioses que o constituem.*

PALAVRAS-CHAVE: Meme de internet; Linguística Sistêmico-Funcional; Gramática do Design Visual; Gêneros digitais multimodais.

ABSTRACT: *Term coined by Richard Dawkins, the meme is conceived as a behavioral replicator, a unit of transmission and cultural imitation. In a restricted sense, as a multimodal genre emerging from social networks, Meme constructs its meaning under a double articulation: the grammar of the linguistic dimension and of the visual dimension. Thus, from the collection of texts in online repositories and websites, this work attempts to map the lexical-grammatical and visual aspects of Brazilian Portuguese Internet Memes, based on the considerations of Systemic-Functional Linguistics and the Grammar of Visual Design. From the virtual environment, Meme appears as a digital genre of humorous and critical tone permeated by multiple semioses. The observation pointed to regularities of verbal and visual construction, as well as a joint construction of the meaning in which the full intelligibility of this digital genre is only guaranteed from the analysis of the multiple semioses that constitute it.*

KEYWORDS: *Meme of internet; Systemic-Functional Linguistics; Grammar of Visual Design; Multimodal digital genres.*

Introdução

Neste estudo são analisadas e descritas as características verbo-visuais e semânticas de um conjunto textos multimodais emergentes das redes sociais, a saber, os

Memes de internet¹, que, neste trabalho, concebemos como um gênero digital multimodal.

Com a assunção das comunicações mediadas pelo computador e o advento da internet, de modo síncrono ou assíncrono, as pessoas produzem, consomem e reverberam conteúdo e informações nos processos interativos online. Tal interação e produção de conteúdo se realizam mais intensamente nas redes sociais, que assomam como espaço em que, por meio de múltiplas semioses, o usuário recebe, observa, analisa, reverbera e reelabora informações, dialogando com os fatos de diversas esferas sociais. Marcuschi (2004) credita o sucesso dessas novas tecnologias e, por conseguinte, dessas redes comunicativas, ao fato de reunirem várias formas de expressão (texto, imagem e som) e de construir significado numa só instância comunicativa.

De fato, das redes sociais emergem uma gama de gêneros digitais da rede de computadores. Desse contexto, assoma a expressão multissemiótica Meme de internet, que, consoante Duarte (2014), restritamente, pode ser “reconhecido como uma ideia, uma frase e até imagens que surgem no ambiente virtual e alastram-se rapidamente”, e veiculado pelas redes sociais, acrescenta o autor, “os ‘memes’ ganham força na sua característica de replicante cultural”. Dessa maneira, são expressões essencialmente motivadas e calcadas em temáticas de valor cultural, econômico, político, cultural e comportamental, marcadamente concebidos como manifestações instantâneas, sobretudo humorísticas, de fatos sociais e culturais da sociedade. Dentro da teoria Memética², são denominados de replicadores comportamentais (DAWKINS, 1979), aquilo que, neste trabalho, intenta-se descrever e denominar de *replicadores linguístico-comportamentais*, uma vez que se constituem a partir de um fato da esfera cotidiano, podem ser compostos por imagens, sons, vídeos e mesmo *gifs* animados, mas se concretizam, de fato, na inserção de frases críticas, irônicas, humorísticas e/ou analíticas, ou seja, de textos ou “fragmentos de textos” (MARCUSCHI, 2001).

O termo meme, já tão popular e familiar aos usuários das redes sociais, foi criado, inicialmente, por Richard Dawkins, em 1976, quando da publicação de seu livro *O Gene Egoísta*, uma teoria biossocial de amplo espectro. Para Dawkins, de formação darwiniana, os memes são replicadores comportamentais, unidades de transmissão e de imitação cultural, responsáveis pela propagação de fatos, reprodução de pensamento e comportamento (DAWKINS, 1979). Zoólogo da Universidade de Oxford, Dawkins elaborou esse neologismo a partir da raiz da palavra grega *Mimema*, reduzida a apenas duas sílabas – meme - com sonoridade parecida a do vocábulo gene, uma vez que, para o autor, o Meme é o gene replicador da cultura (SOUZA, 2013, p. 132). Com base na terminologia cunhada por Dawkins, de modo símplice, os usuários de internet começam a classificar como Meme toda manifestação viral de tom humorístico que se replica em

¹ Ao longo deste trabalho, usaremos a inicial minúscula (meme) como referência ao conceito formulado dentro da Teoria Memética, conforme postulado por Richard Dawkins; reservaremos a inicial maiúscula (Meme de internet/Meme), metonimicamente, como referência a esse gênero textual emergente do ambiente virtual, segundo o uso corrente dos usuários.

² Estudo formal dos memes, conforme postulado por Richard Dawkins.

grande profusão pela Web, ou seja, começam a denominar de Meme de internet todos os textos multimodais que se replicam no meio virtual.

Portanto, mediante aos fatores acima explicitados, torna-se relevante a proposta apresentada neste estudo em que se pretende analisar a constituição lexicogramatical, visual e semântica dos Memes de internet do português brasileiro a partir da observação e descrição de alguns componentes da dimensão verbal e visual desse gênero digital. Nesse propósito, nas seções subsequentes, tecemos breves comentários em torno do conceito e das características do meme à luz dos teóricos da Memética, bem como no concernente aos pressupostos teórico-metodológicos da Linguística Sistêmico-funcional e da Gramática do Design Visual, doravante, LSF e GDV, bases funcionais de observação do fenômeno mêmico em uso, intentando mapear e analisar aspectos da constituinte verbo-visual no escopo da multiplicidade funcional da expressão mêmica brasileira.

1. O meme de Dawkins e o Meme de Internet

Como visto, meme é um termo cunhado pelo zoólogo darwinista Richard Dawkins. O autor concebe a figura do meme de modo análogo àquilo que o gene é para a Genética. Nos séculos de evolução e seleção natural, conforme os preceitos da teoria de Charles Darwin explicitada por Dawkins (1979), os genes são descartados ou preservados. Aqueles genes preservados são responsáveis pela transmissão e replicação, perpassando às gerações posteriores toda a carga genética contida nos DNAs (DAWKINS, 1979). Segundo Richard Dawkins (1979), de modo semelhante ao que acontece com os genes, esse conceito de transmissão/replicação pode ser estendido a outras esferas da vida do homem, em especial, ao processo de transmissão cultural, ou seja, o autor defende a existência de genes de replicação de cultura e de informação, os chamados memes. Todavia, o zoólogo, ao conceber o conceito de meme cultural e informacional, não se restringiu a uma forma de manifestação mêmica ou mesmo a um único suporte de replicação, mas, para Dawkins, os memes podem ser ideias, músicas e comportamentos transmitidos através de um processo que pode ser envolvido pela imitação (DUARTE, 2014).

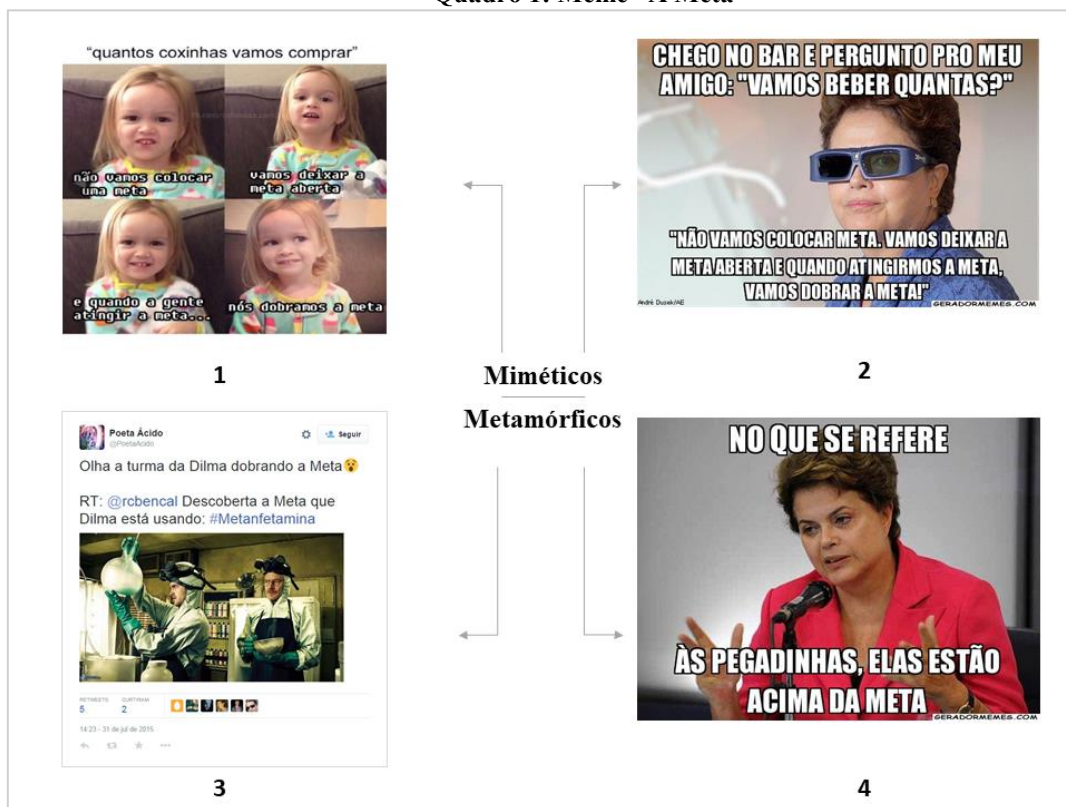
Susan Blackmore (1999, 2000), na mesma linha de Richard Dawkins e ampliando os conceitos postulados pelo autor, intenta definir com mais precisão o conceito de meme, entendendo-lhes amplamente como histórias, canções, hábitos, habilidades, invenções e maneiras de fazer coisas que copiamos de uma pessoa para outra através da imitação (BLACKMORE, 2000 *apud* SOUZA, 2013). Para a Blackmore (1999 *apud* SOUZA, 2013) os memes são uma força poderosa que moldam nossa evolução, reduzindo o ser humano a uma simples máquina portadora de genes biológicos e de memes culturais, um veículo de disseminação, um ente de quem os replicadores fazem uso para perpetuarem-se pelas gerações.

Filiado às concepções mêmicas de Dawkins (1979) e Blackmore (1999, 2000), Heylighen (1994 *apud* RECUERO, 2007) intenta produzir aquilo que podemos denominar como um esboço de uma classificação. Para o autor, dentre outras

especificidades, os memes podem ser classificados em duas categorias estruturais: os metamórficos, que, sintaticamente, são alterados e reinterpretados enquanto passados adiante, e os miméticos, que, apesar de sofrerem mutações e recombinações, sua estrutura sintática permanece a mesma, facilmente referenciáveis como imitação (HEYLIGHEN, 1994 apud RECUERO, 2007), em ambos os casos versando sobre a mesma temática.

A título de exemplificação, vale recordar um fato clássico da política brasileira que foi amplamente memetizado no ano de 2015: o discurso da, então, presidente Dilma Rousseff, no dia 28 de julho de 2015, durante a apresentação dos Planos e Metas do Programa Pronatec Jovem Aprendiz. No discurso da presidente da República - “Não vamos colocar uma meta, deixaremos em aberto e, quando atingirmos ela, nós dobraremos a meta”³ – temos um enunciado construído sintaticamente a partir de um período composto por justaposição, coordenação e subordinação de ideias. A partir da fala original da presidente e de um alegado ilogismo no pronunciamento oficial de Dilma Rousseff, os usuários das redes sociais produziram inúmeras montagens (Memes de internet), conforme ilustração do quadro seguinte:

Quadro 1: Meme “A Meta”



Fonte: Museu do Meme⁴

³ Disponível em: <http://www.museudememes.com.br/sermons/a-meta/>. Acesso em: 20 de janeiro de 2018

⁴ Disponível em: <http://www.museudememes.com.br/sermons/a-meta/>. Acesso em: 20 de janeiro de 2018

Nos exemplos 1 e 2 do Quadro 1, notamos que, apesar de certa fidelização às características sintáticas da frase dita pela presidente, há uma variação nos recursos linguísticos utilizados, quando o usuário promove a referenciação textual pela reiteração do mesmo item lexical (o substantivo meta). Tal escolha, obviamente, tem como base uma suposta falta de lógica no pronunciamento da presidenta, e a ele reforça, o que conferiria um caráter redundante e confuso ao discurso. Outro ponto fundamental na composição dos textos mêmicos, é o deslocamento de um enunciado de seu contexto de enunciação, prática comum no uso dos Memes de Internet, surgindo dessas novas associações, o tom jocoso, crítico ou mesmo declarações ideológicas. Conservados os elementos sintáticos (miméticos) ou apenas a temática motivadora dos Memes de internet (metamórficos), todavia distanciando-se ainda mais do contexto primário enunciativo, derivam-se novas manifestações mêmicas que pululam nas redes sociais, reforçando ainda mais o tom crítico ao discurso original (01,02,03,04).

Ao que pode se perceber, situações acontecidas ou frases ditas em determinados contextos são relacionadas a imagens ou *gifs* diversos, garantindo nova significação aos Memes, por vezes um tom humorístico. Entretanto, mesmo que muitos vejam os Memes de internet como expressões engraçadas propagadas na Web, a forma de atuação a que foi elevado esse replicante garantiu-lhe um tom crítico, combativo, analítico ou, para ressaltar o contexto brasileiro, de protesto⁵.

Consoante Dawkins (1979) e Blackmore (1999,2000), a definição a respeito do meme abarca uma gama de realizações ideológicas e linguísticas que podem ser vistas como expressões mêmicas. Partindo da nomenclatura criada por Dawkins, os usuários da Internet, especialmente os participantes das redes sociais, começaram a utilizar a palavra Meme para aludir a tudo que se propaga ou mesmo se espalha aleatoriamente na Grande Rede (Souza, 2013). Nas redes sociais de relacionamento e compartilhamento, como *Facebook*, *Twitter*, *Instagram* e *Tumblr*, nos *blogs* especializados, enfim, no ciberespaço, os Memes relacionam-se com comentários, postagens de fotos e vídeos, todos permeados por construções textuais.

De fato, atualmente, devido à intensa produção dessa forma textual na Cibercultura, percebe-se uma certa consciência mêmica nos usuários das redes sociais, ou seja, o conhecimento de determinadas características de uso e produção desse gênero digital multimodal. Tal fato legou ao Meme de internet um espaço definitivo como uma nova forma de entretenimento social, bem como uma expressão textual (linguística e visual) de profunda penetração em diversos contextos e camadas sociais brasileiras⁶.

Além de replicadores comportamentais, os Memes desvelam-se como profícuos e efetivos meios de exercício de linguagem, pois, baseados nos fatos que acontecem na sociedade e que, muitas vezes, ganham grande repercussão na mídia, encerram em si uma

⁵ Palácio do planalto reprime Memes de internet com a foto do presidente Temer. Disponível em: <http://ultimosegundo.ig.com.br/politica/2017-05-23/memes-planalto.html>. Acesso: 15 de fevereiro de 2018.

⁶ Brastemp promove campanha publicitária com diversos fatos que foram memetizados no Brasil, destacando as características de composição memética. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eND-7XFbeD0>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2018.

efetiva realização linguística em que avultam fatores e construções de cunho lexical, fonético, morfológico e sintático. Sendo assim, na perspectiva desse estudo, entende-se o Meme de internet como uma categoria de gênero digital, e as próprias ferramentas de produção ou replicação do Meme de algum modo já nos indicam a funcionalidade, bem como o plano composicional dessas formas textuais: imagem e texto sob determinada forma organizacional e função social. Tais parâmetros composicionais e funcionais sustentam a linha de pensamento desse estudo, que estende a classificação dessas unidades de transmissão de ideia e cultura, replicadores comportamentais, conforme definição de Dawkins (1979), para *replicadores linguístico-comportamentais*, uma vez que usam processos de variação, seleção e replicação, no entanto, se realizam e consomem de fato a partir de seu poder de palavra.

Tais considerações gerais a respeito do conceito e classificação do fenômeno mêmico, da disseminação dos Memes de internet e das características organizacionais peculiares dessas ocorrências na rede pavimentam o caminho para a discussão dos pressupostos teórico-metodológico da LSF e da GDV desenvolvidos nas seções seguintes.

2. A Linguística Sistêmico-Funcional

No que diz respeito ao encaminhamento das nossas análises, tomamos como base de descrição o texto, por entendermos que, funcionalmente, ele é a unidade de comunicação de qualquer evento discurso, ou seja, em qualquer instância de comunicação, independente do sistema semiótico adotado, nos comunicamos e construímos significação através de textos (GOUVEIA, 2009).

Dessa forma, este estudo se encaminha na perspectiva do texto como artefato (HALLIDAY, 2014), ou seja, adotamos a LSF como modelo para analisar o gênero textual Meme de internet, ou seja, queremos entender o que ele significa, de que modo e porque significa. Todavia, como visões complementares, também observamos o texto como espécime (HALLIDAY, 2014), ou seja, “as suas descrição e análise servem o propósito de sabermos coisas sobre o sistema, a única forma de a este chegarmos, em termos de conhecimento descritivo”, e ainda “O texto é assim, nesta perspectiva, instrumental para o conhecimento do sistema” (GOUVEIA, 2009, p. 19). Dessa forma, numa perspectiva topo-base, partindo do contexto e do texto, intentamos mapear e conhecer os princípios léxico-gramáticos (processos e modos oracionais) reguladores, funcionalmente constituídos, desse gênero digital multissemiótico, entendendo que a “forma particular assumida pelo sistema gramatical de uma língua está intimamente relacionada com as necessidades sociais e pessoais que a língua é chamada a servir” (HALLIDAY, 1970, p. 142 *apud* GOUVEIA, 2009, p. 15).

A Linguística Sistêmico-funcional, diferentemente das abordagens tradicionais, centra suas preocupações na linguagem em uso, entendendo que “a linguagem é um

recurso para fazer e trocar significados, utilizada no meio social de modo que o indivíduo possa desempenhar papéis sociais” (CABRAL; FUZER, 2014, p. 21).

Nessa concepção, a língua “se organiza em torno de redes relativamente independentes de escolhas e que tais redes correspondem a certas funções básicas da linguagem” (GOUVEIA, 2009, p. 15), ou seja, a linguagem, tomando por base a gramática e a diversidade funcional, como sistema, se materializa em textos (CABRAL; FUZER, 2014) e desempenha funções fundamentais, denominadas *metafunções* no âmbito da LSF, a saber, materializa os conteúdos de nossa experiência no mundo (*Metafunção ideacional*), estabelece relação entre os interactantes sociais (*Metafunção interpessoal*) e, por fim, organiza tais experiências e interação no nível do discurso (*Metafunção textual*) (HALLIDAY, 2014).

A Metafunção ideacional se realiza no sistema da transitividade, escopando, na oração, o processo, os participantes e as circunstâncias, isto é, codifica a representação do mundo interior (consciência) e exterior do falante (ações e eventos). A Metafunção interpessoal, por sua vez, se materializa no sistema do modo, codificando a interação, ou melhor, as trocas linguísticas dos usuários. Por fim, a metafunção textual se realiza no sistema da informação, codificando a mensagem, isto é, a progressão temática dentro do texto (dado/novo e tema/rema). Dentro dos parâmetros de análise pertinentes a este trabalho, avancemos um pouco mais nas definições acerca da metafunção ideacional.

A metafunção ideacional se subdivide em duas outras funções: lógica e experiencial (HALLIDAY, 2014). A primeira dá conta da organização dos grupos lexicais e oracionais, tomando como base de análise o complexo oracional, e a segunda tem a oração como sua unidade de análise, em outras palavras, o sistema lexicogramatical de transitividade, que, diferentemente do que ocorre na gramática normativa tradicional, vai além da tradicional relação entre o verbo e seus argumentos, mas abarca o processo (grupos verbais), bem como os participantes (grupos nominais) e as circunstâncias (grupos adverbiais) oracionais, ou seja, se encarrega da construção de um modelo de representação do mundo (CABRAL; FUZER, 2014). Entendendo que os participantes são as pessoas, seres ou coisas que desenvolvem o processo ou que por ele são afetadas, e a circunstância indica o tempo, modo, causa e o espaço em que o processo vem a ocorrer, os processos podem representar eventos, aspectos do mundo físico, mental e social do ser humano (CABRAL; FUZER, 2014, p. 41).

Ainda em relação à caracterização da metafunção ideacional, na perspectiva da oração como representação, a materialização das experiências do ser humano se dá a partir de seis tipos de processos nas orações:

Quadros 2: Processos do modelo da LSF adaptados ao português do Brasil

Processos	Significado	Exemplos de grupos verbais	Exemplos
Materiais	Ações e eventos	Fazer, construir acontecer	Pedro comprou um carro
Comportamentais	Atividades psicológicas ou fisiológicas	dormir, bocejar, tossir	Pedro beijou sua filha.

Mentais	lembranças, reações, reflexões, estados de espírito	lembrar, pensar, imaginar, gostar, querer	Pedro não sabia de coisa alguma
Verbais	atividades linguísticas dos participantes	dizer, responder, afirmar	Pedro falou durante toda a apresentação
Relacionais	identificação e caracterização	ser, estar, parecer, ter	Pedro é otimista
Existenciais	existência, estar no mundo	existir, haver	Houve um acidente na BR262

Fonte: adaptado de Cabral e Fuzer, 2014

No tocante à metafunção interpessoal, é válido ressaltar que, nesse âmbito, a oração é vista como uma forma de trocar informações e bens e serviços, não apenas como forma de representação da experiência do ser humano no mundo, mas como uma forma de codificação da interação entre os interactantes, ou seja, como o falante desempenha funções de fala (HALLIDAY; HASAN, 1989 apud CABRAL; FUZER, 2014). Dentro do modelo teórico da LSF, especialmente no que se refere à metafunção interpessoal, há dois aspectos a serem considerados: os papéis fundamentais da fala e os valores trocados na interação. Quanto ao primeiro, os participantes podem exercer, fundamentalmente, os papéis de dar (convidar a receber algo) e solicitar (convidar a dar algo). Quanto aos valores, podem envolver a uma troca de Informação (fornecer uma resposta puramente linguística) ou de bens e serviços (influenciar o comportamento de alguém para a execução de uma ação) (HALLIDAY, 1994 apud CABRAL; FUZER, 2014).

Semanticamente, na troca de informações, a oração se conforma em Proposição (algo que pode se argumentar ou mesmo refutar); na troca de bens e serviços, Proposta (que suscita respostas dos tipos ‘sim ou não’). Ainda sobre a análise do componente interpessoal, no referente às trocas linguísticas, Halliday considera que “a análise das trocas linguísticas dá conta, assim, do tipo de proposta ou proposição que está ocorrendo, das atitudes e dos julgamentos encapsulados na camada verbal e dos traços retóricos que a constituem como um ato simbólico interpessoal” (HALLIDAY: 1989 apud CABRAL; FUZER, 2014, p. 105). As funções de fala se realizam, na oração, dentro do sistema lexicogramatical de MODO, e a cada uma delas se associa um modo oracional em que tais funções se conformam. Vale ressaltar que, a cada um desses movimentos interativos, relaciona-se uma determinada resposta do interactante (CABRAL; FUZER: 2014

A partir da consideração da existência de metafunções, é possível verificar, por meio de descrição, como as línguas naturais se estruturam e se organizam com base em tais princípios funcionais de caracterização da linguagem humana.

3. A Gramática do Design Visual

Como visto na seção anterior, para além de objetivos comunicativos, a linguagem existe como a função de construir e trocar significados (CABRAL; FUZER, 2014, p. 21), o que se realiza a partir de estruturas lexicogramaticais e semânticas. Da mesma forma, a linguagem visual, um outro meio particular de significação semiótica, estabelece sentidos

a partir de princípios teórico-metodológicos próprios. Tomando como base a teoria desenvolvida pelo linguista australiano Michael Halliday, os autores Gunther Kress e Theo van Leeuwen (2006) elaboram uma proposta de análise do discurso visual.

A linguística sistêmico-funcional, em seu modelo de descrição teórico-metodológico, organiza a linguagem na realização de três metafunções (HALLIDAY: 1985, 1994, 2004, 2014), e, da mesma maneira, Kress e van Leeuwen (2006) organizam a leitura de imagens à similitude das três metafunções de Halliday, só que aplicadas à leitura e descrição da sintaxe visual, são elas: metafunções representacional, interativa e composicional, respectivamente, ideacional, interpessoal e textual do modelo da LSF.

Conforme proposta da Gramática do Design visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) a metafunção representacional é responsável pelas estruturas dos eventos, logo dá conta dos processos, dos participantes e das circunstâncias envolvidas na ação. Nessa medida, estabelece um diálogo com o sistema da transitividade descrito na função ideacional da LSF. Em relação à análise da sintaxe visual, da mesma forma que acontece na constituinte verbal, há estruturas que constroem as experiências do indivíduo no mundo (NOVELLINO, 2007). Tal função representacional, fundada nas relações espaciais dos indivíduos representados nos processos imagéticos, pode se realizar a partir de representações narrativas, que representam participantes envolvidos em ações e eventos, bem como em representações conceituais, em que os participantes envolvidos não expressam ações, mas são representações de grupos, conceitos, categorias ou significados maiores (JEWITT; OYAMA, 2004 *apud* NOVELLINO, 2007).

Dentro das funções narrativas, distintamente dos processos propostos por Halliday para a linguagem verbal (Material, Reacional, Mental, Comportamental, Existencial e Verbal), Kress e van Leeuwen (2000 *apud* NOVELLINO: 2007) propõem os seguintes processos para a leitura de imagens: ação não-transacional, ação transacional unidirecional e bidirecional, reacional não-transacional e transacional, mental, verbal e de conversão. Para os fins pertinentes deste estudo, nessa revisão teórica, abordaremos apenas os processos de ação não-transacional, transacional unidirecional e bidirecional.

Como mencionado, os processos de ação podem ser: não-transacional, em que o Ator executa uma ação, mas não fica explícito a quem esta ação é dirigida; transacional unidirecional, em que um participante, o Ator, dirige uma ação em relação a outro participante, o Meta; bidirecional, em que os participantes assumem o papel tanto de Ator quanto de Meta, em um processo que poder sequencial (uma ação é seguida de outra ação) ou simultâneo (as ações ocorrem concomitantemente) (KRESS; VAN LEEUWEN, 2000 *apud* NOVELLINO, 2007).

Na linguagem verbal, no referente aos processos materiais expressos nas orações, temos a representação das experiências externas (ações e eventos) que indicam fazer, construir e acontecer (CABRAL; FUZER, 2014, p. 43). Na semiótica visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), os processos de ação são representados através de vetores que indicam a direção dos movimentos dos participantes, a saber, quem (Ator) faz o quê (vetor/linhas) em relação a quem (Meta).

Dessa forma, a partir dos conceitos explicitados no tocante à LSF e a GDV, chegamos aos modelos teóricos que servirão de base para nossa análise do gênero digital multimodal Meme de internet, descrito e analisado na interface das teorias funcionais da linguagem e imagem.

4. Análise dos Memplexos

A investigação intenta mapear a constituinte sintático-semântica do Meme de internet do português brasileiro, por isso, metodologicamente, foram selecionados textos que, mesmo que não em números vultuosos, possam indicar um demonstrativo funcional do processamento lexicogramatical e visual do gênero Meme de internet, a saber, os memplexos⁷ “*Podia ser a gente, mas você não colabora*”⁸ e “*Percebe, Ivair*”, ambos longevos e fecundos memes de internet do ano de 2016⁹.

A observação de tais complexos mêmicos orientou-se segundo os seguintes critérios: a) semelhanças e diferenças lexicogramaticais (miméticos ou metamórficos) b) processos e modos oracionais predominantes; c) multimodalidade: meio verbal e/ou visual.

Em relação memplexo “*Podia ser a gente, mas você não colabora*”, a construção dos significados se faz pela articulação da dimensão verbal e visual em todos os textos arrolados, conforme pode ser observado no exemplo a seguir:

Figura 1: Meme “Podia ser a gente, mas você não colabora”



Fonte: Museu do Meme¹⁰

⁷ Na perspectiva adotada neste estudo, Memplexo corresponde ao conjunto de memes de internet ligados ao mesmo tema/assunto, isto é, um complexo de textos mêmicos motivado por fatores sociais, culturais, históricos, políticos, econômicos, entre outros.

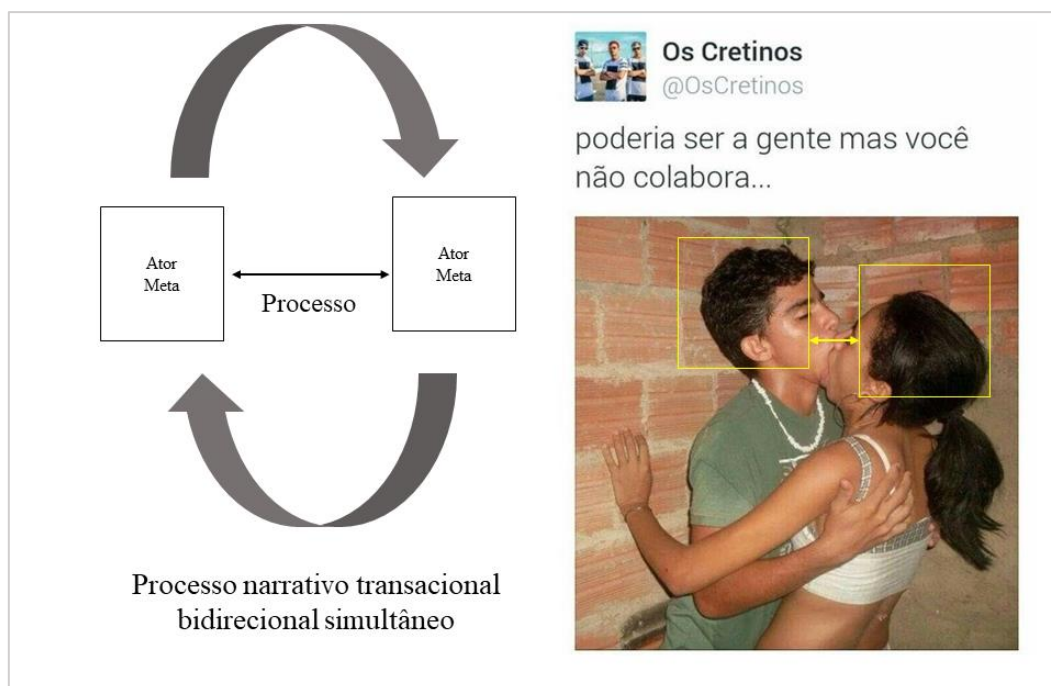
⁸ Análises preliminares a respeito desse memplexo foram apresentadas e submetidas ao IV Simpósio Internacional de Linguística Funcional.

⁹ Memetrospectiva 2016. Disponível em: <https://www.tecmundo.com.br/memes/112803-memetrospectiva-melhores-memes-redes-sociais-brasileiras-2016.htm>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2018

¹⁰ Os exemplos analisados estão arrolados no repositório Museu do Meme. Disponível: <http://www.museudememes.com.br/sermons/podia-ser-gente-mas/>. Acesso em: 15 de Fevereiro de 2018

Quanto ao aspecto verbal, as variações se concentram no eixo paradigmático, pois, sintaticamente, todos os memes analisados estruturam-se do mesmo modo, a saber, a partir de um complexo oracional quase sempre com a mesma estrutura. A oração introduzida pela conjunção adversativa estrutura-se em um processo material intransitivo (colaborar) e um participante (você). Todavia, a primeira oração (poderia ser a gente) apresenta, aparentemente, uma lacuna sintática, não podendo ser identificados claramente todos os componentes lexicogramaticais da constituinte ideacional, isto é, participantes, processos e circunstâncias do sistema de transitividade. Num primeiro momento, se observado apenas o aspecto verbal, um leitor em potencial poderia ter dificuldades em compreender o estatuto semântico dessa forma textual. Portanto, para garantir a ampla inteligibilidade desse meme de internet, precisamos avançar para além da leitura do componente verbal, e mapear também a sua sintaxe visual. Nesse intuito, utilizando a representação com caixas e vetores como modelo de descrição dos processos de ação da gramática visual construída nas imagens, a análise e representação visual do Meme de Internet em questão, no âmbito da metafunção representacional, seria:

Quadro 3: Descrição visual funcional do Meme “Podia ser a gente, mas você não colabora”



Fonte: Autoria própria

Visualmente, a maioria dos textos desse memplexo se estruturam a partir de processos narrativos transacionais, nos quais nos detemos para análise. A imagem representa o processo de ação sob determinadas circunstâncias e poderia ser, verbalmente, assim expressado: poderia ser a gente [dando um beijo] [intenso, engraçado, desesperado], mas você não colabora. Dessa forma, os participantes envolvidos no processo narrativo de ação que envolve o evento “beijar” são, simultaneamente, Ator e

Meta, uma vez que não é possível a ocorrência da determinada ação sem que haja um processo em que dois, ao mesmo tempo, empreendam a ação e sejam por ela afetados.

Ao mesmo tempo, semanticamente, o tom jocoso do texto reside justamente no aspecto circunstancial, ou melhor, da maneira inusitada (com muita voracidade e sem beleza estética) em que tal processo (beijar) acontece. O que fica notório também é que as lacunas sintáticas (processos e circunstâncias) detectadas na constituinte verbal se realizam plenamente na dimensão visual, pois o processo material e as circunstâncias suprimidas na primeira parte do período coordenado se materializam nos processos de ação e nas circunstâncias representadas na imagem, garantindo a perfeita inteligibilidade dos signos verbais e não-verbais, logo a completude semântica do texto mêmico.

Quanto ao memplexo *Percebe Ivair*, como gênero essencialmente motivado, faz-se necessário, antes de prosseguirmos à análise, fazer referência à sua origem. Conforme o repositório Museu do Meme¹¹, esse Meme surgiu do *Print* de uma conversa no grupo de *Whatsapp* de uma família em 2014. O filho do casal, Eduardo Pimentel, não atendeu algumas ligações de seu pai, Ivair. Sua mãe, percebendo o acontecido, chamou-lhe a atenção no grupo e, após uma má resposta do garoto, a mãe de Eduardo disse para seu marido: “Percebe Ivair a petulância do cavalo”. Tal fato foi amplamente memetizado e divulgado nas redes sociais.

No tocante a materialidade do memplexo *Percebe Ivair*, à semelhança do primeiro exemplo, tem-se um conjunto de textos construídos a partir da articulação de elementos verbais e visuais (multimodal), obedecendo a uma mesma configuração sintática (mimético), ocorrendo apenas variações no eixo paradigmático, consoante o exemplo ilustrativo a seguir:

Figura 02 -Memplexo percebe Ivair



Fonte: Museu do Meme

¹¹ Disponível em: <http://www.museudememes.com.br/sermons/percebe-ivair/>. Acesso em: 15 de Fevereiro de 2018

Como mencionado, nas trocas linguísticas, é solicitado ao interlocutor desempenhar um papel verbal – afirmar, negar ou fornecer informação ausente, e, por sua vez, cada uma das funções de fala (oferta, comando, declaração e pergunta) se associa com determinada reação do ouvinte (CABRAL; FUZER:2014). No tocante ao memplexo *Percebe Ivair*, quanto ao aspecto interpessoal, temos uma estrutura oracional proposicional, em que alguém solicita, em forma de pergunta, uma informação de seu interlocutor. Nesse caso, o interactante solicita, quase retoricamente, uma resposta do tipo sim/não a seu interlocutor. Todavia a resposta não se concretiza verbalmente e o atributo relacionado ao cavalo (petulância) só se materializa plenamente na semiose visual. Dessa forma, as dimensões verbal e visual concorrem para construção da significação do texto. Em outros termos, a petulância atribuída ao animal, e não explicada verbalmente, desvela-se, no plano visual, em um processo representacional narrativo transacional (deitar) e nas circunstâncias (sofá da sala). Dessa forma, a sentença que poderia ser, verbalmente, construída seria: *Percebe, Ivair, a petulância do cavalo em deitar no sofá da sala?*. Todavia, a presença do elemento visual acarreta a ausência linguística do processo comportamental (deitar), pois a inteligibilidade é garantida pela leitura das sintaxes verbo-visuais do Meme de internet em questão. À similitude do exemplo acima, a constituinte sintática verbo-visual dos Memes desse memplexo vão se comportar do mesmo modo:

Tabela 1: Articulação verbo-visual dos Memes de internet

Meme	Processo verbal	Descrição Processo visual
01	PERCEBE IVAIR A PETULÂNCIA DO CAVALO	Processo narrativo (deitar) Participantes (Cavalo -Ator) Circunstância (animal no sofá)
02	percebe ivair a discrepância dos cavalos	Processo representativo conceitual
03	percebe ivair a elegância do cavalo	Processo representativo conceitual
04	Percebe Ivair a extravagância do cavalo	Processo representativo conceitual
05	Percebe-se Ivair, a folgadice da cachorrinha	Processo narrativo (deitar) Circunstância (animal no colo)
06	percebe ivair a ganância do cavalo	Processo narrativo (morder o dinheiro) Participante (cavalo/Ator) – (pessoa/meta)
07	Percebe Ivair a imprudência do cavalo	Processo narrativo (andar) Participante (cavalo/Ator) Circunstância (viaduto)
08	percebe ivair a infância do cavalo	Processo representativo conceitual: vestimenta
09	Percebe Ivair a fragrância do cavalo	Processo representativo conceitual: perfumaria
10	percebe ivair a ressonância do cavalo	Processo narrativo (exame) Participante (cavalo/meta) – (pessoa/Ator)
11	Perceve Ivair, a sensibilidade do editor	Processo narrativo (redação de texto)

Fonte: Museu do Meme¹²

¹² Disponível em: <http://www.museudememes.com.br/sermons/percebe-ivair/>. Acesso em: 10 de Novembro de 2017

Conclusão

Como mencionado, tanto Dawkins quanto seus discípulos, não restringiram o meme a uma única forma ou a um suporte de replicação, mas o conceberam como todo veículo de transmissão cultural. Assim sendo, podemos entender que sons, imagens, lendas, canções, textos literários, códigos diversos, postagens em blogs e comentários, indistinta e indiscriminadamente, são entendidos como uma forma de manifestação mêmica, ou seja, de replicação do conhecimento ou da informação. Nesse sentido, ninguém pode criar um meme, porque ele emerge e ele é quem usa o sujeito da linguagem e não o contrário. Já o Meme de internet, conforme o uso e os propósitos comunicacionais nas redes sociais, é um tipo de texto que se pode criar, uma montagem, uma amálgama de linguagens e semioses, que possui um conteúdo temático, um plano composicional.

De fato, ao se investigar os aspectos lexicogramaticais e visuais que possam ser tipificadores do gênero em questão, percebe-se a acentuação de determinadas características de uso e padrões sociocomunicativos de produção desse gênero digital: imagem e texto (plano composicional), sobre fatos socioculturais (conteúdo temático) e de viés humorístico, combativo e crítico (estilo e composição funcional). Sendo assim, entende-se o Meme de internet como um de gênero digital emergente do contexto online, e as próprias ferramentas de produção ou replicação do Meme já apontam para uma demanda social dessa expressão de linguagem multissemiótica e indicam sua funcionalidade, bem como o plano composicional dessas formas textuais, ou seja, desvela-se uma possível estrutura esquemática tipificadora desse gênero digital.

A análise da expressão multissemiótica Meme de internet revelou também que, esse gênero digital, verbalmente, pode ser constituído de uma ou mais orações, estabelecendo um profundo e constante diálogo com a semiose visual. Ademais, no intuito de elaborar o estatuto sintático verbo-visual do fenômeno mêmico brasileiro, é necessário pensar sua composição sintático-semântica a partir de um contexto em que a escrita divida seu espaço com a dinamicidade, informalidade e a multiplicidade semiótica próprias da Internet, pois “todo processo comunicativo está sujeito a especificidades que variam, entre outros fatores, de acordo com a modalidade (escrita ou oral), o contexto, a mídia, o suporte, o nível de formalidade/informalidade, os propósitos...”(VILAÇA; ARAÚJO, 2012, p. 63).

Dessa forma, a composição dos Memes de Internet analisados, devido ambiente de rede e aos fenômenos ligados à multimodalidade, são compostos de frases e orações subtendidas, supressão de componentes lexicogramaticais, todos pragmaticamente recuperáveis contextualmente e no diálogo com o elemento visual. Essa análise se sustenta ao se observar as lacunas no sistema de transitividade (processo e circunstâncias) do conjunto “*Podia ser a gente, mas você não colabora*”, bem como do memeplexo “*Percebe, Ivair*”, que teriam uma deficiência na construção dos sentidos se não fossem analisados em conjunto com o elemento visual, isto é, as configurações do gênero na sua totalidade. É, sem dúvida, da observação da completude da constituinte multimodal desse memeplexo que emerge a significação desse gênero digital, ou seja, constata-se uma

consistência padrão da organização textual em que as dimensões verbais e visuais concorrem para a construção semântica do replicante linguístico-comportamental.

Por fim, como gênero essencialmente motivado, ou seja, que se constitui a partir da memetização de fatos socioculturais, entende-se as ocorrências mêmicas a partir de modelos de realização sintática socialmente cristalizados, em que termos podem vir suprimidos, pois, pragmaticamente, tais inserções de estruturas textuais são dispensáveis. Essas lacunas sintáticas são preenchidas por fatores sociocognitivos internacionalmente constituídos, o que também justifica a abordagem funcional deste estudo.

Referências bibliográficas

BLACKMORE, S. 1999. *The Meme Machine*. Oxford: Oxford University Press.

_____. 2000. *The Power of Memes*. Scientific American, New York, v. 283, p. 64-73, October.

CABRAL, S. R. S.; FUZER, C. 2014. *Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua Portuguesa*. Campinas/SP: Mercado das Letras.

DAWKINS, Richard. 1979. *O gene egoísta*. São Paulo: Itatiaia.

DUARTE, G. A. 2014. *No universo especulativo dos memes da copa: a expressão social, consumo e entretenimento na trajetória da seleção brasileira*. 4 Encontro de GTS. São Paulo: COMUNICON.

GOUVEIA, C. A. M. 2009. *Texto e Gramática: uma introdução à linguística sistêmico-funcional*. Matraca, rio de janeiro, v.16, n.24, jan./jun.

HALLIDAY, M. A. K. 1985. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold.

_____. 1994. *An introduction to functional grammar*. 2a ed. London: Edward Arnold.

_____. 2004. *An introduction to functional grammar*. 3a ed. Revisada por C. M. I. M. Matthiessen. London: Edward Arnold.

_____. 2014. *An introduction to functional grammar*. 4a ed. Revisada por C. M. I. M. Matthiessen. London e New York: Routledge.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. 2006. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. 2nd. London: Routledge..

MARCUSCHI, L. A. 2001. *O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula*. Linguagem & Ensino, Vol. 4, N° 1.

MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. 2004. *Hipertexto e generos digitais: novas formas de construcao de sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna.

NEVES, M. H. M. 1994. *Uma visão geral da gramática funcional*. São Paulo: Alfa, 38: 109-127.

NOVELLINO, M. O. 2007. *Fotografias em livro didático de inglês como língua estrangeira: Análise de suas funções e significados*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras.

RECUERO, R. C. 2007. *Memes em weblogs: proposta de uma taxonomia*. Conexões nas Redes Midiáticas. *Revista FAMECOS*, Porto Alegre, n. 32, p. 23-31, abr.

SANTOS, Z. B. 2014. *A Linguística sistêmico-funcional: algumas considerações*. SOLETRAS – Revista do Departamento de Letras da FFP/UERJ, número 28, jul.-dez.

SILVA, S. L. 2010. Explorações da linguagem na aula de comunicação: o chat educacional. In: RIBEIRO, A. E. et al (Orgs.) *Linguagem, Tecnologia e Educação*. Minas Gerais: Peirópolis.

SOUZA, C. F. 2013. *Memes: formações discursivas que ecoam no ciberespaço* VÉRTICES, Campos dos Goytacazes/ RJ, v.15, n. 1, p. 127-148, jan./abr.

VILAÇA, M. L. C; ARAÚJO, E. V. F. 2012. *Questões de comunicação na era digital: tecnologia, cibercultura e linguagem*. E-escrita/Revista do Curso de Letras da UNIABEU Nilópolis, v.3, Número 2, Mai. -Ago.

FENÔMENOS ACERCA DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTÍNUA PARA A PROFISSIONALIZAÇÃO DO DOCENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA: DESAFIOS TEÓRICO-PRÁTICOS

Romeu DONATTI

(Universidade do Estado de Mato Grosso, Sinop, Mato Grosso, Brasil)

Sara Cristina GOMES PEREIRA

(Universidade do Estado de Mato Grosso, Sinop, Mato Grosso, Brasil)

RESUMO: *Este artigo tem por objetivo compreender como os processos formativos (inicial e contínuo), contribuem para a práxis pedagógica do docente de Língua Portuguesa no estado de Mato Grosso, partindo do pressuposto de que na contemporaneidade inúmeros desafios são percebidos. Também é nosso intuito evidenciar se esses processos favorecem o agir docente e o desenvolvimento de práticas pedagógicas pautadas na criticidade e com vistas a fomentar a produção de novos saberes. A metodologia adotada será por meio de entrevistas semiestruturadas com professores da rede pública estadual de ensino no município de Sinop. Utilizaremos como aporte teórico a Linguística Aplicada e nossa pesquisa é de cunho qualitativo-interpretativista. Para o fortalecimento dos pressupostos teóricos, Kanavillil Rajagopalan, Moita Lopes, Kléber Aparecido da Silva, Francisco Imbernón serão alguns dos referenciais. Os resultados mostram que a indissociabilidade entre teoria e prática está realmente superada sob o ponto de vista dos entrevistados.*

Palavras-chave: Formação docente (inicial/contínua); Língua portuguesa; Teoria e prática pedagógica.

ABSTRACT: *This article aims to understand how the formative processes (both initial and on-going), contribute for the pedagogical praxis of the Portuguese Language teacher in the state of Mato Grosso, starting from the assumption that in the contemporaneity many challenges are noticed. It is also our intention to demonstrate if those processes favour the teacher's action and the development of pedagogical practices based on criticality in order to boost the production of new knowledges. The methodology adopted will be through the use of semi-structured interviews with teachers of public schools in the city of Sinop. We will use the theoretical resource given by the Applied Linguistics and our research has a qualitative-interpretative approach. For strengthening the theoretical assumptions, Kanavillil Rajagopalan, Moita Lopes, Kléber Aparecido da Silva, Francisco Imbernón will be some of the references. The results show that the indissociability between theory and practice is really overcome under the interviewees' point of view.*

KEYWORDS: Teacher's training (initial and on-going); Portuguese language; Theory and pedagogical practice.

1. Introdução – O contexto líquido

Na tessitura deste texto os estudos sociais contemporâneos de dois importantes teóricos, o polonês Zygmunt Bauman e o jamaicano Stuart Hall, nos auxiliarão sobremaneira, uma vez que esses autores discutem amplamente questões acerca da modernidade, questões identitárias e implicações trazidas para a sociedade pelo advento da globalização. Ambos argumentam que na pós-modernidade tudo é líquido, fluido, fragmentado e as identidades são estruturas inacabadas e construídas a todo instante, de forma contínua. Para Hall (2015, p. 10) todas as mudanças estruturais sofridas pelas sociedades modernas no final do século XX fragmentam “[...] as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, características que no passado, tinham nos fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais”.

É nesse cenário de instabilidade, mobilidade e transformações que pretendemos compreender como os processos formativos (inicial e contínuo), contribuem para a práxis pedagógica do docente de Língua Portuguesa no estado de Mato Grosso. Partindo do pressuposto de que na contemporaneidade inúmeros são os desafios percebidos no ambiente escolar, procuraremos observar, de que maneira os professores têm nos dias de hoje tratado dessas questões, com o intuito de evidenciar se os processos formativos (inicial e contínuo) favorecem o agir docente e o desenvolvimento de práticas pedagógicas pautadas na criticidade, com vistas a fomentar a produção de novos saberes, que possam contribuir de forma mais eficiente para a formação de indivíduos, conscientes de seus papéis nessa inovadora configuração de sociedade.

Encorpendo essa discussão, os procedimentos metodológicos utilizados por Bauman, (2005, p. 8) no campo da sociologia e citados por Benedetto Vecchi, revelam “a grandeza de conexões entre o objeto da investigação e outras manifestações da vida na sociedade humana. [...] Isso só é possível quando analisam-se os contextos social, cultural e político em que um fenômeno particular existe, assim como o próprio fenômeno”.

Nesse sentido, é mister observar e analisar os processos formativos de professores de Língua Portuguesa no estado de Mato Grosso, com o intuito de perceber como ocorre a transição entre a teoria e a prática em sala de aula, tendo em vista a formação inicial e a formação contínua.

Para esta compreensão utilizaremos entrevistas semiestruturadas feitas com 03 (três) professores da rede pública estadual, que atuam no município de Sinop-MT, com idades de 30, 40 e 50 anos, sendo duas professoras e um professor. As duas professoras, com idades de 40 e 50 anos, graduaram-se em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa e respectivas Literaturas, no campus da Universidade Pública do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) em Sinop-MT, nos anos de 1995 e 2010, respectivamente. Já o professor (30 anos) graduou-se em uma instituição privada no interior do estado de São Paulo, também em Letras – com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa em 2006.

Com a finalidade de proporcionar dinamicidade à leitura e preservar as identidades desses profissionais serão doravante denominados de P1 (Professor 1 - 30 anos), P2 (Professora 2 - 40 anos) e P3 (Professora 3 - 50 anos).

Para a compreensão dessas entrevistas buscaremos na vertente *indisciplinar* de (Moita Lopes, 2006, p.19) a compreensão destes fenômenos, quando sugere a construção de novos modos de teorizar e fazer Linguística Aplicada e nas considerações de Oliveira e Wilson (2015, p. 235) ao dizerem que:

[...] um dos momentos em que os estudos linguísticos têm tentado contribuir no sentido de que seus resultados de pesquisa possam ter um retorno social, um caráter de maior “utilidade pública”, [...] é justamente quando estão voltados para as questões relativas ao ensino de línguas, seja a materna (L1) ou estrangeira (L2).

Nessa perspectiva, os estudos da língua possibilitarão retorno social, pois esse tem sido o escopo dos estudos da Linguística Aplicada moderna que em diálogo com outras áreas dos estudos linguísticos, tem fornecido subsídios teóricos que possibilitam compreender a visão e o entendimento desses professores sobre a teoria e a prática, observando assim, se, para eles estes conceitos se entrelaçam ou se distanciam.

Para Rajagopalan (2003, p. 80) “a grande inovação, com a chegada da postura crítica no campo da linguística aplicada, tem a ver com a percepção crescente de que é preciso repensar a própria relação ‘teoria/prática’”. Desta forma as descobertas advindas desses estudos, possibilitarão uma compreensão, bem como, um novo olhar acerca dos processos formativos.

2. A formação inicial e a formação contínua: palcos para desafios

2.1. A formação inicial

O Parecer CNE/CES nº 492/2011 que estabelece as diretrizes curriculares para os cursos de Letras no Brasil traz em seu texto, na parte introdutória, que a proposta das Diretrizes Curriculares deve considerar todos os desafios da educação superior frente às inúmeras transformações que têm ocorrido na sociedade contemporânea e conseqüentemente no mercado de trabalho. Faz referência também ao caráter agregador da universidade que deve atender as demandas educativas e tecnológicas da sociedade, bem como servir como “um espaço de cultura e imaginação criativa, capaz de intervir na sociedade, transformando-a em termos éticos”.

A redação do Parecer discorre também sobre flexibilização curricular, perfil dos formandos, competências e habilidades necessárias à formação dos profissionais docentes, conteúdos curriculares, estruturação do curso e avaliação. Na parte final do item *Competências e Habilidades*, o texto ressalta:

O resultado do processo de aprendizagem deverá ser a formação de profissionais que, além da base específica consolidada, estejam aptos a atuar, interdisciplinarmente, em áreas afins. Deverão ter, também, a capacidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e comunicarem-se dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras. O profissional de Letras deverá, ainda, estar comprometido com a ética, com a responsabilidade social e educacional, e com as consequências de sua atuação no mundo do trabalho. Finalmente, deverá ampliar o senso crítico necessário para compreender a importância da busca permanente da educação continuada e do desenvolvimento profissional.

Pode-se inferir através da leitura do referido Parecer, que para além do domínio do conteúdo a ser lecionado, dos conhecimentos de didática e de gestão de sala de aula que são requisitos básicos para que professores possam garantir o aprendizado de seus alunos, espera-se que os futuros docentes encontrem o equilíbrio necessário na aplicação da teoria com a prática durante sua formação. Nesse sentido, experiências em sala de aula ainda no decurso do processo, são fundamentais para práticas pedagógicas dos futuros professores solidamente voltadas para a transformação social de seus alunos. Leffa argumenta que o desafio da formação inicial reside em:

[...] acoplar a teoria com a prática, de modo que fluam juntas, sem necessidade de transição entre uma e outra. Dar ao futuro professor primeiro a teoria e depois a prática, de modo separado, pode barrar ao professor a compreensão da teoria, que não fará sentido para ele. Inverter o procedimento, iniciando a formação pela prática, pode também ser prejudicial, ao deixar o professor na superfície do processo, com o perigo de uma aprendizagem supersticiosa, construída por meio de eventos aleatórios, surgidos ao acaso, e que não caracterizam o ensino de línguas. A formação inicial, sem oportunizar a vivência de uma teoria que dê conta do que está sendo feito, pode, nos casos mais sérios, traumatizar o futuro professor e levá-lo ao abandono prematuro da profissão. (2015, p. 11)

Os professores entrevistados apontaram para essa mesma direção, ou seja, a indissociabilidade do binômio teoria/prática. Quando questionados se a relação entre essas estruturas contribuiria em sala de aula para uma formação mais abrangente e integral dos alunos eles argumentaram que:

[...]se apresentamos uma prática baseada em determinadas teorias, além do respaldo para o nosso trabalho estamos contribuindo para a formação de sujeitos críticos, atuantes e capazes de sobressaírem-se na sociedade atual. (P2)

É a teoria que sustenta a prática. Eu acredito que é a partir da teoria. É claro que... qual visão que nós vamos dar para essa teoria? Com que olhos eu vou olhar essa teoria? Isso é subjetivo, por exemplo, em uma interpretação de texto; mas a teoria ela seria a base, nós temos que partir

de uma teoria, mas essa teoria vai ter uma roupagem diferenciada que vai ser a prática. (P3)

[...] é necessária (a indissociabilidade) e quando a gente consegue alcançar a junção da teoria e da prática creio que o trabalho fica mais significativo. O aluno procura entender, ele entende na verdade, o objetivo da atividade, o contexto da atividade, não fica simplesmente alguma coisa passada por passar, mas fica o essencial, a matéria, qual o objetivo que queríamos alcançar. (P1)

Por outro lado, as considerações acerca da formação inicial dos entrevistados conduzem a uma ligeira insatisfação como se pode perceber na seguinte questão:

- Como você define a sua formação inicial? As suas expectativas foram atingidas?

Não completamente. Eu esperava ter muito mais contato com questões da língua, com trabalhar também, não só a língua portuguesa, mas a língua estrangeira; então eu creio que foram formações não completas; elas tiveram sim muita importância, aprendi muito nelas, mas não foi totalmente completa. (P1)

Na teoria eu defino como excelente. Já o preparo para a prática deixou um pouco a desejar. Em relação às teorias estudadas em sala de aula achei ótimo, mas o curso poderia nos preparar um pouco mais para a prática da docência, pois o estágio é insuficiente para as demandas encontradas em sala de aula. (P2)

Minha formação inicial, acredito que por ser uma das primeiras turmas da UNEMAT, foi bastante deficitária. Não sei como é hoje, mas eu entendo que a nossa formação acadêmica está muito distante da prática. Nós temos teoria, mas nós não temos a vivência em sala de aula, que eu acredito ser um choque quando o professor chega na sala de aula. (P3)

Percebe-se ainda o espaço de formação inicial, como um campo de muitas contradições, incertezas e insatisfações, e, conseqüentemente um terreno fértil para muitas pesquisas que possam desvendar ou trazer luz sobre essas preocupações inquietantes. O que é preciso ser feito para que a formação inicial proporcione mais qualidade na formação do futuro profissional docente? Quais são as teorias que de fato condizem com as práticas? Sobre isso Leffa argumenta:

O choque entre professor e as estruturas advém muitas vezes da formação inicial do professor, construída nos bancos da universidade, com ênfase em teorias que não podem ser literalmente transpostas para a realidade. Na teoria, por exemplo, o professor pode ter ouvido que educação é mudança, mas quando chegar na escola, com a ilusão de que vai mudar, descobrirá logo que deverá seguir rigorosamente ao que já está estabelecido pela estrutura. Um exemplo clássico é o filme *A Sociedade dos Poetas Mortos*, em que um professor seduz a maioria de

seus alunos com suas aulas inovadoras, mas acaba sendo expulso pela escola. (2015, p. 10)

Ao se observar a duração média dos cursos de Letras no Brasil constata-se que possuem carga horária entre 3 e 4 anos e habilitam o estudante a compreender conceitos basilares como por exemplo, como funciona a linguagem humana, a estrutura da língua e a importância da literatura como expressão cultural. Podendo em sua matriz curricular, oferecer habilitação em Licenciatura ou Bacharelado. A Licenciatura habilita o profissional a dar aulas no ensino fundamental e médio; já o Bacharelado habilita o graduando à pesquisa e para a atuação como revisor, intérprete, tradutor ou pesquisador.

Destaca-se também que o curso de Letras é realizado em turno parcial (diurno ou noturno), podendo ser presencial ou a distância. Geralmente está associado a alguma língua específica, como Inglês ou Espanhol, por exemplo, idiomas nos quais os profissionais docentes estarão aptos a ensinar, após a conclusão de sua graduação.

Uma vez que os documentos oficiais prezam por uma formação ampla, que possibilite a aquisição de habilidades e competências essenciais ao exercício da docência, Tardif (2014, p. 228) argumenta que “as condições sociais, culturais e educacionais” em que foram construídos os conhecimentos “mobilizados, utilizados e produzidos” pelos professores são fontes importantes para análise e tentativa de compreensão do processo ensino-aprendizagem, pois de acordo com esse autor, são eles (os professores) “os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares. [...] é sobre os ombros deles que repousa, no fim das contas, a missão educativa da escola”.

Neste entendimento o professor precisará então, além de ter uma formação inicial muito consistente, aprender a lidar com várias realidades com as quais se deparará em seu ingresso na docência. Assim será importante perceber que caberá a instituição escolar acompanhar as transformações sociais pelas quais passam os profissionais, sem, no entanto, esquecer-se de que professor e aluno devem voltar-se para a mesma direção e buscar através do diálogo a construção de diferentes e necessários saberes.

2.2. Formação Continuada em escolas do Mato Grosso

A formação continuada de professores sempre esteve ligada à ideia de atualização pedagógica; várias nomenclaturas foram sendo dadas à esta atividade no decorrer do tempo por diferentes pesquisadores. Sob essa ótica, a partir da década de 60, tem sido comum o uso de termos como “treinamento, reciclagem e capacitação”, frequentemente relacionados e utilizados como sinônimos de formação contínua ou continuada e em alguns casos fundamentando-se em uma visão tecnicista da educação, quando a escola tinha por objetivo atender e preparar o aluno para o mercado de trabalho.

De acordo com Gatti não há muita clareza, nem consenso, acerca do que é considerado como formação continuada. A autora argumenta:

Ora se restringe o significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional [...]. (2008, p. 57)

Diante do exposto, e considerando a amplitude do tema, procurar-se-á evidenciar neste texto a formação continuada institucionalizada e desenvolvida no estado de Mato Grosso via SEDUC/CEFAPRO e realizada nas unidades escolares de forma sistematizada no decorrer de cada ano letivo o que segundo Gatti (2008, p. 57) considera como “tudo aquilo que possa oferecer informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional”.

Neste aspecto os professores entrevistados reconhecem a importância da formação continuada como instrumento necessário a um refinamento de suas práticas pedagógicas, a fim de que, estas sejam condizentes com a atual conjuntura vivenciada nas escolas e sobretudo, uma formação que conduza à uma autorreflexão crítica e ética, como diz Miller (2013, p. 101) “uma condição chave na contemporaneidade é a colaboração, i.e., os problemas que surgem e são abordados juntamente com aqueles cujo trabalho queremos transformar”.

No entanto, os entrevistados ressaltam também que é preciso haver clareza, objetividade e direcionamento (por áreas do conhecimento, ou até mesmo por disciplinas) no processo de formação continuada, quando dizem que:

Quando ela é direcionada, sim. É extremamente essencial; o professor não pode ficar parado no tempo, ele tem que se inovar, ele tem que acompanhar a modernidade, e o processo rápido que a gente vive hoje. Então algumas situações dessa formação continuada, alguns temas trabalhados, cursos realizados são extremamente importantes para que se volte para a prática do professor dentro da sala de aula. (P1)

Considero essencial. A partir do momento em que se trabalha as necessidades de cada área, em específico. Há questões multidisciplinares que conseguimos agregar de uma forma ampla, mas para o fazer pedagógico dos professores de língua portuguesa, por exemplo, considero produtiva a formação continuada por disciplina, uma vez que dessa maneira conseguimos discutir, apontar as experiências que deram certo ou não, possibilitando assim a construção de uma melhor prática docente. (P2)

Eu acredito que uma formação contínua é necessária, porém eu saliento que deveria ser por áreas de conhecimento, de acordo com meu ponto de vista. O que talvez a gente faz, essa Sala de Educador, ela não contribui muito porque ela fica no sentido genérico, embora eu tenha que pegar a parte que me cabe e implementar dentro das minhas ações. Ela também é benéfica, mas de repente ter um outro momento em áreas específicas, acredito que assim seria mais interessante e traria melhores resultados. (P3)

Confirma-se nessas declarações que os professores consideram importante a formação continuada, sugerindo inclusive possibilidades de que estas se realizem, por disciplina ou área de conhecimento, o que favorecerá a sua prática.

Nessa mesma perspectiva, os estudos de Santos e Ramos (2015, p. 247) corroboram com o entendimento de que “é importante que a proposta de formação continuada atenda tanto às questões gerais sobre educação e formação docente, bem como às especificidades das áreas/disciplinas e que a cultura do individualismo e certa apatia por parte dos profissionais impedem avanços profícuos”.

Com a observação sistemática dos movimentos relativos a formação continuada nas últimas décadas é possível perceber que os diversos segmentos da sociedade manifestam insatisfação e preocupação com a qualidade da educação uma vez que a educação sofre reflexos da sociedade globalizada. Em meio a todas essas transformações, e com fins de possibilitar o acesso à educação e satisfazer as necessidades de aprendizagens destes profissionais, muitos estudos e reflexões têm sido desenvolvidos pelo país e aqui no estado de Mato Grosso esforços têm sido empenhados no sentido de que a formação continuada alcance o maior número de educadores possível e com a qualidade almejada.

Para tal foram criados no estado, quinze CEFAPROS, que estão vinculados a Superintendência de Formação, localizada no órgão central SEDUC/MT. Esses centros trabalham com intuito de propiciar a formação continuada para os profissionais da Educação Básica em cada escola no entendimento que, a formação gestada e gerida pelos próprios profissionais da educação, alcançará mais êxito, e gerará, maior participação e desejo de transformação, quando o próprio professor/educador for o protagonista do seu desenvolvimento profissional.

Esta forma de organização de formação, segundo a declaração dos próprios professores, possibilitará que em tempo real consigam aliar teoria à prática desde que, lhe sejam garantidas condições para isso. Observam também que o respeito ao tempo e ao ritmo de cada profissional no decorrer do processo precisam ser considerados. Nesse entendimento a formação resultará no fortalecimento da identidade de cada instituição escolar bem como o aprofundamento teórico e metodológico de cada professor.

Na medida em que se implementa esta formação nas escolas busca-se fortalecer ações pedagógicas individuais e coletivas, o que Imbernón (2006) delinea como instrumento capaz de compreender, perceber e valorizar a formação continuada pois por meio dela haverá a possibilidade de aliar teoria e prática, destacando também a importância da construção coletiva desenvolvida durante este processo.

Além das formações propostas pelas esferas, federal (MEC) e estadual (SEDUC) o foco principal das ações do CEFAPRO/SEDUC, tem sido o fortalecimento e o desenvolvimento do Projeto de Formação Continuada nas escolas, que tem passado por diferentes denominações, regulamentado por portarias e ou orientativos que são publicados no início de cada ano letivo, como por exemplo, Sala do Professor, Sala de Educador, PEIP (Projetos de Estudos e Intervenção Pedagógica), regidos pela PORTARIA Nº 161/2016/GS/SEDUC/MT. E neste ano de 2017 a nomenclatura do

Projeto passa a ser PEF (Pró-escolas Formação), “O PEF abarca todas as ações formativas, voltadas aos profissionais da educação que atuam nas redes públicas de ensino da Educação Básica, promovidas pela Secretaria de Educação, Esporte e Lazer e executadas pela Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação - SUFP, por meio dos profissionais dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação - CEFAPRO,” (PRÓ-ESCOLAS FORMAÇÃO, 2016, p.02)

Vê-se diferentes nomenclaturas para a formação continuada desenvolvida nas escolas. Observa-se, porém, que os objetivos são semelhantes em sua essência, visando o fortalecimento da escola como lócus e espaço formativo e interventivo, e com a finalidade do comprometimento individual e coletivo objetivando a aprendizagem dos profissionais da educação e dos estudantes.

Nessa perspectiva, várias ações têm sido desenvolvidas por estes centros formativos, como por exemplo, a orientação, a elaboração, o acompanhamento e a avaliação dos projetos de cada unidade escolar; também a orientação e a formação de educadores, a articulação com assessorias pedagógicas e secretarias municipais que visam a efetivação desse projeto e demais ações formativas, quer sejam de esfera municipal, estadual ou federal.

Esses projetos escolares são elaborados pelos profissionais dessas instituições no início do ano letivo e deverão ser coerentes e possibilitar o crescimento profissional, objetivando o aprimoramento e a melhoria da prática pedagógica, tornando a escola uma comunidade essencialmente educativa e formativa nas diversas esferas. Para que os projetos não se pautem em respostas formais às exigências extraescolares ou que essas formações fiquem à margem das reais necessidades de cada instituição e promovam a reestruturação e a ressignificação das atividades educacionais em conformidade com a identidade de cada escola.

A formação continuada nessa perspectiva é então entendida como formação contínua e não apenas como desenvolvimento de competências e habilidades estanques e fragmentadas, mutantes na corrida desenfreada por cursos que propiciem apenas o acúmulo de certificados gerando o maior número de pontos possíveis para as atribuições de aula, fortalecendo apenas o enriquecimento quantitativo do currículo.

Neste entendimento é relevante considerar então que Nóvoa (1992) destaca como havendo diferentes tendências, bem como diferentes modelos de formação inicial e continuada. Sendo assim a formação continuada, desloca-se dos espaços acadêmicos para o espaço da Educação Básica. Esse movimento, de formação em desenvolvimento nas escolas do estado de Mato Grosso que acontece em cada unidade escolar, é o que esse autor destaca como possibilidade de valorização do saber docente, tendo em vista que neste movimento há a valorização do contexto no qual o docente está inserido, diferenciando-se de outros tipos de formação previamente elaboradas e denominadas como pacotes padronizados de formação.

Candau (1990) corrobora também com o pensamento de que a escola deverá ser lócus de formação continuada, valorização do saber docente e discente, mais que isso, argumenta que durante estes momentos de formação sejam considerados aspectos

fundamentais, como os diferentes ciclos de vida profissional e ciclos de vida dos profissionais que ali atuam.

Tal formação constitui-se ainda como difusora de conhecimento em articulação com os conhecimentos presentes na rede pública sendo capaz de por meio deste conhecimento analisar os impactos das inovações introduzidas na qualidade da rede pública.

Em conformidade com este pensamento Mizukami (2002) argumenta que a formação continuada será mais efetiva quando os profissionais forem investigadores, pesquisadores e as pautas e ou planejamentos de estudos surgirem da real necessidade deles, ou seja, da realidade de cada instituição, ou ainda de cada grupo de professores/educadores seguindo uma lógica de necessidades e interesses que podem ser da coletividade ou mesmo do interesse de cada um, construindo formas de atuação e avaliação pela própria rede de ensino.

Rajagopalan, renomado linguista aplicado e pesquisador, sempre ressalta em sua obra a importância de imprimirem-se aos estudos linguísticos aspectos sociais, culturais e sobretudo aspectos que envolvem a alteridade para que dessa maneira os estudos não sejam vazios e representem relevantes contribuições para a sociedade de modo geral. Uma vez que, segundo esse autor “as línguas não são meros instrumentos de comunicação”. (Rajagopalan, 2003, p. 69).

Para os professores entrevistados há esse mesmo entendimento, quando dizem que:

Principalmente pelo que vivemos hoje, se nós que trabalhamos a língua portuguesa, que sabemos que é uma disciplina que está dentro de uma área chamada Linguagens, que envolve muitas outras experiências da pessoa, do saber, se a gente não trabalha essas outras questões, nós acabamos ensinando um português um pouco fechado, e hoje o português tem de ser ensinado de uma maneira, talvez, mais aberta, mais livre de preconceitos, mas que também a gente consiga pegar a essência da língua portuguesa e essa prática no dia a dia do aluno; então ela deve sim trabalhar essas outras questões, principalmente por serem questões muito envolvidas com o presente que vivemos. Assim a gente vai ensinar o aluno a pensar, a ser crítico, a interpretar melhor e sabemos que tem de ser trabalho de maneiras bastante produtivas e educativas e não só simplesmente trabalhar, mas saber o fundamento de trabalhar essas questões. (P1)

A língua portuguesa, a meu ver, tem um papel fundamental porque hoje nós não somos professores que ditam regras gramaticais. Aliás isso hoje fica em segundo plano, isso vem inserido no texto. Nós somos muito mais formadores de cidadãos críticos do que possamos imaginar. [...] porque preparamos melhor as pessoas. O que falta às vezes nas famílias, é o diálogo. Nós enquanto professores, embasados nas teorias, temos a obrigação de contribuir para a mudança de pensamento. O espaço sala de aula não é apenas para aprender regras, mas sim, de interação e troca de saberes. (P2)

Eles (os aspectos mencionados) não só devem entrar como eles estão nos meus conteúdos. É um cuidado que eu tenho, trazer uma poesia que fale, de repente, de uma relação que vai dar para eu puxar uma questão relacionada ao preconceito, ao trabalho escravo, à questão do gênero, o olhar diferente. Eles colaboram para a formação do indivíduo. (P3)

No estado de Mato Grosso, a formação docente está posta a todos os educadores como um direito tendo disposições legais que regulamentam e normatizam a carreira do magistério, como por exemplo a Lei 50/1998, observando os direitos dos educadores em se profissionalizar em serviço, dispostos também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei n.º 9.394/96, Art. 61, Inciso I; Art. 67, Incisos II e V; Art. 87, § 3) e, mais recentemente, na Resolução n.º 02/2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada (Capítulo I, Art. 1.º, § 1.º; Capítulo VII, Art. 19), dentre outros.

Nesses documentos as formações contínuas nas escolas do estado de Mato Grosso, estão sob a responsabilidade do coordenador pedagógico, ou seja, dentre as funções do coordenador cabe a ele também articular a formação continuada na escola com toda a equipe, buscando nos centros formativos o apoio para esta ação.

Geralmente as temáticas de estudos desses projetos são evidenciadas em diagnóstico feito por diferentes instrumentos e referenciais, considerando as tendências contemporâneas para a educação.

Para além desta formação na escola que acontece regularmente durante o ano letivo, com uma carga horária mínima de 80 horas em estudos coletivos e colaborativos, os educadores buscam em outros órgãos sua auto formação, como por exemplo, em universidades e outras instituições de educação, estas poderão ser pontuais (cursos de curta duração) ou mesmo aquelas em nível de mestrado e doutorado que possibilitarão uma progressão de classe em suas carreiras caso sejam professores efetivos e estáveis da rede.

3. Entre a teoria e a prática: o que dizem os professores?

Os debates travados sobre o binômio teoria e prática são sempre acalorados e infundáveis. Encontramos nessas discussões, de um lado, os defensores da prática que apresentam a teoria como sendo pouco efetiva e argumentando que sua aplicação está sujeita a múltiplas condições específicas e particulares. Em contrapartida há os que se posicionam favoravelmente ao predomínio das teorias e declaram que os construtos teóricos são as formas mais genuínas de conhecimento. Nota-se assim um dilema por parte dos professores, quando consideram a importância de uma sobre a outra, ou mesmo quando argumentam que seja possível uma teoria que não se realize ou objetive uma prática ou por outro lado que as práticas sejam completamente desprovidas de bases teóricas.

Estudos feitos recentemente com professores da rede estadual do Mato Grosso, no ano de 2016 e desenvolvidos pelo CEFAPRO/SEDUC (Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso / Secretaria de Estado de Educação Esporte e Lazer), trouxeram esse tema para discussão. Tais conceitos constituíram-se de base para os estudos posteriores nas formações realizadas nas mais de 700 escolas estaduais do Mato Grosso. Os CEFAPROs desenvolvem formação continuada nessas escolas e sistematicamente orientam um projeto de formação por escola. Por sua vez, esses projetos são elaborados pelos educadores de cada unidade escolar em conformidade com as necessidades formativas e particularidades de cada escola, respeitando as escolhas de temas para estudo e intervenção.

Um dos temas sugeridos pela própria Secretaria de Estado através da SUFP (Superintendência De Formação Profissional) e dos CEFAPROS fora a “Transposição Didática”. Com esses estudos e discussões objetivava-se uma reflexão por parte dos professores no sentido de que estes compreendessem esse processo em suas práticas cotidianas, ou seja, que possibilitasse aos professores a observação e a compreensão do fenômeno em questão, teoria e prática.

Com esta finalidade alguns autores foram trazidos à discussão em momentos de estudo, Neves e Barros (2011, p. 103-104) ao explicitar a importância da compreensão deste movimento na ação docente, argumentando que:

O estudo da transposição didática forneceria explicações sobre o caminho realizado pelo saber, desde sua elaboração científica até sua chegada em sala de aula como saber ensinado. Esse processo tem se mostrado transformador da prática docente pelo fato de colocar o professor numa situação privilegiada, permitindo a ele “enxergar” o processo ensino-aprendizagem segundo um ponto de vista “externo” ao seu ambiente habitual.

Nestas formações alguns questionamentos foram sendo feitos aos professores, como por exemplo, o quê e em que medida os professores compreendiam o processo de transposição didática; possibilitando que nos momentos de estudos o tema fosse amplamente pesquisado e debatido pelos professores em cada escola do estado.

O processo de transposição didática pode ser representado pela seguinte trajetória:

Objeto de saber => objeto a ensinar => objeto de ensino, onde a primeira sequência (objeto de saber => objeto a ensinar) marca a passagem do implícito ao explícito, do pré-construído ao construído. A segunda sequência (objeto a ensinar => objeto de ensino) marca a presença da ação do professor entre um currículo formal e um currículo real. Pela didatização, os saberes doutos são encaminhados ao cenário dos saberes escolares, reorganizados em novas noções, com graus de complexidade diversos”. (SILVA NETO et al, 1999).

A complexidade desse movimento e o entendimento destes conceitos permitiram a alguns professores reavaliar seu ponto de vista sobre a questão da dicotomia entre teoria e prática, observando que, necessariamente há um processo longo a ser realizado pelos professores no sentido de compreender que sua prática advém de uma teoria, embora esta teoria a princípio seja um conhecimento científico que percorrerá um extenso caminho até chegar à prática docente, necessitando de reformulações para alcançar o saber a ser ensinado aos alunos e resultando em suas respectivas aprendizagens.

Com estes estudos, muitos professores refletiram sobre seu modo de pensar compreendendo a não possibilidade de privilegiar uma em detrimento de outra. Ou seja, a valorização da prática no entendimento de que esta exista sem teoria, ou valorização da teoria no entendimento de que esta não resulte em prática.

Quando questionados sobre a possibilidade de observarem a relação próxima existente entre teoria e prática em seu fazer pedagógico, nossos entrevistados assim manifestaram-se:

Acredito que sim. Há muitas teorias que se bem trabalhadas dão bons resultados. Temos sempre que embasar em pensadores, em linguistas, pesquisadores, dos quais tivemos algumas bases no processo universitário. Trazer para a sala de aula atual, contextualizar com o presente e tentar sempre medidas que fazem com que os alunos se interessem, trabalhem e aprendam a língua portuguesa. (P1)

A partir do momento que temos uma compreensão daquilo que o autor ou determinados autores propõem, tornamos isso possível também na sala de aula. Sobre a questão da interação há muitos autores que discutem, no entanto não são todos os professores que se dispõem a trabalhar dessa maneira, preferindo, muitas vezes, continuar com sua prática tradicional. Eu acredito que é possível, a partir do momento em que nos propomos a modificar as nossas práticas. Os textos midiáticos trazem uma proposta que não agrada a todos (professores), porém há inúmeros autores discutindo a eficácia da aplicabilidade desses gêneros textuais argumentando tratar-se de uma proposta de trabalho bastante produtiva. (P2)

No fazer pedagógico, questões sobre teoria e prática, eu coloco bastante em evidência quando eu trabalho gêneros textuais. Eu acho que conciliar as características de um texto e trabalhar esse texto, dentro da língua portuguesa, para isso eu tenho que unir teoria e prática, eu tenho que diferenciar para o aluno o que é uma crônica, um conto, um romance e nessa situação não há como não unir teoria e prática, dentro desse contexto. Também nós temos a língua portuguesa em si, a norma padrão, culta, é uma teoria, não é? O aluno precisa entender que ele fala de uma maneira, mas ele escreve de outra. Como que ele vai entender isso, se ele não tiver um pouco de teoria? Também acredito nesse lado. (P3)

Os três professores apresentam pontos de vista bastante semelhantes acerca do fato de que a teoria e a prática são indissociáveis e, portanto, não se excluem, em uma perspectiva que acena para a produção de novos saberes em sala de aula.

Quando indagados se a relação entre teoria e prática possibilitaria fomentar em sala de aula a produção de novos saberes, obtivemos as seguintes respostas:

Sim, principalmente pelo processo de que a Língua Portuguesa está envolvida[...]com todas as outras disciplinas, com todas as outras práticas; e sim, quando você envolve uma com a outra o processo do saber do aluno, com certeza aumenta. (P1)

Possibilita. Porque ao relacionarmos teoria e prática, estabelecemos entre nós e os alunos a interação, que nos leva a criar e recriar novos conceitos. Não precisamos necessariamente seguir à risca o que determinada teoria propõe, mas podemos reinventar, recriar de outras maneiras que sejam possíveis naquele espaço educacional. (P2)

Com certeza! Essa interpretação individual de cada aluno para uma teoria, é um novo saber. Essa reflexão, esse novo olhar que vai ser o resultado dessa prática, eu acredito que sim. São vários saberes a partir de uma teoria. (P3)

Observa-se que na fala dos professores há uma evolução no entendimento do assunto em questão, a partir dos estudos formativos que possibilitaram a compreensão de que a teoria passa por um longo processo de transformação, desde os conceitos científicos, até o saber a ser ensinado ou construído com os estudantes.

Vê-se, também, que através destes processos formativos os professores conseguem superar a visão cartesiana, de que a prática do professor é diferente da teoria, ou de que a teoria está apartada da prática, ou mesmo que a teoria que o outro apresenta não é importante para sua prática, ou ao contrário que as teorias de outros sejam superiores à que eles mesmos formulam com seus alunos, durante o processo de ensino aprendizagem.

No entanto, é importante ainda considerar que têm havido casos em que o professor ao realizar sua prática nem sempre se dá conta da teoria implícita nesta e que por vezes isso o faz pensar que é possível o desenvolvimento de uma teoria sem prática, ou vice-versa.

Outro fator a ser considerado é que, muitas vezes, a transposição dos conceitos científicos aos conceitos a serem ensinados pelos professores são realizados pelo próprio material pedagógico que estes utilizam. Neste sentido, quando os professores escolhem este ou aquele livro didático, ou outros materiais pedagógicos, eles nem sempre se dão conta de que neste momento estão escolhendo a teoria que mais se adapta a sua identidade como professores, e que embora não sejam eles a realizarem esta transposição, pois a mesma fora feita pelo material, quando eles a executam, estão, na verdade, realizando uma opção por uma determinada teoria em detrimento de outra.

Em sua obra *La Transposición Didáctica*, Chevallard delinea aspectos importantes quanto ao cuidado no entendimento sobre o percurso bem como as transformações que a transposição didática perpassa desde sua origem no saber científico até sua culminância no conhecimento a ser ensinado aos estudantes pois segundo ele

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, um objeto do ensino, é chamado de transposição didática. (1991, p. 31)

Percebe-se assim, que o grande desafio do professor será o de criar com os estudantes métodos e práticas criativas de conhecimentos, e conseguir que estes conceitos científicos sejam transpostos para o ensino, por eles mesmos. Tem sido laboriosa esta tarefa, porém alguns professores têm se esforçado para realizá-la; no entanto, deve-se considerar que há ainda aqueles que preferem não fazê-lo e acomodar-se a apenas executar atividades pensadas, elaboradas e transpostas por outros, empobrecendo assim sua ação docente.

4. Considerações Finais

Em relação aos aspectos que tratam da teoria e da prática no agir pedagógico do dia a dia de sala de aula, é possível perceber que os entrevistados dialogam entre si e também com essas estruturas, ou seja, há muitos pontos convergentes em suas falas e a dicotomia entre teoria/prática nesses depoimentos, aparenta já ter sido compreendida.

É mister observar também a compreensão destes professores de que teoria e prática são indissociáveis e que uma fomenta a construção da outra, como em um espiral cíclico em que a teoria promove a realização de uma prática consistente e a prática conduz a uma reflexão que faz com que a teoria seja aprofundada, aprimorada e reaplicada alcançando novos resultados. Uma vez que não há que se falar de uma sobrepondo-se à outra, como ressalta Leffa (2015, p. 13) ao citar Paulo Freire que diz que “a teoria sem a prática vira verbalismo, assim como a prática sem teoria, vira ativismo” e ambas levam a ações verdadeiramente criadoras e modificadoras da realidade.

No que diz respeito a formação inicial, pelos relatos observamos que as estruturas rígidas das matrizes das licenciaturas em Letras, com três ou quatro anos para formação não são suficientes para que todas as bases teóricas e metodológicas dos professores sejam construídas, independentemente de onde tenham feito sua formação, quer num estado quer em outro, ou mesmo independente de rede, se privada ou pública, ou mesmo nas diferentes faixas etárias desses professores, pois observamos em seus relatos o reconhecimento da necessidade de ao ingressarem na docência continuarem a atualizar-se, por meio da formação contínua.

Nessa mesma perspectiva, observa-se no processo formativo (quer seja inicial ou contínuo) que os entrevistados, bem como, os teóricos estudados, percebem que a formação continuada é reconhecidamente importante no cotidiano dos profissionais, não somente no sentido de minimizar uma formação inicial deficitária (que por vezes possa ter ocorrido), mas sobretudo com o intuito de realizar a formação continuada como um processo contínuo e permanente que envolva todos os profissionais da escola, de forma colaborativa e no qual haja espaço para diálogos e interações. A formação contínua, nessa linha de raciocínio, possibilitará que o professor se torne protagonista de suas ações, refletindo e reavaliando suas próprias crenças e suas práticas pedagógicas.

Evidencia-se assim, que os esforços empenhados pela Secretaria de Estado de Educação do estado de Mato Grosso, por intermédio de seus órgãos descentralizados – os CEFAPROS – têm buscado alcançar o maior número de profissionais por meio da formação continuada, segundo relato dos próprios professores, ao descrevê-la como uma ação positiva, necessitando segundo eles de alguns ajustes, como por exemplo, estudos por área e disciplina, o que favoreceria a intervenção pedagógica por parte desses professores no trabalho com as múltiplas linguagens.

Por fim, nota-se também, que o caminho para a compreensão de boas práticas docentes advém da interrelação com suas bases teóricas e tem ocorrido com os estudos e reflexões feitos pelos educadores deste estado. Segundo o que se depreende do depoimento desses professores, o grande desafio na atualidade é o de trabalhar em conformidade com diferentes métodos e diferentes teorias, para a obtenção de uma prática docente e um processo de ensino e aprendizagem eficientes.

Referências Bibliográficas

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista a Benedeto Vecchi*. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 28/08/2017

Brasil. *Parecer CNE/CES 492/2001*. Despacho do Ministro em 4/7/2001, publicado no Diário Oficial da União de 9/7/2001, Seção 1e, p. 50. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>> Acesso em: 26/08/2017.

CANDAU, Vera Maria e LELIS, Isabel Alice. A relação teoria - prática na formação do educador. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Rumo a uma nova didática*. 3. ed. - Petrópolis: Vozes, 1990.

CHEVALLARD, Y. *La Transposición Didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Argentina: Editorial Aique, 1991.

GATTI, Bernadete A. *Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década*. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000100006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 28/08/2017.

GONÇALVES, M. C. *Concepções de professores e o ensino de probabilidades na escola básica*. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). PUC-SP, São Paulo- SP, 2004.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza*. 6. ed. São Paulo, Cortez, 2006.

LEFFA, Vilson J. Prefácio. In SILVA, Kleber Aparecido da; MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana; PEREIRA FILHO, Cesário Alvim (Orgs.) *A formação de professores de línguas: políticas, projetos e parcerias*. Campinas-SP: Pontes Editores, 2015. p. 7-13.

MATO GROSSO. *Lei Complementar n. 50*, de 01 out. 1998. Dispõe sobre a Carreira dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso. DO, MT, 01 out. 1998.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação Esporte e Lazer. *Portaria nº 161 de 14 de abril de 2016*. Institui o Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica (PEIP), o Projeto de Formação Contínua dos Profissionais Técnicos e Apoio Administrativos Educacionais (PROFTAAE) e cria o Núcleo de Desenvolvimento Profissional na Escola (NDPE) e dá outras orientações. DO, MT.14 de abril de 2016.

MENEZES, M. B. *Investigando o processo de transposição didática interna: o caso dos quadriláteros*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

MILLER, Inés Kayon de. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013.

MIZUKAMI, M. G. N. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos – SP: Ed.UFSCar, 2002.

MOITA LOPES, L. P. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo, Parábola Editorial, 2006.

NEVES, K. C. R. e BARROS, R. M. O. *Diferentes olhares acerca da transposição didática*. 2011. p.103-115

NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto, 1992.

OLIVEIRA, Mariangela Rios de; WILSON, Victoria. Linguística e ensino. In MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.) *Manual de Linguística*. São Paulo: Contexto, 2015. p. 235-242.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

SANTOS, Leandra Ines Seganfredo; RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. Linguagem, conhecimento e formação; teorias e práticas de formação continuada de docentes vivenciadas/desenvolvidas no contexto público de ensino estadual de Sinop/MT. In SILVA, Kleber Aparecido da; MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana; PEREIRA FILHO, Cesário Alvim (Orgs.). *A formação de professores de línguas: políticas, projetos e parcerias*. Campinas-SP: Pontes Editores, 2015, p. 233-249.

SILVA NETO, Débora Renata da et al. *Transposição Didática: uma criação ou recriação cotidiana*. Salão de iniciação Científica. Porto Alegre – RS: UFRGS, 1999, p. 25-29.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

A CAÇA AO TIGRE DE BENGALA: APLICATIVO COM FINALIDADE DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NOS ANOS INICIAIS

Chasing the Bengal tiger: app for literacy practices at Elementary School

Maria Sílvia Cintra MARTINS (UFSCar, São Carlos, São Paulo, Brasil/FAPESP¹)

Resumo: *O aplicativo “A Caça ao Tigre de Bengala e a outros animais em extinção” baseia-se em narrativa multimodal centrada na temática da preservação da flora e da fauna brasileira. Sua utilização e aprimoramento junto a crianças de primeiro ano do Ensino Fundamental, com base em pesquisa qualitativa de teor participativo, faz parte do Projeto “Poética e artefatos culturais em práticas de letramento dos anos iniciais de escolaridade” (FAPESP 2016/17059-6). A narrativa possui caráter propício à exploração e desenvolvimento de projeto de letramento (Martins, 2008; 2012) de viés crítico e interdisciplinar. Espera-se que a criança, envolvendo-se na narrativa e nos jogos propostos, aproprie-se paulatinamente das diferentes possibilidades silábicas da língua portuguesa. Como resultados esperados da pesquisa participativa, consta a colaboração com políticas públicas voltadas à educação popular e à inclusão, nesta, de artefatos tecnológicos de forma a envolver as crianças e, simultaneamente, propiciar o letramento crítico.*

Palavras-chave: Letramento crítico; Multimodalidade; Artefato cultural; Tecnologia; Anos iniciais.

Abstract: *The app “Chasing the Bengal tiger and other animals in risk of extinction” is based on a multimodal narrative centered on the theme of preservation of Brazilian flora and fauna. Its use and enhancement together with children of the first year of Elementary School, founded on qualitative and participatory research, is part of the Project “Poetics and cultural artifacts in literacy practices in the first years of Elementary School” (FAPESP 2016/17059-6). The story is suitable for the development of a critical and interdisciplinary literacy project (Martins, 2008). The app aims at involving the child in the narrative and in the games included in it whereas, little by little, they appropriate the different syllabic possibilities of the Portuguese language. As expected results of the participatory research, I intend to collaborate with public policies concerning popular education and the inclusion of technological artifacts aiming at involving children and simultaneously propitiating critical literacy.*

Key words: Critical literacy; Multimodality; Cultural artifact; Technology; Elementary School.

1. Introdução

Neste trabalho, que teve versões preliminares publicadas em Martins (2017; 2018), pretendo me voltar aos temas da formação do leitor no mundo digital, assim

¹ Professora Associada do Departamento de Letras/UFSCar. Professora nos programas de pós-graduação PPGL/UFSCar e TRADUSP. Líder do Grupo de Pesquisa LEETRA/ “Linguagens em Tradução” (CNPq). Email: msilviam@ufscar.br

como dos letramentos literário, digital e cultural na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

O trabalho abrangerá, em parte, reflexão crítica e teórica a respeito da temática da exploração pedagógica do mundo digital; em parte, de forma que se possa visualizar a articulação necessária entre teoria e prática, comportará relato da experiência em torno da construção, no Grupo de Pesquisa LEETRA (CNPq), de um aplicativo para utilização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Sendo assim, dois itens iniciais apresentarão suporte teórico de base histórico-crítica para se pensar no papel da tecnologia como mediadora e subjetificadora nas práticas sociais, enquanto os demais comportarão relatos de experiência entremeados de passagens de reflexão crítica.

O título do trabalho remete a minha produção mais recente de caráter didático e instrucional, a qual, à sua maneira, representa, neste momento, o resultado de uma experiência de pesquisa de base teórica e prática de quatro anos em torno das tecnologias digitais. Veremos, de toda forma, o quanto estas tampouco surgiram por si próprias, mas são resultado de um processo histórico atravessado pela humanidade sempre em busca de novas tecnologias para intermediar suas relações e comunicações, assim como para traduzir, cada uma com seus recursos próprios, algo que já se presentificava em outra linguagem.

Como bem sabemos, já na década de sessenta, Marshall Mc Luhan (1969) cunhou termos como “aldeia global”, em referência à influência dos meios de comunicação, e alertou para a necessidade de instituições escolares considerarem, em seu cotidiano, os meios de comunicação disponíveis na sociedade vigente. Antes dele, Walter Ong e Eric Havelock, também pesquisadores da Escola de Toronto, haviam desenvolvido uma concepção que enfatizava o impacto da tecnologia nas sociedades industriais, a partir da própria escrita, vista como tecnologia, fato que gerou polêmicas em torno do assim chamado “*literacy divide*”, por parte de pensadores que se alinham ao modelo ideológico de letramento (Street, 1993), e que não aceitariam uma ênfase tão excessiva no fator tecnológico, em detrimento da atenção a questões sócio-econômico-culturais.

2. A escrita como tecnologia ²

Para iniciarmos a discussão e reflexão em torno das TICs, Tecnologias de Informação e Comunicação, considero fundamental, a fim de evitar equívocos, assim como uma visão, seja excessivamente eufórica, seja disfórica, passarmos por breve revisão das considerações da escrita como tecnologia, de tal forma a podermos vislumbrar com clareza certos aspectos da contemporaneidade que já se encontravam presentes anteriormente, assim como aspectos de fato inovadores e promissores inerentes às novas tecnologias. Georges Jean, em seu livro “A escrita - memória dos homens”, refere-se à escrita nos seguintes termos:

² Alguns aspectos presentes neste item aparecem delineados em Martins (2004; 2012).

Existem, há dezenas de milhares de anos, inúmeros meios de transmitir mensagens através de desenhos, sinais, imagens. Entretanto, a escrita, propriamente dita, só começou a existir a partir do momento em que foi elaborado um conjunto organizado de signos ou símbolos, por meio dos quais seus usuários puderam materializar e fixar claramente tudo o que pensavam, sentiam ou sabiam expressar. Tal sistema não surge da noite para o dia. A história da escrita é longa, lenta e complexa. História que se confunde, se entrelaça, com a história do próprio homem, um romance apaixonante do qual nos faltam, ainda hoje, algumas páginas (JEAN, 2002, p. 12).

A obra de Georges Jean insere-se num conjunto de estudos que têm em comum o crescente interesse com relação à linguagem escrita, dentro de uma tendência multidisciplinar que passou a atrair, entre outros, filósofos, psicólogos, linguistas, antropólogos e sociólogos. Podemos citar os nomes de Marshall McLuhan e de Jacques Derrida, como alguns dos precursores dessa tendência dos estudos voltados à escrita a partir da segunda metade do século XX. McLuhan, com suas fórmulas clássicas que nos disseram que “o meio é a mensagem” e definiram “os meios de comunicação como extensões do homem” (MCLUHAN, 1971), chamou a atenção de quem trabalhava, na época, na área das comunicações e da mídia em geral. Jacques Derrida (1976), por sua vez, ao se opor à tendência que até então prevalecia nos estudos linguísticos e que privilegiava a linguagem oral e não a escrita como foco de pesquisa, acabou atraindo a atenção preferencial de estudiosos nas áreas das Literaturas e da Teoria Literária.

Paralelamente, a questão inerente à aquisição da linguagem escrita continuou, como sabemos, sendo alvo de interesse de inúmeras pesquisas na área dos estudos em Educação e, neste caso, temos, como principais desdobramentos, por um lado, a linha que remonta a Luria e à Escola de Vigotski; por outro, o enfoque derivado do construtivismo piagetiano e difundido por Emília Ferreiro em toda a América Latina.

É certo que, tanto Piaget quanto Vigotski ou Luria, já apontavam, em sua época, para a existência de uma visada dupla que, por um lado, aponta para a filogênese, ou seja, para o desenvolvimento histórico da humanidade como um todo; por outro, para a ontogênese, ou seja, para o desenvolvimento do universo cognitivo infantil. Piaget (1959) chamou-nos a atenção para a semelhança nos percursos filogenético e ontogenético no que diz respeito à sua constatação da existência de diferentes estágios de desenvolvimento, percorridos tanto pela raça humana, como pela criança humana, individualmente. Vigotski (1991) explorou, entre outros aspectos, a pré-história da linguagem escrita, em que o desenho e a pictografia conformam um estágio evolutivo primordial, tanto para a raça, quanto para o indivíduo, e Luria (1986, p.29) ajudou-nos a alertar, particularmente, para o fato de que “a ontogênese nunca repete a filogênese”, no sentido de que as fases que a humanidade atravessou mantêm íntima relação com o mundo do trabalho, enquanto que o desenvolvimento da psicologia infantil encontra-se na dependência da apropriação de modelos culturais adultos.

Referindo-se à linguagem escrita, David Olson, pesquisador da Escola de Toronto, pondera, em linha semelhante àquela da Escola de Vigotski, em que se defende a primazia da aprendizagem sobre o desenvolvimento:

O ponto de vista que vou desenvolver (...) é que os sistemas de escrita proporcionam os conceitos e as categorias para pensar a estrutura da língua falada, e não o contrário. A consciência da estrutura linguística é produto do sistema da escrita, e não uma pré-condição para seu desenvolvimento (OLSON, 1997, p.84).

Em outras palavras, estamos diante de uma postura epistemológica diferenciada, portadora de certos contrastes com relação à forma mais usual com que costumamos desenvolver nossa reflexão no que se refere à linguagem em suas modalidades oral e escrita:

1. por um lado, é atribuído um valor à escrita que faz com que ela transcenda a simples definição de representação da língua falada - ou seja, a escrita passa a ser vista como uma linguagem com certa autonomia, que não estaria apenas a serviço da língua falada;
2. por outro, aponta-se para a influência da linguagem escrita sobre a falada. Ou seja: além de serem enfocados do ponto de vista dos recursos mnemônicos, o que decorre da função que exercem na escrita propriamente dita, os sistemas de escrita são considerados do ponto de vista da leitura que proporcionam e da influência que exercem sobre a língua falada, uma vez que fornecem modelos para a linguagem e para o pensamento.

Finalizando este item, lembro, entretanto, com vistas a certos aspectos da discussão que empreenderei adiante, por um lado da postulação de Deleuze e Guattari (1995, p. 119), para quem “a linguagem é feita para isso, para a tradução, não para a comunicação”; por outro, das ressalvas de Henri Meschonnic (2008) com relação à visão dicotômica que separaria oralidade e escrita, e de sua defesa de uma tripartição, a escrita, o falado e o oral, em que, de toda forma, estaria presente estreita imbricação entre as modalidades da fala e da escrita, sendo o oral considerado do ponto de vista da subjetivação da linguagem. Aprofundarei estes itens no decorrer das análises.

3. Entre os prós e contras das tecnologias: resolvendo impasses

Conforme sabemos, Platão viu a escrita com desconfiança; Rousseau, por sua vez, opôs-se ao excesso de atenção que lhe era dedicado; Saussure atacou a tirania da escrita e defendeu que a língua falada é que deveria ser objeto de estudo da Linguística e não a escrita, considerada simbolismo de segundo grau e vista como obstáculo para o acesso à essência da linguagem humana. De sua parte, o antropólogo Lévi-Strauss contribuiu, em seus “Tristes Trópicos”, para a visão negativa da escrita:

Se minha hipótese está correta, a função primária da escrita, como meio de comunicação, é facilitar a escravização de outros seres humanos. O emprego da escrita com fins desinteressados, buscando satisfazer a mente nos campos da ciência ou das artes, é um resultado secundário da sua invenção – e pode muito bem não ser mais do que um meio de reforçar, justificar e dissimular sua função primordial (LÉVI-STRAUSS, apud OLSON, 1997, p.26).

Diante de toda essa condenação, como seria possível falar da escrita - e das tecnologias de comunicação – como formas mais desenvolvidas de linguagem? Ou mesmo, por que haveríamos, nós, pesquisadores, professores e educadores, de nos empenhar para descobrir caminhos que propiciem sua apropriação: queremos, afinal, a humanização ou a escravização dos seres humanos?

O linguista britânico Brian Street (1993) aponta para a diferenciação entre os modelos autônomo e ideológico de letramento, no sentido das diferentes abordagens utilizadas para a pesquisa e análise das práticas de letramento. Enquanto o modelo autônomo tende a se restringir ao texto escrito em si, ou, no máximo, ao evento de letramento de forma circunstancial, o modelo ideológico (de cunho sócio histórico) leva em consideração fatores ideológicos e hegemônicos que exercem pressão e imprimem modificações sobre o que as pessoas fazem com os textos, como o fazem e por quê. É levada em conta, por exemplo, a forma com que se dá a naturalização de crenças e representações.

Um ponto fundamental a ser levado em consideração com vistas à abordagem própria do modelo ideológico de análise do letramento reside na diferenciação bakhtiniana entre gêneros primários e complexos do discurso (Martins, 2009), desde que também enfocada a partir de um viés sócio histórico. Segundo a teorização construída pelo filósofo russo, os gêneros complexos do discurso, de formação histórica mais recente, assimilariam, em todos os níveis, os demais gêneros que os precederam. Com base nessa diferenciação, podemos dizer, hoje, que o letramento digital em suas diferentes modalidades – como as páginas do Facebook, os ambientes virtuais de aprendizagem, os aplicativos com finalidade educativa, que serão analisados mais adiante – é portador de características que já existiam no letramento não digital, e que aparecem nele reconfiguradas, ou modelizadas.

É a partir de abordagem crítica semelhante, que Gee (2004) nos chama a atenção para os novos letramentos próprios da contemporaneidade – “novos tempos, novos letramentos” - em texto dotado de certo tom irônico e relativamente cético, na medida em que aponta para o abismo crescente que separa as classes sociais: se antes o domínio da escrita acadêmica podia ser visto como a porta de passagem para os privilégios da classe mais abastada, agora um sofisticado portfólio passaria a incluir, entre vários outros aspectos, o acesso ao letramento digital. Na postulação do autor, ao professor engajado com transformações sociais e comprometido com o sucesso de jovens e crianças desprivilegiadas, restariam duas alternativas: (a) uma implicaria trabalhar de acordo com a corrente neoliberal - já presente então nas escolas americanas - e tratar de providenciar oportunidades, fora delas, para que os alunos desfrutassem de atividades e

experiências enriquecedoras e críticas; (b) outra envolveria o combate da agenda neoliberal dentro das escolas:

(...) fazer com que as escolas venham a ser lugares propícios para a criatividade, para o pensamento profundo e para a formação de seres completos; lugares em que todas as crianças e jovens podem adquirir portfólios adequados para o seu sucesso, um sucesso definido de formas múltiplas, assim como a capacidade de criticar e transformar as estruturas sociais criando, com isso, mundos melhores para todos (GEE, 2004, p. 18, tradução minha).

Torna-se interessante, ainda, chamar a atenção para os conceitos de mediadores e de subjetificadores (LATOURET, 2005; BUZATO, 2009), com vistas a focalizar, de forma renovada, a importância dos artefatos culturais: se, por um lado, na linha do pensamento da Escola de Vigotski e da Escola de Genebra, podemos visualizar os materiais didáticos enquanto instrumentos que intermedeiam a relação professor/aluno e contribuem para os processos de apropriação de diferentes linguagens (BARTLETT, 2006); por outro, na linha do pensamento de Latour (2005), e pensando particularmente na construção de mídias no universo virtual e de ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs), estamos diante de atores-rede, de subjetificadores, visada que atribui uma importância talvez maior ou, de toda forma, diferenciada, aos “artefatos culturais”, que passam a ser vistos como parte de uma rede em que todos agem e têm igual importância nos efeitos (em princípio incertos) a serem gerados.

Pensar no acesso às tecnologias, hoje, a partir de uma abordagem crítica envolve, portanto, uma série de aspectos, dentre os quais destaco os seguintes, agora adotando, a propósito, alguns princípios da abordagem de Latour (2005):

1. As instâncias formativas não são dotadas de saberes privilegiados: somos todos agentes dentro de uma rede de atores;
2. somos todos mediadores: os formadores, os professores, os alunos;
3. cada um de nós exerce deformações dentro dessa rede, e a máquina é também um ator, um modalizador e um subjetificador;
4. cada ação possui seu princípio de transformação – seja com vistas à manutenção ou à transformação das estruturas sociais vigentes - porém os efeitos, em si, são imprevisíveis de antemão.

É importante destacar, de toda forma, que a abordagem de Latour difere, em certo sentido, daquela presente nos Estudos do Letramento, porém principalmente no que concerne à abordagem autônoma do letramento, já que, para a Teoria do Ator-Rede, todos os elementos se interligam constantemente e geram efeitos deformantes recíprocos, não sendo possível ponderar sobre nenhum elemento isoladamente. Dessa forma, ainda mais do que antes, não seria possível ponderar sobre o assim chamado impacto do letramento digital de forma isolada. As transformações são constantes e, até certo ponto, imponderáveis.

Resumo os princípios teóricos aqui presentes, antes de nos voltarmos para o item seguinte, em que passarei a aplicá-los às ações desenvolvidas no âmbito do Grupo LEETRA (CNPq), que lidero:

1. Optamos pelo modelo ideológico ou sócio histórico de análise para pensar nas práticas de letramento. Ao fazê-lo, ponderamos sobre os mais diversos aspectos que estão em jogo quando se trata de educação;

2. da mesma forma, não atribuímos ênfase excessiva ao impacto das TICs por si mesmas sobre os sujeitos envolvidos, mesmo porque não nos alinhamos com a vertente do “literacy divide”;

3. assim como Gee, apostamos na transformação das práticas de ensino e aprendizagem com vistas na construção de um mundo melhor para todos;

4. acreditamos na força de agência do professor e dos alunos.

Nestes dois itens iniciais, aponte, de forma esquemática, para a forma com que a escrita é considerada como uma tecnologia provida de longa história e, simultaneamente, como a modalidade de linguagem que, sendo própria da maioria dos gêneros secundários ou complexos do discurso, em parte integra em si características das modalidades, gêneros e tecnologias da comunicação que a precederam histórica ou filogeneticamente, em parte comporta em si elementos a serem integrados nas novas tecnologias de informação e comunicação.

Se retomei esta divagação em torno da relação dialética que une – e não separa de forma dicotômica – as modalidades oral e escrita da linguagem humana, assim como conduz à ponderação da assimilação de uma pela outra, e à presunção de que a forma mais recente de linguagem não depende da anterior para seu desenvolvimento, podendo, ao contrário, contribuir para uma melhor compreensão da mesma – certamente é com a finalidade de contribuir para uma forma renovada de pensarmos nas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Na forma com que (a) por um lado, assimilam e integram em si as linguagens que a precederam; (b) por outro lado, possuem o potencial (a ser ou não desenvolvido) de contribuir para a reflexão sobre essas outras linguagens, e para seu aprimoramento.

Por isso mesmo, a reflexão a respeito das TICs e de sua fertilidade para a educação passa pela reflexão em torno da dubiedade inerente a toda a linguagem humana, que pode ser, tanto propícia à escravização, como à libertação. Passa também pela escolha, seja da abordagem autônoma, seja da abordagem ideológica do letramento para melhor compreendê-las. No Grupo de Pesquisa LEETRA, optamos pela segunda abordagem, já que entendemos que os impactos das tecnologias não se dão de forma direta, nem unilateral sobre os sujeitos envolvidos, mas em meio a uma multiplicidade de outros fatores, considerando-se, ainda, que os sujeitos são ativos e participativos dentro de uma rede de ações, reações e transformações.

No próximo item me deterei em aspectos próprios da ontogênese da linguagem infantil, os quais dialogam intimamente com todas as questões abordadas até aqui.

4. A construção de “A caça ao tigre-de-Bengala e a outros animais em extinção” e o trabalho com aplicativos nos anos iniciais

A ontogênese da linguagem e do pensamento infantil tem sido alvo de inúmeras pesquisas e é um assunto que nos remete a vasta publicação. Empreendo, aqui, apenas um recorte dentro do que pode nos interessar momentaneamente, no intuito de compreender, em parte, a gênese da linguagem escrita, em parte (e de forma indireta), o papel das novas tecnologias.

Uma vez que pesquisas recentes chamam a atenção para a escrita como linguagem diferenciada, e não apenas do ponto de vista da representação da língua falada, a reflexão vigotskiana sobre a inter-relação entre as diversas linguagens infantis adquire relevância, na medida em que nos mostra uma evolução que não passa pelo mero abandono de uma fase em favor de outra, mas, em vez disso, aponta para o fato de que cada nova fase se desenvolve através da incorporação da fase anterior. Além disso, só quando a escrita passa a ser vista também como uma linguagem, e não apenas como representação da língua falada, é que podemos inseri-la nessa reflexão mais ampla que diz respeito à inter-relação entre as diferentes linguagens e à maneira com que a evolução de cada linguagem passa pela incorporação das formas que a precedem, o que retira a escrita, tanto de seu isolamento anterior, quanto de seu caráter de subordinação (MARTINS, 2003).

Foi com base nesses pressupostos que, na prática, passamos, no Grupo de Pesquisa LEETRA, a nos servir de recursos digitais e do incentivo ao letramento digital, seja no trabalho com graduandos indígenas (conforme sabemos, a UFSCar possui vestibular diferenciado para indígenas); seja no trabalho de formação de professores, pela utilização da Educação a Distância via Plataforma MOODLE (AVA); seja, ainda, na construção do aplicativo “A caça ao tigre-de-Bengala e a outros animais em extinção”, para utilização em tablets com vistas à alfabetização e letramento de crianças dos anos iniciais³.

4.1. Primeiros passos

O aplicativo “A caça ao tigre-de-Bengala” nasceu no âmbito do PNAIC/UFSCar, programa do MEC (Pacto pela Alfabetização na Idade Certa) do qual fui Coordenadora Geral em minha universidade durante três anos, de 2013 a 2015. À época, a ênfase do programa residia na formação, por parte da universidade, de Orientadores de Estudo que teriam a tarefa de repassar a formação recebida aos professores alfabetizadores que estavam em sala de aula. Como se sabe, o primeiro ano focalizou a frente de leitura e escrita em língua portuguesa, e, a partir do ano de 2014, foi acrescentada à formação a frente de Matemática. Paradoxalmente, à primeira vista, os professores de Matemática demonstravam interesse em livros de literatura infantil, e

³ Disponível, assim como os volumes “*Haikai*” e “*É o Bicho*”, elaborados com o incentivo ao protagonismo infantil, em www.leetra.ufscar.br.

em aliar o ensino da linguagem matemática a questões próprias da língua portuguesa. Desenvolvemos oficinas das quais resultou a elaboração de livros ilustrados, publicados de forma artesanal ou com pequena tiragem no encontro final daquele ano. Cada grupo de cerca de seis professores, sob a orientação de um formador da universidade, produziu um livro de caráter didático, explorando a linguagem verbo-visual com a finalidade de passar algum conhecimento matemático.

Foram produzidos livros de formatos bastante diferenciados, porém, de modo geral, chamou-me a atenção a propositalidade da utilização do formato do livro infanto-juvenil de forma a se cumprir dado componente matemático. Como coordenadora geral, achei por bem elaborar um livro em que as palavras brincassem por si próprias e o lúdico da linguagem pudesse vir à tona, de tal forma que a vertente de ensino e aprendizagem pudesse comparecer de forma mais espontânea, e não tão explícita. Foi produzido o volume ilustrado *“Então você já sabia?”*, em versos e de caráter multimodal. A ideia era mostrar aos professores, na linha do clássico de Cecília Meireles *“Ou isto ou aquilo”*, a importância da exploração da vertente poética da linguagem, assim como a importância de que o texto possa adquirir um valor como objeto de aprendizagem (e de desejo) por si mesmo, e não (ou, pelo menos, não em princípio) por sua finalidade curricular. Era, de resto, nessa medida que entendíamos e aplicávamos o pressuposto de Deleuze e Guattari (1995, p.119), de que *“a linguagem é feita para a tradução, e não para a comunicação”*: não se tratava de comunicar conteúdos, mas de traduzi-los de forma diferenciada.

Para bom entendedor, meia palavra basta, já anuncia o provérbio popular. As mesmas ressalvas eu teria com relação à utilização pedagógica do ambiente digital, já que não transformaremos a educação apenas com o que dada linguagem comporta em sua aparência inovadora, mas com o que carrega de genuíno potencial inovador. Nesse sentido, tratando de traduzir, dentro dessa nova linguagem, o que possuímos de caráter transformador.

4.2. A busca de novas linguagens

Foi no decorrer da produção do volume *“Então você já sabia?”* (MARTINS, 2016) que tive contato com alguns aplicativos produzidos no exterior, como a série Dr. Seuss, em que a versificação e o senso de humor predominam nos textos, que não deixam de ser propícios para a utilização pedagógica. Algo típico no mundo das artes, foi, no entanto, um sonho que me trouxe a imagem do tigre (o qual seria o protagonista do aplicativo) transitando no andar de cima do sobrado de minha infância e, com base nele, elaborei um roteiro inicial. Três personagens – uma garota e seus dois irmãos – no andar de baixo da casa escutam as passadas do tigre, eventualmente foragido de um álbum de figurinhas.

Logo veio-me a ideia de explorar uma série de palavras que entravam na narrativa e em seus diálogos, e que poderiam funcionar à moda dos temas geradores freireanos (FREIRE, 1967). O roteiro estava pronto e teríamos mais de um ano para podermos visualizar o aplicativo em sua versão definitiva: (a) uma narrativa de

suspense; (b) elementos típicos de jogos, de forma a chegarmos a um formato híbrido e atraente; (c) a exploração de uma temática com componente ético, que seria aquela da preservação da natureza e dos animais em extinção; (d) a presença de música; (e) a presença de elementos interativos; (f) a exploração de palavras em sua constituição silábica, ou seja, palavras que comportariam o duplo sentido que Freire atribui aos temas geradores: geradores de conscientização e de discussões, e geradores de novas palavras.

Vale lembrar, aqui, o exemplo fornecido por Freire em que, na experiência inaugural de Angicos, no ano de 1959, após a discussão em torno da palavra “tijolo” – em função de sua associação com problemas de moradia, de construção civil, de exploração de mão de obra -, e a apresentação de sua constituição silábica (ta-te-ti-to-tu etc.), um dos sujeitos em fase de alfabetização, servindo-se dos pequenos pedaços de palavra, foi à lousa e escreveu: “Tu já lê”. Creio que vale a pena, também, anotar que nesta entrada do terceiro milênio já não nos podemos ater – conforme bem nos lembrou em entrevista recente Magda Soares – a esta ou àquela metodologia de ensino, a este ou àquele modismo em educação, a este ou àquele tabu em torno do que se pode ou do que não se pode fazer com vistas à alfabetização de forma competente. Deixo esta anotação, para que não nos reste, ainda, a dúvida em torno da eventual validade de um ensino que se baseie na constituição silábica – e por que não, quando muito maior do que qualquer preconceito teórico, reside a figura do eminente educador brasileiro Paulo Freire, mais conhecido e reconhecido – paradoxalmente - no exterior do que entre nós, e particularmente por seu engajamento político e ideológico? ⁴

Trabalhamos de forma intuitiva e artesanal, já que nenhum dos participantes do Grupo LEETRA tinha formação no campo de Informática ou de Ciências da Computação. Éramos todos do Departamento de Letras da UFSCar, e apenas por dois meses contamos com a participação de um profissional de Imagem e Som, egresso de nossa universidade. Um dos bacharelados em Linguística era artista gráfico, e pôde colaborar com as ilustrações: desenhos dos personagens, de diferentes cenários, de animais. Um mestre em Linguística – e praticante assíduo de jogos computacionais – pôde ir tateando em busca de uma plataforma virtual, até conseguir instalar a narrativa – de forma bastante bem-sucedida, levando-se em conta nosso caráter amador – na plataforma “gamesalad”. A plataforma sustentou os diálogos com os áudios, mas não conseguiu sustentar a exploração desejada dos temas geradores, além de comportar alguns travamentos. Mais alguns meses foram, assim, necessários, para que, em momento posterior, já fora do âmbito do PNAIC e graças à contratação de uma empresa especializada em jogos digitais, se reconfigurasse a narrativa, colocando-a em outra plataforma que veio a sustentar tudo o que se desejava em termos pedagógicos, ou seja:

1. Algo com que a criança - que está naquela fase em que a brincadeira se constitui como “atividade principal”, no sentido que a Escola de Vigotski

⁴ Entrevista de Magda Soares concedida em 11/12/2017: <https://www.nexojournal.com.br/entrevista/2017/12/11/por-que-a-alfabetizacao-no-brasil-e-falha-esta-professora-responde>

atribuiu a esta expressão (Martins, 2003) - se sinta envolvida, por meio da narrativa fictícia e dos jogos, podendo aprender fora de um ambiente marcadamente pedagógico;

2. a presença da linguagem multimodal, ou seja, das figuras dos personagens acompanhadas de áudios e de legendas;
3. a presença de músicas;
4. a presença de três jogos com problemas a resolver e de cuja solução dependeria a passagem para as telas subsequentes;
5. a existência de palavras retiradas da narrativa (como “pegada”, “arara”, “janela”) que, juntas, comportam todas as possibilidades silábicas da língua portuguesa, cumprindo, assim, a tarefa dos temas geradores enquanto portadores de potencial na geração de novas palavras;
6. a existência da temática da preservação ambiental e da preservação dos animais, com vistas a cumprir a segunda vertente própria dos temas geradores, ou seja, aquela vinculada às emoções e ao envolvimento na realidade social a que se pertence. Vinculada, assim, à formação do pequeno cidadão através da exploração de um tema com o qual sabemos que as crianças se envolvem de forma natural e espontânea: tudo aquilo que diz respeito aos animais.

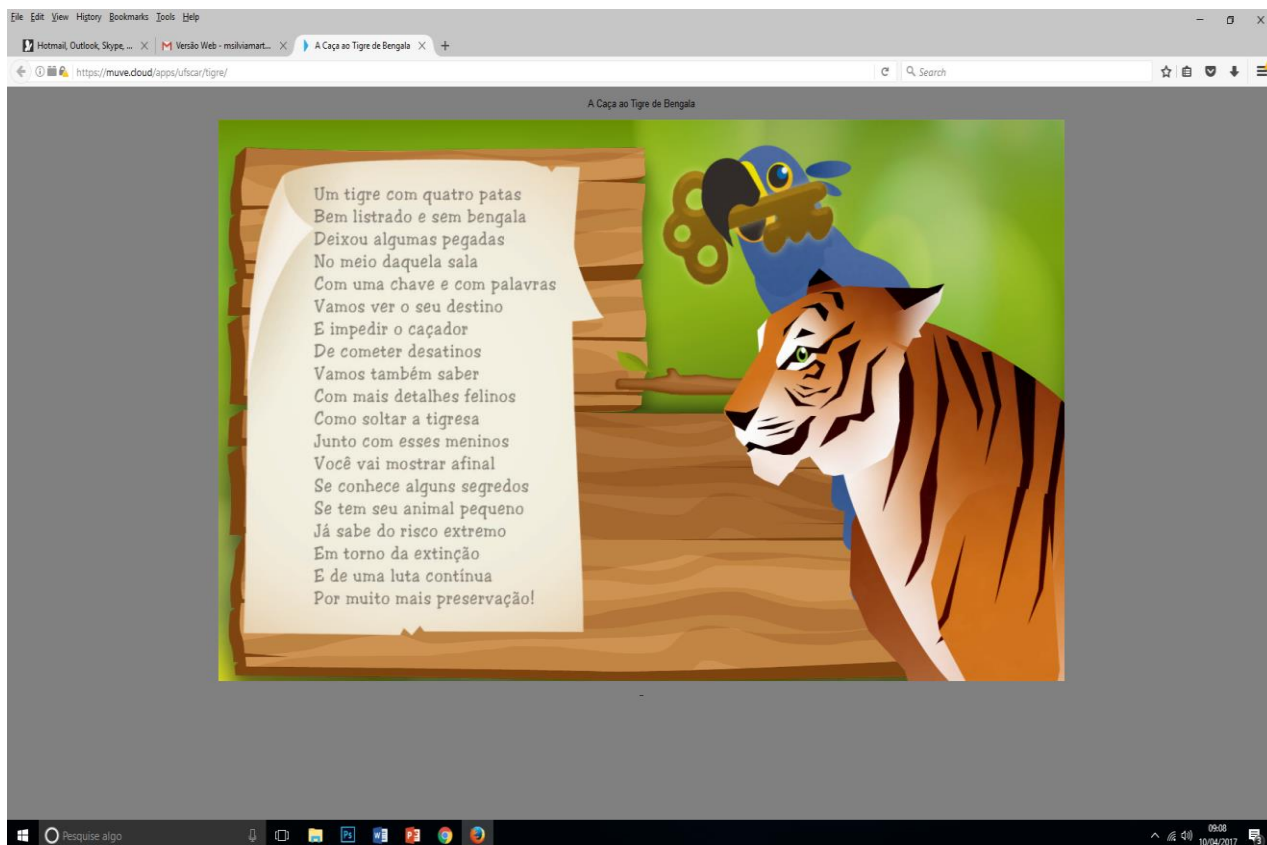
4.3. Explorando o texto poético

Subjetivar a linguagem é poetizá-la, atribuir-lhe um ritmo, ou uma forma de recitação (MESCHONNIC, 2008). Ao percorrer o aplicativo “*A caça ao tigre-de-Bengala*”, o leitor se depara frequentemente com essa forma de linguagem, que via de regra é proferida por uma arara-azul. Segue aqui um exemplo, que aparece logo na entrada do aplicativo, em fala proferida em voz esganiçada pela arara-azul:

Um tigre com quatro patas
Bem listrado e sem bengala
Deixou algumas pegadas
No meio daquela sala

Com uma chave e com palavras
Vamos ver o seu destino
E impedir o caçador
De cometer desatinos

Vamos também saber
Com mais detalhes felinos
Como soltar a tigresa
Junto com esses meninos

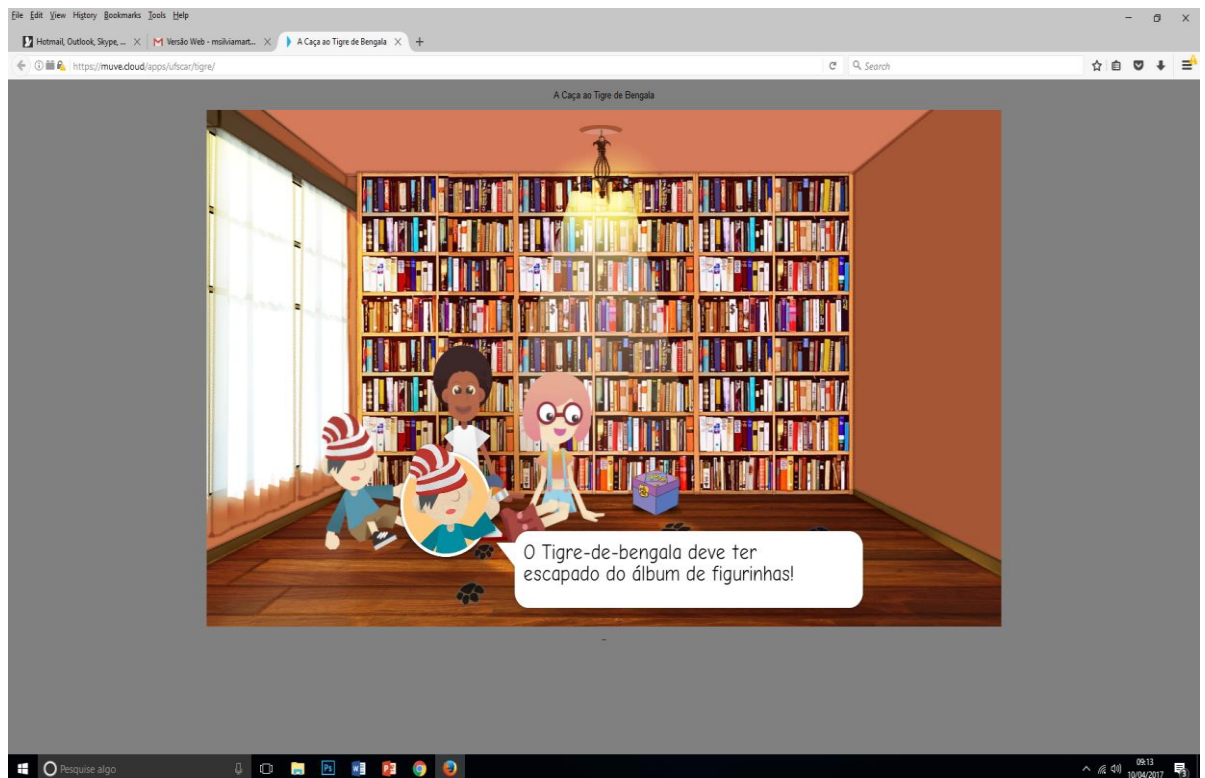


Você vai mostrar afinal
Se conhece alguns segredos
Se tem seu animal pequeno
Já sabe do risco extremo

Em torno da extinção
E de uma luta contínua
Por muito mais preservação!

Segundo o linguista, poeta e tradutor francês Henri Meschonnic (2008), o signo poético encontra-se no cerne da linguagem, e por isso mesmo caberia explorá-lo pedagogicamente, por certo não com vistas a um conhecimento enciclopédico a respeito das biografias dos literatos, ou de aspectos predominantes nesta ou naquela escola literária, mas para a apropriação competente e cidadã desta forma de linguagem, com a qual, de modo geral, a maioria de nós não possui familiaridade – ou melhor, perde progressivamente a familiaridade que, em princípio, teria, já que é comum que as crianças gostem de brincar com a sonoridade das palavras, ou com algum absurdo que essa sonoridade possa lhes sugerir na contramão de seu significado consensual.

Vale lembrar, nesse sentido, das convicções de Célestin Freinet (1976) em torno da educação de crianças, e da forma com que defendia a produção literária também por parte dos pequenos escritores. Sendo assim, expor as crianças ao texto de viés literário não passa, apenas, pelo incentivo ao gosto pela literatura, ou pelo deleite e fruição do texto poético; passa pelo incentivo a que se apropriem dessa forma de subjetivação da linguagem, e passem a exercitá-la.

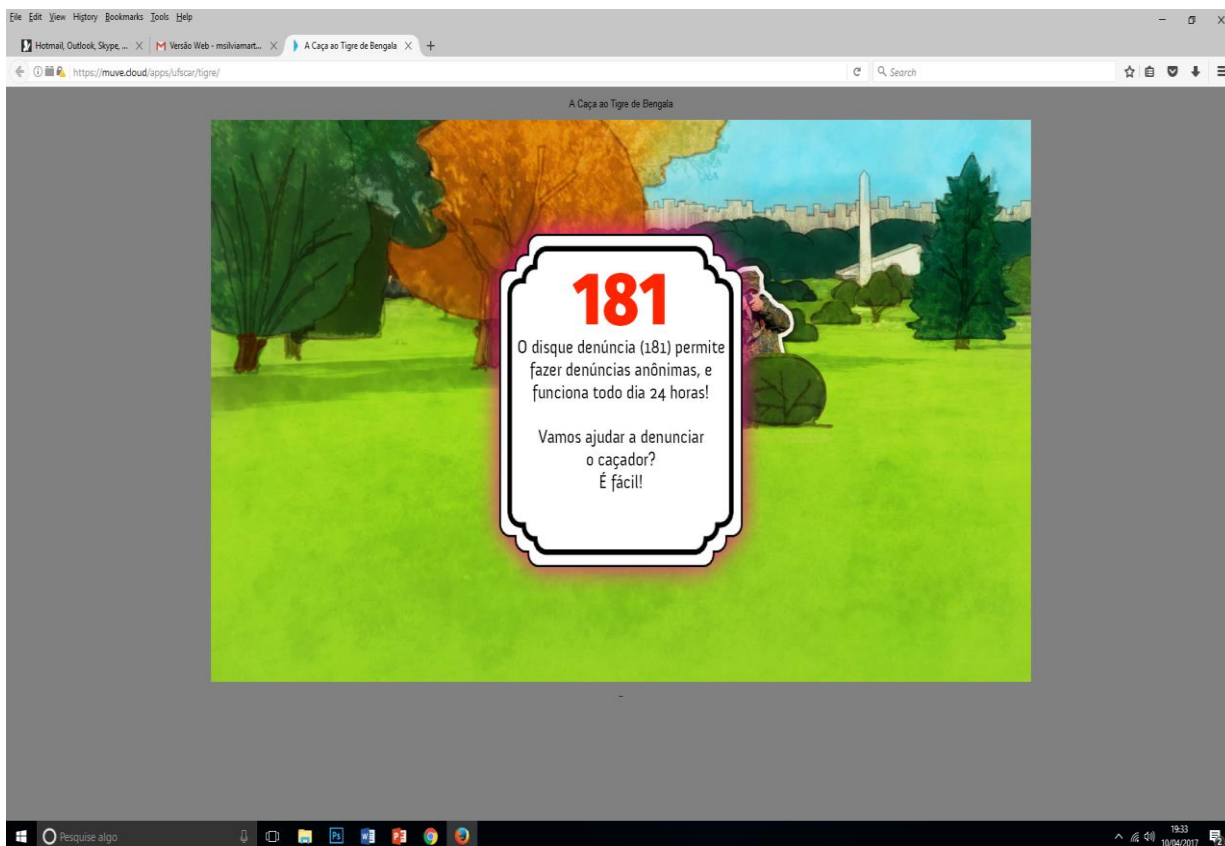


Além da brincadeira com palavras, é típico do texto de literatura infanto-juvenil o apelo à criatividade e à imaginação. No caso de que trato, a narrativa apresenta uma dubiedade proposital, talvez estranha à mente adulta, mas com que certamente a criança pode conviver – ou que, de toda forma, pode ser fértil em questões que terá que resolver: a narrativa inicia com a sugestão de que o tigre teria saído de um álbum de figurinhas; à medida que a história avança e os meninos passam a fazer pesquisa no Centro Cultural, em São Paulo, – em livros e em acervo digital – eles deduzem que o tigre-de-Bengala deva ter fugido do Jardim Zoológico. Não há, de toda forma, uma solução, como se ambos os caminhos fossem possíveis. Outra dubiedade diz respeito à figura do caçador, já que a garota Mariana busca contato com um caçador para dar conta do tigre foragido, enquanto os meninos, no parque Ibirapuera, deparam com um caçador criminoso, que estaria matando animais para seu uso ou prazer pessoal.

No decorrer da montagem dos desenhos e diálogos, os universitários integrantes do Grupo LEETRA estranharam essa aparente contradição, e foi necessário explicar-lhes que a mente infantil pode aceitar, em princípio, mais contradições do que a mente adulta – e se este não for o caso, será bom motivo para conversas e discussões, já que também a problematização se encontra no cerne dos processos educativos (FREIRE, 1967).

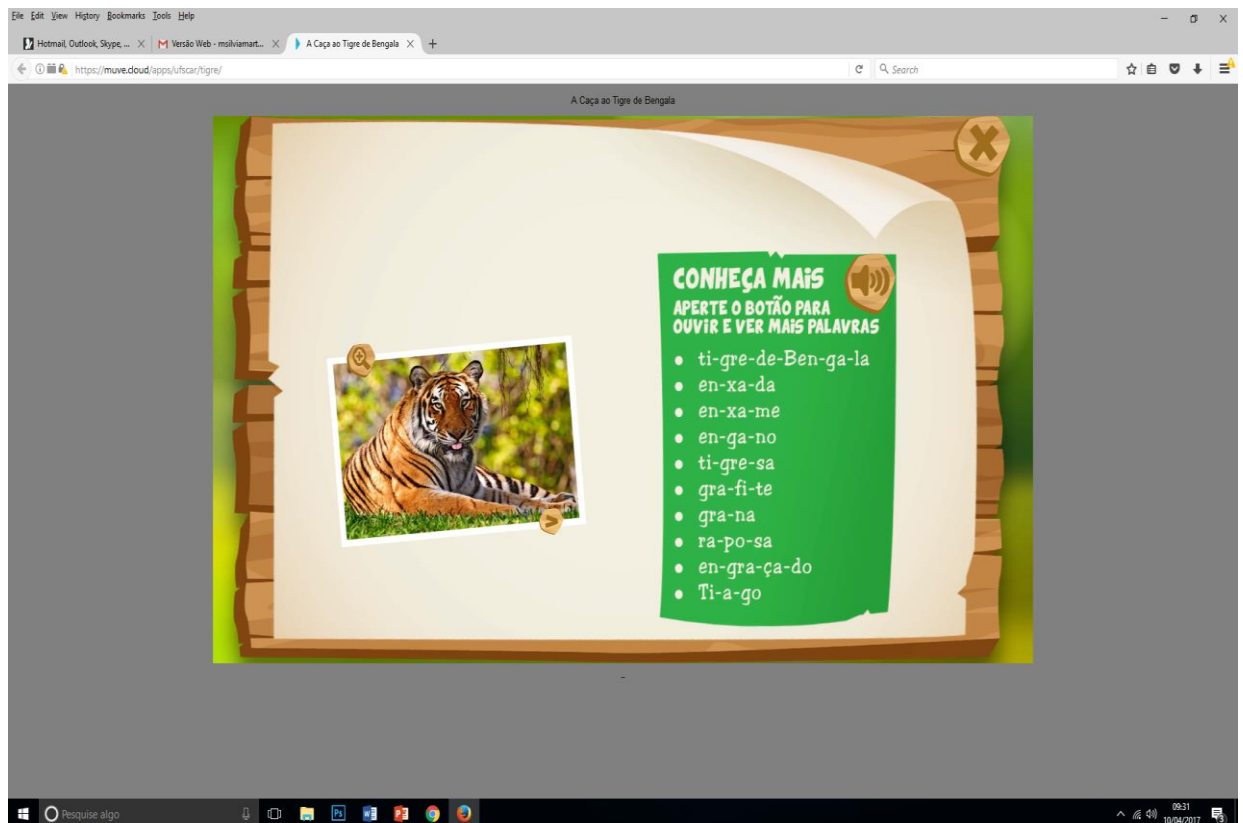
Espera-se, assim, desse pequeno leitor do texto “*A caça ao tigre-de-Bengala*” múltiplas ações - mais do que propriamente habilidades ou competências prévias: (1) que toque ou clique na tela (há versão digital acessível online assim como para tablets) em busca de diálogos e interações – uma janela pode abrir ao ser tocada, um abajur acende, uma cadeira se move; (2) que se sinta envolvido pelo clima de suspense que acompanha a caça ao tigre; (3) que interaja no ambiente de três jogos: um em que precisa ajudar Mariana a encontrar um telefone; outro em que precisa ajudá-la a encontrar o número a ser discado; outro em que deve

acionar um celular que disará o 181 – disque denúncia – impedindo a matança de animais no parque.⁵



A narrativa pretende atingir e envolver crianças de faixas etárias e de graus ou níveis de alfabetização/letramento diferenciados. No que tange às crianças ainda não alfabetizadas, pretende-se que possa servir ao processo de alfabetização, já que, conforme detalhado acima, foram escolhidas a propósito uma série de palavras que, juntas, dão conta das possibilidades silábicas da língua portuguesa, na linha da proposta freireana dos temas geradores. Vinte pequenas caixas aparecem no decorrer da história. Elas possuem o brilho típico do chamado interativo para que sejam abertas, porém esta possibilidade é opcional. Assim, se por um lado, a narrativa pode ser percorrida em si mesma, apenas com o acesso ao enredo, aos jogos e às músicas, por outro, espera-se que, com a intermediação de um adulto (em casa ou na escola), o aplicativo seja explorado como material de caráter instrucional.

⁵ O aplicativo “A caça ao tigre-de Bengala e outros animais em extinção” está disponível, gratuitamente, no App Store e no site do Grupo LEETRA (www.leetra.ufscar.br). Pode também ser encontrado no Google Play (<https://play.google.com/store/apps/details?id=br.com.imaxgames.tigreufscar>).



Neste item, o que tento avançar é a ideia de que a tecnologia - seja a escrita enquanto tecnologia, sejam as TICs - não garante, por natureza, a inovação. A inovação lhe é inerente, porém apenas enquanto virtualidade – aliás, algo que faz parte da ontologia de toda a linguagem.

5. Conclusões e retomadas

Retomarei, neste final, alguns aspectos teóricos apresentados, que agora podemos compreender melhor à luz do exemplo prático do aplicativo “A caça ao tigre-de-Bengala e a outros animais em extinção”.

Do ponto de vista da abordagem ideológica do letramento, gostaria de chamar a atenção para o quanto essa abordagem alimentou o trabalho de produção do aplicativo, uma vez que, ao pretender produzir material de caráter didático e instrucional, efetuaram-se as seguintes escolhas:

1. por um texto de natureza híbrida, em que a narrativa de suspense se deixasse contaminar pelo espírito dos games, dos jogos, que se tornam atraentes para as crianças, retirando o caráter direto e vazio da aprendizagem da leitura pela leitura (que caracteriza a abordagem autônoma do letramento), sem que fosse significativa para a criança;
2. conjuntamente a isso, tratou-se de buscar elementos da leitura de mundo das crianças que lhe são atraentes, no caso, o mundo animal;
3. porém, se a finalidade é pedagógica, não bastaria que o material e nem mesmo a temática fossem apenas atraentes: esse espaço da “atividade principal” (LEONTIEV, 2014),

em que se abrem as portas para que a aprendizagem e a leitura (assim defendo aqui) possam se dar com mais facilidade, precisa ser explorado pedagogicamente e de forma adequada.

Assim, a mesma abordagem conduziu-me à escolha de uma temática de valor ético, de forma a mergulhar a criança em aprendizagem multidisciplinar, e não apenas de sílabas, de frases e de palavras. Além disso, e transcendendo as ponderações em torno dos Estudos do Letramento, explorei a linguagem poética, não só para propiciar que a criança embalasse sua leitura ao som do ritmo e das rimas (também isso, claro), mas sabendo que, dessa forma, incentivamos as crianças a pensar e a produzir poeticamente. E compreendendo, de resto, que o pensamento e a linguagem poética são, por natureza, transformadores e libertadores.

Dessa forma, se é fato que recorreremos às novas tecnologias, com as quais podemos obter a maior aproximação do objeto-livro – em função dos apelos sensoriais (toque, audição, visão) – é fato, também, que são motivos antigos que nos movem, e que se entranham nesse novo que buscamos construir e compartilhar: o tema da busca pela transformação da sociedade, e pela libertação de suas amarras.

Tem sido com alegria que temos acompanhado a testagem do aplicativo em três escolas do município de São Carlos, com base no Projeto FAPESP que coordeno, “*Poética e artefatos culturais em práticas de letramento dos anos iniciais de escolaridade*”. Crianças da faixa etária dos cinco aos sete anos têm demonstrado o envolvimento que esperávamos, com algo que as atrai e não lhes parece enfadonho. Sem dúvida, no entanto, a avaliação em educação requer tempo e paciência, sendo, portanto, prematuro, ainda, defender a plena eficácia de nosso aplicativo, tanto no que se refere à alfabetização e letramento propriamente ditos, quanto no que se refere a seu potencial de formação cidadã, crítica e estética.

Espera-se, assim, o envolvimento de professores, enquanto mediadores no processo educativo, conforme entende a Escola de Vigotski, ou enquanto “agentes de letramento”, no entender de Kleiman (2006). Pensado e construído com finalidade educativa para a utilização na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, “A caça ao tigre de Bengala” não se faz de forma solitária, mas em rede, pela adesão de mais e mais professores engajados com a formação de seus pequenos dentro de uma abordagem ideológica do letramento, ou seja, naquele sentido em que o que desejamos não cabe apenas nas palavras.

6. Referências Bibliográficas:

- BARTLETT, L. 2006. To seem and to feel: situated identities and literacy practices. *Teachers College Record*, Vol. 109 Number 1, pp. 51-69.
- BUZATO, Marcelo El Khouri. 2009. Letramento, novas tecnologias e a Teoria Ator-Rede: um convite à pesquisa. *Remate de Males* – 29(1) – jan./jun.
- DELEUZE, G; GUATTARI, F. 1995. *Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia*. vol. 5. Rio de Janeiro: Editora 34.
- DERRIDA, Jacques. *Of Grammatology*. 1976. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- FREINET, Célestin, *O texto livre*. Lisboa, Dinalivros, 1976.

- FREIRE, Paulo. 1967. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GEE, J. P. 2004. New times and new literacies: Themes for a changing world. In: *Bakhtinian Perspectives on Language, Literacy, and Learning*. Cambridge University Press.
- JEAN, Georges. 2002. *A escrita – memória dos homens*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- KLEIMAN, ÂNGELA B. 2006. Processos identitários na formação profissional. O professor como agente de letramento. In: CORREA, M. & BLOCH, F. (Orgs.). *Ensino de língua: representação e letramento*. Campinas: Mercado de Letras.
- LATOUR, Bruno. 2005. *Reassembling the Social: an introduction to actor-network-theory*. New York: OUP.
- LEONTIEV, A. N. 2014. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone.
- LURIA, Alexandr Romanovich. *Pensamento e linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- MCLUHAN, Marshall. 1971. *Os meios de comunicação como extensões do homem*. São Paulo: Cultrix.
- MARTINS, M. Sílvia C. 2003. A escrita e as outras linguagens. *Alfa – Revista de Linguística*, v.47(2). Araraquara. Disponível em: <http://www.letramento.iel.unicamp.br/portal/>
- _____. 2004. A adoção do método inverso na compreensão da linguagem escrita. CD-ROM da 27ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu. Versão on-line disponível em: www.anped.org.br/27ra.htm. GT 10 - Alfabetização, leitura e escrita.
- _____. 2008. *Oralidade, escrita e papéis sociais na infância*. Campinas: Mercado de Letras.
- _____. 2009. Hibridismo e plasticidade na constituição dos gêneros do discurso. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 48, p. 23-39. Campinas, IEL/Unicamp.
- _____. 2012. *Letramento, interdisciplinaridade e multiculturalismo no Ensino Fundamental de nove anos*. Campinas: Mercado de Letras.
- _____. 2016. *Então você já sabia?* São Carlos: LEETRA/UFSCar.
- _____. 2017. A Construção de “A caça ao tigre-de-bengala” e o trabalho com aplicativos nos anos iniciais. *Novos Olhares: leitura, ensino e mundo digital / Organizadoras: Ana Paula Teixeira Porto, Luana Teixeira Porto*. Frederico Westphalen: URI.
- _____. 2018. A construção de “A caça ao tigre-de-Bengala e a outros animais em extinção” e o trabalho com aplicativos nos anos iniciais. In: AZEVEDO, P. &

- ZUIN, P. B. (Orgs.). *O encontro entre práticas e teorias nos diferentes contextos de ensino e aprendizado*. São Carlos: PNAIC/UFSCar.
- MARTINS, M.S.C; ROZENFELD, C.C.F. 2012. O uso de TICs na formação de professores: redefinindo práticas de letramento à luz de uma abordagem crítica. *Anais do SIED:EnPED*. São Carlos, UFSCar.
- MESCHONNIC, Henri. 2008. *Dans le bois de la langue*. Paris: Éditions Laurence Teper.
- OLSON, David Richard. 1997. *O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*. São Paulo: Ática.
- PIAGET, Jean. 1959. *A linguagem e o pensamento da criança*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura.
- STREET, Brian. 1993. *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. 1991. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

A PRODUÇÃO ESCRITA DO GÊNERO TEXTUAL/DISCURSIVO AUTOBIOGRAFIA: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA IMIGRANTES HAITIANOS

**This is the Written Autobiographic Textual/Discursive Production on: The
Experience of Teaching the Portuguese Language too Haitian Immigrants**

Glaci GURGACZ (Católica de Santa Catarina, Joinville, Santa Catarina, Brasil)
Simone KOHLRAUSCH (Católica de Santa Catarina, Joinville, Santa Catarina, Brasil)

RESUMO: Gêneros textuais/discursivos são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida social e cultural. O gênero autobiografia é uma escrita que tem como objeto a autoanálise da vida de um sujeito narrada por ele próprio. O objetivo deste artigo é apresentar uma experiência de ensino da língua portuguesa para alunos haitianos, uma iniciativa inclusiva que permite o acesso de imigrantes ao conhecimento da língua portuguesa, em que se utilizou o gênero autobiografia como um processo individualizado de construção de sentidos. Apresentam-se, no aporte teórico, reflexões acerca das teorias de Bazerman (2011); Bronckart (1999); Marcuschi (2000, 2002, 2006, 2008). Trata-se de uma pesquisa empírica, cujos dados foram coletados em sala de aula. O *corpus* analisado é constituído por autobiografias produzidas por cidadãos e cidadãs haitiano(a)s. A análise do corpus possibilitou inferir que, ao falar de si, os textos assumem significados e vida para os haitianos.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero textual/discursivo; Autobiografia; Língua Portuguesa; Haitianos

ABSTRACT: *Textual/discursive genres are profoundly historical phenomena linked to social and cultural life. The purpose of the autobiographic genre writing is to perform self-analysis of a living subject narrated by the same. The purpose of this article is to portray the experience of teaching the Portuguese language to Haitian students, an inclusive initiative making access to Portuguese language knowledge possible to immigrants, whereas, it utilized the autobiographic genre as an individualized process to construct meanings. It is presented, as a theoretical contribution, reflections grounded on the theories of Bazerman (2011); Bronckart (1999); Marcuschi (2000, 2002, 2006, 2008). It is an empirical research paper, whereby the data was collected from the classroom. The analyzed corpus is constituted by autobiographies written by male and female Haitian citizens. Corpus analysis made it possible to infer therefrom, texts taking on meaning and adding life to Haitian.*

KEYWORDS: *Textual/discursive genre; Autobiography; Portuguese Language; Haitians*

1 INTRODUÇÃO

Todos os campos da atividade humana, por mais variados que sejam, estão sempre ligados à utilização da língua, e a comunicação verbal só é possível por meio de algum gênero textual. Esta visão segue uma noção de língua como atividade social, histórica e cognitiva. Privilegia a natureza funcional e interativa e não o aspecto formal e estrutural da língua.

Desta forma, compreende-se que a língua(gem) é uma atividade essencialmente humana, histórica e social. Se bem conduzida, pode ser uma aliada na educação inclusiva da qual também fazem parte pessoas que sofrem em decorrência da barreira linguística existente durante a aprendizagem e necessitam de atenção especializada para enfrentar os problemas da linguagem falada e escrita. Para incluí-las, faz-se necessário integrá-las de modo que se sintam membros de uma sociedade, de um contexto, e não somente figurantes. No caso dos haitianos, um desafio para essas pessoas é a língua portuguesa como língua estrangeira, já que possuem fala e escrita da cultura de seu país de origem.

Ademais, a interação entre a produção individual e padrões mais amplos de práticas sociais, que têm a aparência de sistema, continua sendo um problema muito vivo e relevante para alunos que estão aprendendo ações de letramento (BAZERMAN, 2011). Diante disso, formulou-se a seguinte questão: Como se dá a construção do conhecimento do sujeito sobre si mesmo, na escrita de sua autobiografia, o gênero trabalhado?

É precisamente a lacuna nessa área que o presente artigo busca preencher com subsídios teóricos e a análise de autobiografias, gênero discursivo que caracterizou a prática utilizada com imigrantes haitianos, uma vez que possibilita condições de experiência da escrita e reflexão sobre a vida. Nesse sentido, o percurso teórico-prático que se coloca aqui tem como ponto de partida e de chegada a interação social nas diferentes esferas da atividade humana.

A justificativa da escolha do tema proposto partiu do interesse em demonstrar que participar ativamente das práticas sociais específicas das instituições de uma comunidade ou nação requer competências discursivas diversas do usuário da língua que pretende transitar de uma esfera social a outra. Bakhtin (2003), ao desenvolver o conceito de enunciação, afirma que o sujeito, ao produzir um enunciado, está inserido nas situações de interação. Esse mesmo sujeito é denominado histórico, porque a enunciação é resultado da interação ocorrida num contexto socioideológico em que a conexão entre os interlocutores estabelecida pelo sentido é, de certa maneira, determinada pelo momento histórico.

Trabalhar com a produção de textos autobiográficos pode colaborar para a aprendizagem da língua portuguesa, à medida que envolve as histórias de vida dos cidadãos haitianos, revela suas vivências e registra suas práticas sociais, possibilitando que eles interajam socialmente com os seus colegas de sala e com as professoras, mediadoras desse processo.

A metodologia adotada foi pautada em uma pesquisa qualitativa, uma vez que a base deste tipo de investigação reside na abordagem interpretativa da realidade social. Quanto à técnica, optou-se pela pesquisa bibliográfica em livros e artigos que tratam dos gêneros textuais e também a pesquisa autobiográfica, com destaque nas narrativas de imigrantes haitianos, como um instrumento de coleta de informações.

Frente ao exposto, o objetivo deste artigo é apresentar uma experiência de ensino da língua portuguesa para alunos haitianos, uma iniciativa inclusiva que permite o acesso de imigrantes ao conhecimento da língua portuguesa, em que se utilizou o gênero autobiografia como um processo individualizado de construção de sentidos.

Após esta seção introdutória, na seção 2, é apresentada a base conceitual para a compreensão dos gêneros textuais, com ênfase no gênero autobiografia. A seção 3 é dedicada à análise das narrativas autobiográficas, resultados e discussão. Por fim, a seção 4 apresenta as considerações finais deste trabalho.

2 GÊNEROS TEXTUAIS E POSSIBILIDADES DE EXPRESSÃO

Bronckart (1999, p. 5) define texto como “toda unidade de produção verbal, oral ou escrita, contextualizada, que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência no seu destinatário” e gênero de texto como “aquilo que sabemos que existe nas práticas de linguagem de uma sociedade” (BRONCKART, 1999, p. 6). A aprendizagem, na perspectiva desse autor, tem relação direta com a concepção de linguagem e de ensino de língua.

Assim como tantos outros que se dedicam ao estudo de gêneros textuais e/ou discursivos¹, Bronckart (1999) retoma alguns aspectos da teoria de Bakhtin e adota o interacionismo sociodiscursivo para sua análise, afirmando que “os textos são produtos da atividade humana e, como tais, estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio dos quais são produzidos” (BRONCKART, 1999, p. 72).

Considerando a perspectiva de Bronckart (1999) de folhado textual – caracterizado por níveis superpostos, a saber: infraestrutura geral, mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos – cujo enfoque de análise recai sobre o texto em si e não sobre o gênero, há perceptível influência de Adam (1993), que propõe a análise textual com base na noção de sequência textual. Para Adam, a unidade textual – proposição-enunciado – é produto de um ato de enunciação. Resultante disso têm-se as macroproposições que, inter-relacionadas, formam uma unidade estrutural complexa: as sequências textuais, correspondentes a cinco tipos de relações macrossemânticas que servem de estruturação da informação textual: narrativa, argumentativa, explicativa, dialogal e descritiva (ADAM, 2008).

Segundo Machado (2004), o grupo de Genebra – do qual Bronckart faz parte –, ao definir texto como unidade comunicativa de nível superior, abre a possibilidade de se obter uma definição provisória de texto dentre os diversos sentidos a ele vinculados na área de estudos de linguagem como “[...] toda unidade de produção verbal, oral ou escrita, contextualizada, que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir a um efeito de coerência no seu destinatário” (MACHADO, 2004, p. 19). Consequentemente, diferentes tipos de texto ou gêneros de texto são produzidos.

Ainda conforme Machado (2004), a classificação desses gêneros de textos ocorre sem um rigor de conceitualização teórica, sendo originada da rotulação social usual, ao contrário do conceito de tipos de discursos ou tipos discursivos, cuja classificação já se apresenta formalmente construída.

Bazerman (2011a) explicita que é possível chegar à compreensão mais profunda dos gêneros textuais se os compreendermos como fenômenos de reconhecimento psicossocial que fazem parte de processos de atividades socialmente organizadas. Neste sentido, os gêneros constituem formas da ação social e instrumentos desencadeadores de aprendizagem-e-desenvolvimento.

Nessa perspectiva,

gêneros são tão-somente os tipos que as pessoas reconhecem como sendo usados por elas próprias e pelos outros. Gêneros são o que nós acreditamos que eles sejam. Isto é, são fatos sociais sobre os tipos de atos de fala que as pessoas podem realizar e sobre os modos como elas realizam (BAZERMAN, 2011a, p. 32).

¹ Não é enfoque deste artigo discutir as diferenças entre gênero textual e gênero discursivo.

Na opinião desse autor, ao escrever, elaboramos um novo enunciado para uma nova circunstância. Por isso, o ato de escrever torna-se muito difícil. Toda vez que escrevemos, precisamos pensar em palavras novas e adequadas, fazendo com que os nossos enunciados sejam inteligíveis aos leitores.

Marcuschi (2002, p. 24) define o texto como “uma identidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual”. Para ele, o texto não é um produto, mas um fenômeno cuja existência depende de um processamento feito por alguém em algum contexto. Dessa forma, seus traços característicos não dependem de fatores iminentes, mas de sua realização sociodiscursiva, conduzida cognitivamente.

Portanto, a coordenação sequencial dos elementos linguísticos “será um texto na medida em que consiga oferecer acesso interpretativo a um indivíduo que tenha uma experiência sociocomunicativa relevante para compreensão” (MARCUSCHI, 2008, p. 89).

No entendimento de Marcuschi (2006), os gêneros textuais estão presentes em todas as nossas práticas sociais, já que não podemos nos comunicar verbalmente a não ser através deles.

Para o autor,

os gêneros devem ser vistos na relação com as práticas sociais, os aspectos cognitivos, os interesses, as relações de poder, as tecnologias, as atividades discursivas e no interior da cultura. Eles mudam, fundem-se, misturam-se para manter sua identidade funcional com inovação organizacional (MARCUSCHI, 2006, p. 25).

Partindo dessa concepção, o autor acrescenta que os gêneros textuais são entidades “dinâmicas, históricas, sociais, situadas, comunicativas, orientadas para fins específicos, ligados a determinadas comunidades discursivas, ligados a domínios discursivos, recorrentes e estabilizadas em formatos mais ou menos claros” (MARCUSCHI, 2008, p. 159).

2.1 GÊNERO AUTOBIOGRAFIA

Dentre as inúmeras possibilidades de expressão oriundas de ações de linguagem – que exigem a mobilização dos gêneros de textos – encontra-se o gênero autobiografia. O gênero autobiográfico vem ganhando força ao longo dos séculos, em termos de popularidade, tanto no que diz respeito à quantidade de escritores que aderem a ele, quanto na de leitores e apreciadores do gênero. Isso porque a “[...] narrativa autobiográfica é um dos legados de uma cultura valorizadora da subjetividade” (CALADO, 2009, p. 103).

A palavra autobiografia surgiu na Inglaterra no início do século XIX e era empregada em dois sentidos: o primeiro significa obra literária, romance, poema, tratado filosófico, cujo autor teve a intenção de contar sua vida ou expressar seus pensamentos; o segundo significa a “vida de um indivíduo contada por ele próprio” (LEJEUNE, 2008, p. 53).

A autorreflexão, que leva à escrita da autobiografia, é um modo de aprendizagem que permite ao sujeito-escritor descobrir-se por meio da análise de aspectos, muitas vezes, escondidos dentro de si mesmo. Isto significa reconstruir a busca de identidade, provocada por um retorno pessoal consciente e autorreflexivo. Tendo em vista que na vida nada é linear e contínuo, por meio da autobiografia, é

possível criar uma espécie de harmonia entre os pedaços de experiências que permitem reestruturar autoimagens, construindo o sentido de identidade projetado no papel (CAMBI, 2002).

Com efeito, a escrita autobiográfica apresenta uma experiência do viver e, ao mesmo tempo, ela própria é uma experiência. O que distingue fundamentalmente a biografia da autobiografia é o fato de que esta última requerer a dissociação entre o eu escrito e o eu que escreve. Nesse sentido, ressalta-se que a autobiografia é uma “narrativa retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, quando focaliza sua história individual, em particular a história de sua personalidade”. (LEJEUNE, 2008, p.14).

Na opinião desse autor, “na biografia, é a semelhança que deve fundamentar a identidade, na autobiografia, é a identidade que fundamenta a semelhança. A identidade é o ponto de partida real da autobiografia; a semelhança, o impossível horizonte da biografia” (LEJEUNE, 2008, p. 39). O pacto autobiográfico é realizado por meio de um contrato implícito entre o autor e o leitor. Isso ocorre quando o autor se compromete com a veracidade de sua escrita e o leitor em acreditar nela.

Foucault (1992) assegura que, nesse tipo de escrita, o ato de escrever é também o ato de mostrar-se ao outro. Segundo ele, “trata-se, não de perseguir o indizível, não de revelar o que está oculto, mas, pelo contrário, de captar o já dito; reunir aquilo que se pode ouvir ou ler, e isto com uma finalidade que não é nada menos que a constituição de si” (FOUCAULT, 1992, p. 137).

Deste modo, o texto autobiográfico propicia o exercício de si, faz com que o autor exponha-se, coloque-se e produza um efeito de coerência no seu destinatário.

Ademais,

quando a história de vida é utilizada como instrumento e fonte de dados, geralmente, é percebida como meio de organização racional dos escritos, pensamentos, experiências do sujeito, como retrato fidedigno deste, de seu eu. É a construção da identidade buscada pelo ato de narrar a vida (TEIXEIRA, 2003, p. 43).

Outra característica da autobiografia é a veracidade dos fatos. É uma narrativa não-ficcional, ou seja, não é uma história inventada e o relato dos fatos no texto aparece pontuado de lembranças, de um colorido emocional, que não é mostrado em outros tipos de textos. Em outras palavras:

O autor de uma autobiografia, para a realização de seu projeto autobiográfico, deve recompor a unidade de sua vida através do tempo, revelando o autorreconhecimento, devido à possibilidade de reconstituição e de decodificação dessa vida em sua globalidade. Assim, ao relatar sua história, o indivíduo chega a si mesmo, situa-se como é, na perspectiva do que foi. (REMÉDIOS, 1997, p. 12).

Disso se depreende que o autor da autobiografia escreve sobre sua vida de acordo com o conhecimento que possui de si próprio, da sua história registrada na memória que pode ser o entrecruzamento de outras histórias e que, ao escrever, pressupõe sempre um leitor.

Ainda, de acordo com os propósitos deste trabalho, ressalta-se que a diferença entre autobiografia e memórias, por exemplo, deve-se principalmente ao fato de que, no

primeiro gênero, o foco concentra-se no narrador, apenas, enquanto que no segundo focalizam-se também fatos e personagens que fazem parte da história pessoal do narrador.

Escrever sobre o que fomos é voltar pelos caminhos por onde passamos uma e outra vez. É como voltar pela beira daquele longo rio, com seu frio limpo e transparente, caminho que conhecemos bem e hoje volta a se desenhar nos vestígios verdes que deixou o verão iluminado² (PORTER, 2016, p. 405, tradução nossa).

Desse modo, os sentidos do texto vão sendo construídos de acordo com a competência sociocognitiva e interacional que o sujeito estabelece nos atos de fala. “A partir dessa abordagem interacionista de base sociocognitiva, o indivíduo consegue internalizar as categorias linguísticas, porém, não dadas *a priori*, mas construídas iterativamente e sensíveis aos fatos culturais” (MARCUSCHI, 2000, p. 34).

3 ANÁLISE DAS AUTOBIOGRAFIAS, RESULTADOS E DISCUSSÃO

O corpus, autobiografias a serem analisadas, foi escolhido entre os textos mais representativos desse gênero produzido pelos estudantes haitianos.

Antes de trabalhar com o gênero autobiografia, foi preciso que os alunos tivessem acesso a textos desse gênero para, só então, iniciarmos um processo de reflexão sobre os elementos que o constituem. Na sequência, cada um(a) fez a experiência de se produzir textualmente, escrevendo uma autobiografia.

No ato de narrar a própria vida, os imigrantes haitianos passaram valores, experiências de vida e conhecimento de mundo. Em sua escrita autobiográfica, o imigrante apresenta uma experiência do viver e, ao mesmo tempo, uma experiência que requer a dissociação entre o eu escrito e o eu que escreve.

Como se pode verificar nos excertos a seguir, o gênero textual/discursivo autobiografia extrapola o nível linguístico, uma vez que também apresenta uma dimensão social por estar vinculado à situação social de interação dos haitianos. Também se apresenta como uma oportunidade para que os imigrantes remexam o baú da memória e resgatem suas lembranças, o que é bastante motivador para eles.

Cabe ressaltar que, entre os alunos imigrantes, o crioulo haitiano (*kreyòl ayisyen*), também conhecido como *créole*, é o idioma falado pela maioria. O francês, língua oficial ao lado do crioulo, é considerado a língua do âmbito escolar e, portanto, de prestígio. Muitos desses imigrantes têm domínio de mais de um idioma, como: inglês, espanhol e até italiano.

As autobiografias, que nos ocupam aqui, normalmente começam por referir à infância de cada autor, descrevendo a terra de origem, a vida familiar e o contexto geográfico. Todos os autores nasceram no Haiti e, a partir do terremoto que acometeu o país, no início de 2010, migraram para o Brasil em busca de trabalho e melhores condições de vida. Entretanto, eles esbarram com o idioma. Em decorrência disso, encontram muita dificuldade para conquistar uma vaga no mercado de trabalho. Por isso, esforçam-se muito para aprender o português do Brasil.

² “Escribir sobre lo que fuimos, es volver por los caminos donde pasamos una y otra vez. Es como regresar por el borde de aquel largo río, con su frío limpio y transparente, sendero que conocimos bien y hoy se vuelve a dibujar en los vestigios verdes que dejó el verano luminoso” (PORTER, 2016, p. 405).

A foto, a seguir, foi tirada durante uma aula de língua portuguesa em que os imigrantes produziram suas autobiografias. Após as produções, alguns se propuseram a ler os seus textos para a classe. Os estudantes autorizaram a utilização de suas imagens, por entenderem que se tratava de um trabalho sério e de comprometimento com o ensino da língua portuguesa.

Figura 1- Imigrantes haitianos escrevendo sua autobiografia.



Fonte: Acervo pessoal das professoras-pesquisadoras.

Conforme Lejeune (2008), uma forma segura de reconhecer uma autobiografia é apurar se o relato ressalta a infância, pois, segundo o autor, as autobiografias devem abranger a vida em sua totalidade. No excerto a seguir, o imigrante revela sua infância distante da mãe e a morte do pai.

Hoje é um prazer conta[r] pra você um pouco da minha vida. Eu nasci em Gonaives [...] uma cidade do Haiti [...] em dezessete de dezembro. Na minha infância eu morei com meu pai, mas sete anos depois ele morreu, desde então fui morar com minha mãe. [...] Em 2013, veio [vim] morar aqui no brasil [Brasil].

A autobiografia é uma escrita que tem como objeto o si próprio, a análise, isto é, a autoanálise da história de uma vida, a vida do próprio sujeito narrada por ele próprio. “Sujeitos autobiográficos se reconhecem como sujeitos que viveram tipos de experiências particulares atreladas a status sociais e identidades”³ (SMITH; WATON, 2002, p. 10).

No fragmento a seguir, ao contar sua própria história, o imigrante sente-se valorizado por ter a chance de socializar suas memórias:

³ “Autobiographical subjects know themselves as subjects of particular kinds of experience attached to social statuses and identities” (SMITH; WATON, 2002, p. 10).

Hoje [me] sinto muito feliz [por poder] falar sobre mim. Eu nasci [em] Hinche (Haiti). Eu sou o primeiro filho. Minha família é composta de sete pessoas, quatro homen(s) e três mulheres. [...] Meu [minha] situação atualmente é mas [mais] difícil que lá porque eu tem [tenho] bastante [s] colegas que não trabalha[m] e só eu ajuda[o] eles.

Neste espaço de posicionamento do sujeito imigrante frente a si mesmo que a questão autobiográfica se institui como tentativa de dar conta de sua existência, de sua constituição no que se tornar. Isto significa reconstruir a busca de identidade, provocada por um retorno pessoal consciente e autorreflexivo. Ademais, as possibilidades de diálogo com o próprio eu abrem espaços de experiência social e pessoal, como se pode observar no fragmento a seguir:

Eu sou [...] nascida no dia 20 de janeiro do ano 1994, na cidade de Porto Príncipe. Filha de [...] que infelizmente se separaram quando ainda [eu] tinha 11 meses e ahi [aí] começou a minha vida de verdade. Fiquei morando com meu pai e minha tia sem a presença da minha mãe. Depois de um ano meu pai teve que viajar para me dar uma vida melhor. Isso quer dizer que fiquei sem mãe e pai por um bom tempo, mas a minha tia sempre me cuidou igual uma filha. Quando concluí o ensino médio, fui para a Venezuela morar com meu pai. [...] Depois meu pai decidiu vir para o Brasil.

Verificamos que a estudante expressou suas emoções diante dos fatos relatados, como: a separação dos pais, a falta da mãe, por ter crescido longe dela; a ausência do pai que teve que trabalhar em outro país; as dificuldades financeiras; a vinda para o Brasil.

Por meio da autobiografia, a/o cidadã(o) imigrante haitiana(o), enquanto ser social, demarca a percepção de si e define sua postura: “Eu venho [vim ao]no Brasil para trabalhar e continuar a estudar. Eu gosto muito da cultura brasileira [...] Minha situação aqui tá [está] muito triste porque tá [estou] sem trabalho”.

Estudos sobre relato de vida apontam para a possibilidade de os sujeitos construírem uma autoimagem, uma identidade, reconstruindo assim a sua história. “A escrita nos permite uma semiprivacidade para enfrentar nossos pensamentos, memórias, emoções, como também nossos desejos para a criação de uma presença no mundo” (BAZERMAN, 2011b, p. 11).

Ao escrever sua autobiografia, este imigrante revela sua relação com as experiências que vivenciou ao logo do caminho e se instituiu como autor de sua própria narrativa. O texto dele é marcado pelos momentos difíceis que vivenciou em sua passagem pela Venezuela.

Eu lembro os momentos difíceis que eu passei na minha vida. Eu estava na Venezuela tinha uma manifestação na hora eu estava andando na rua a pé. Eu leve[i] quatro tiro[s], graças a Deus eu fico [fiquei] vivo.

No fragmento de autobiografia a seguir, o sujeito, feito autor, vai percorrendo o caminho traçado por seu escrito, ora acreditando que dita as regras do jogo, ora considerando-se diluído em um jogo cujas regras lhe escapam. O narrador relata a

educação que recebeu e as razões que o levaram a vir para o Brasil. Assim, o passado torna-se presente e ganha novos sentidos por meio do discurso da memória.

Eu sou [...]. Eu nasci em Haiti a seis de julho de 1986 [...] Eu tenho quatro irmãos e cinco irmãs. Todos vivem agora em Haiti. Eu fiz meus estudos primários na escola Nacional La Gonâve e meus estudos secundários no Colégio La Paix de La Gonâve. Em 2009, comecei meus estudos universitários [...] onde eu aprendi a Gestão, apesar [d]as dificuldades da vida.[...] Eu queria encontrar meu futuro em buscando de trabalho e encontro nada. Então, eu decidi entrar aqui no Brasil para uma vida melhor.

Esse resgate da história possibilita que o autor do texto tenha a sua identidade evidenciada, melhore a sua competência escrita e apresente um progresso nas suas capacidades de linguagem em relação à apropriação do gênero autobiografia.

A associação entre o eu escrito e o eu que escreve contribui para trazer um pouco de alegria para a vida do imigrante, como se pode observar neste fragmento: “Me sinto muito alegre hoje de ter a oportunidade de escrever [escrever] [...]”. Assim, por meio da autobiografia, é possível criar uma espécie de harmonia entre os pedaços de experiências que permitem reestruturar autoimagens, construindo o sentido de identidade projetado no papel.

Neste trecho, o narrador encontra-se consigo mesmo, resgata o caminho percorrido e, dando crédito ao que foi, relata a educação que recebeu e as consequências do terremoto ocorrido no dia 12 de janeiro de 2010, que agravou os problemas sociais do Haiti, e o sonho de estudar.

Eu entrou[ei] na Universidade de [o] Estado de Haiti, a Porto Príncipe [...] na capital do Haiti [,]para estudar Direito uma faculdade que eu amo muito. Apesar [de] minha vontade para [me]tornar-se advogado [...] infelizmente eu não chegou[ei] a terminar. Por causa de falta de possibilidade financeira [...] depois do terremoto de 2010 [...] eu não pudei [pude] continuar.

Em sua escrita autobiográfica, o imigrante haitiano relata as suas dificuldades: “Falta dinheiro, falta comida, mais [mas] eu gosto da minha vida”. A partir de um sujeito que procura resgatar acontecimentos passados, presentes na memória, o gênero autobiografia vai sendo construído. Como se vê, “a escrita está profundamente associada a valores de originalidade, personalidade, individualidade – com razão, porque nos fornece os meios pelos quais deixamos traços de nossa existência, nossas condições de vida, nossas ações e nossas intenções” (BAZERMAN, 2011b, p. 11).

Concluindo esta análise, parece ser possível dizer que os imigrantes haitianos apresentaram um considerável avanço na aprendizagem da língua portuguesa, uma vez que conseguiram relatar sua trajetória de vida como autores e protagonistas de suas histórias.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das autobiografias possibilitou inferir que, ao falar de si, os textos assumem significados e vida para os imigrantes haitianos. Durante a nossa análise, percebemos que a maioria das características do gênero autobiografia foi contemplada nos textos escritos.

Vale ressaltar que a autobiografia constituiu-se um recurso que permitiu aos/às estudantes imigrantes recuperarem um pouco de sua dignidade. Nesse sentido, a escrita de si assume a subjetividade de seu autor como dimensão integrante de sua linguagem.

As análises apresentadas evidenciam que o gênero autobiografia é um campo extremamente fértil para a aprendizagem da língua portuguesa, pois, por abordar temas ligados aos contextos alunos, gera motivação.

Ademais, a autorreflexão, que os levou à escrita da autobiografia, foi um modo de aprendizagem que lhes permitiu, enquanto sujeitos-escritores, poder descobrir-se por meio da análise de aspectos, muitas vezes, escondidos dentro de si mesmos.

Quanto ao plano do conteúdo temático, os haitianos abordaram assuntos como: a separação dos pais e o sofrimento que esse fato acarretou; constituição da família; sonhos; desistência dos estudos; problemas financeiros; outros. Também observamos a grande expectativa que os imigrantes haitianos têm em relação ao Brasil.

Concluindo, parece ser possível dizer que autobiografia despertou interesse dos imigrantes haitianos e tornou a aprendizagem de língua portuguesa mais significativa.

Referências bibliográficas

ADAM, J. M. *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. São Paulo: Cortez, 2008.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAZERMAN, Charles. *Gêneros Textuais, tipificação e interação*. Trad. de Judith Chabliss Hoffnagel 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

_____. *Gênero, Agência e Escrita*. São Paulo: Cortez, 2011b.

BRONCKART, J-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.

CALADO, Eliana Alda de Freitas. Da História ou da Literatura? O Limbo das Autobiografias. *Saeculum - Revista de História*, João Pessoa, n. 20, p.103-110, jan./jun.

CAMBI, Franco. *L'autobiografia come método formativo*. Roma: Laterza, 2002.

FOUCAULT, Michel. *A escrita de si*. In: _____. *O que é um autor?* Trad. António Fernando Cascais e Edmundo Cordeiro. Lisboa: Editora Veja, 1992. p. 129-160.

LEJEUNE, P. *O pacto autobiográfico*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

MACHADO, A. R. *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONISIO, A. P. et al. (org.) *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. *Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação*. In: BRITO, K. S.; GAYDECZKA, B.; KARWOSKI, A. M. *Gêneros textuais. Reflexões e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

_____. *Produção Textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

PORTER, Luis. Autobiografía y Autorretrato. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 01, n. 03, p. 402-414, set./dez. 2016

REMÉDIOS, M. L. R. (org.) *Literatura confessional: espaço autobiográfico*. In: _____. *Literatura confessional: autobiografia e ficcionalidade*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.

SMITH, Sidonie; WATSON, Julia. Mapping Women's Selfrepresentation at Visual/textual Interfaces. In: _____. *Interfaces: Women, Autobiography, Image, Performance*. Michigan: University of Michigan Press, 2002. p. 1-46

TEIXEIRA, Leônia Cavalcante. Escrita Autobiográfica e Construção Subjetiva. *Psicologia USP*, 2003, Vol. 14, No .1, 37-64.

**A HETEROGENEIDADE FUNCIONAL DOS GÊNEROS DO DISCURSO E A
PERSUASÃO NA PUBLICIDADE**
The Functional Heterogeneity of Discursive Genres and Persuasion in Advertising

Wélida ALVES e Aline Saddi CHAVES
(Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, Mato Grosso do sul)

RESUMO: *A presente pesquisa busca conhecer e compreender a persuasão utilizada por meio da linguagem no discurso publicitário.*

Os gêneros textuais se adaptam, se adequam ao momento histórico e social em que são utilizados, a exemplo do que ocorre no discurso publicitário, enquanto instituição social e discursiva que promove produtos e serviços em diferentes meios de comunicação de massa, estando altamente exposto aos discursos circulantes, além de retratar assuntos recorrentes na sociedade.

O discurso publicitário se utiliza de diversas estratégias para atingir seu público-alvo, sempre a favor de seus interesses, pois a grande característica da publicidade é a retórica. Neste discurso é possível perceber a combinação dos elementos da retórica; o apoio do Logos ao Ethos e a aceitação do público-alvo por meio do Pathos.

PALAVRAS-CHAVE: Heterogeneidade; Publicidade; Gêneros Discursivos; Persuasão

ABSTRACT: *The present research seeks to know and understand the persuasion used through language in advertising speech.*

The textual genres adapt, adapt to the historical and social moment in which they are used, it is possible to notice this easily in the publicity, because it is a discursive textual genre conveyed by different means of mass communication, being accessible to numerous groups of people, as well as portraying recurring issues in society.

Advertising speech uses various strategies to reach its target audience, always in favor of their interests, because the great characteristic of advertising is rhetoric. In this discourse it is possible to perceive the combination of elements of rhetoric; Logos support for Ethos and acceptance of the target audience through Pathos.

KEY WORDS: Heterogeneity; Publicity; Discursive Genres; Persuasion

Gêneros Discursivos

Na antiguidade clássica, a noção de gênero do discurso era relacionada aos textos de reconhecido valor artístico, como os textos literários, mas, a partir da filosofia bakhtiniana, é possível compreender a língua como atividade humana de sujeitos inseridos em diferentes esferas sociais. Os gêneros do discurso/texto estão constantemente presentes em nossas vidas, e se formam nas relações sociais das mais diferentes esferas da comunicação. Segundo Bakhtin (1997),

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana [...] A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas [...] cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 1997, p. 290)

Embora os estudos sobre os gêneros repercutam desde a antiguidade, e embora existam inúmeras definições para esta noção, neste artigo utilizaremos a definição de Bakhtin para os gêneros do discurso.

Gêneros do discurso ou gêneros discursivos estão intimamente ligados à comunicação humana, pois refletem as condições e as finalidades do enunciado. Dentro do conceito de uso da língua e atividade humana, é possível compreender que a língua trabalha com as diferentes possibilidades sociais de se produzirem textos, sejam eles orais ou escritos. Estes textos aparecem nas diferentes esferas de circulação, considerando o momento em que ganham sentido. A isso Bakhtin chama enunciado, e afirma que é parte do diálogo e formador dos gêneros discursivos.

Para Bakhtin (1997), o discurso nasce no diálogo, pois é constituído por vários enunciados entrelaçados. De acordo com a teoria bakhtiniana, todo enunciado, apesar de inédito, sempre responde a um enunciado anterior, bem como propõe uma resposta para futuros enunciados, formando, assim, uma cadeia. Essa concepção caracteriza a abordagem dialógica da linguagem. Mas, para o círculo de Bakhtin, o diálogo não é apenas uma comunicação em face a face, como popularmente chamamos, mas qualquer

forma de comunicação, oral ou escrita. Além disso, todos os dizeres surgem em decorrência de outros dizeres ou vozes.

Podemos notar, até aqui, que há três elementos intrinsicamente relacionados na atividade de linguagem: língua, enunciado e gênero discursivo. Estes fatores são indispensáveis ao bom funcionamento da comunicação, a qual se realiza por meio de gêneros do discurso, isto é, um feixe de enunciados com características relativamente estáveis, como o tema, as escolhas linguísticas e a composição textual. Para Bakhtin (1997, p. 282): “o gênero é e não é ao mesmo tempo, sempre é novo e velho ao mesmo tempo”.

O caráter “relativamente estável” dos enunciados que compõem um dado gênero discursivo entretém relação com a esfera de atividade humana na qual acontece a produção e circulação de linguagem. Os gêneros discursivos são considerados assim por serem determinados por fatores sociais e históricos, portanto, sofrem constantes transformações ou atualizações. Pois assim como a sociedade muda, os gêneros do discurso precisam se adaptar a ela, a fim de atender a suas necessidades.

Cada esfera conhece seus gêneros, apropriados à sua especificidade, aos quais correspondem determinados estilos. 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. (BAKHTIN, 1997, p. 284)

A situação imediata da fala e o contexto social mais amplo dão origem e até mesmo modificam um gênero discursivo. Associaremos essa característica ao discurso publicitário, no próximo tópico, considerando que a publicidade se modifica de acordo com o contexto social em que é produzida e posta em circulação.

Gêneros discursivos e o discurso publicitário

Como dito no item anterior, os gêneros do discurso são relativamente estáveis. Estão constantemente mudando, se adaptando às esferas, ao tempo e ao lugar em que são produzidos e recebidos. Isso é fácil e constantemente notado na publicidade.

A publicidade tem objetivos muito claros, e para alcançá-los, é importante que seus criadores, juntamente com seus clientes – as marcas de produtos e serviços, entre outros – sempre surpreendam seus interlocutores, despertando neles a identificação com o objeto do anúncio, e, por fim, induzindo-o ao objetivo final: a aquisição do objeto. A linguagem publicitária, manifestada em diferentes gêneros discursivos, aborda assuntos recorrentes na sociedade contemporânea, bem como sempre produz uma mensagem positiva a respeito desses diferentes assuntos. Valores e conceitos comuns entre pessoas de diferentes idades, sexo, etnia etc, são reproduzidos em campanhas publicitárias.

A publicidade é uma instituição social produtora e reprodutora de discurso(s). Atenta às mudanças comportamentais da sociedade, ela está constantemente presente na mídia e possui grande poder persuasivo, assim moldando os comportamentos e atitudes. Na atualidade, embora o discurso publicitário se baseie menos nas características do objeto anunciado (logos), do que na criação de uma imagem da marca (ethos) e na afetividade (pathos), esse tipo de argumentação, persuasiva, “vai funcionar como uma prova que, supostamente, age sobre a racionalidade do ouvinte” (CHAVES, 2010, p. 275).

Em razão de seu forte caráter persuasivo, e de sua relação intrínseca com os temas da atualidade, o discurso publicitário não possui um gênero discursivo preferencial, isto é, possui um “fraco regime de genericidade” (CHAVES, 2010, p. 6). Ao longo de sua existência, e, em especial, na pós-modernidade, a publicidade transformou seus dispositivos comunicativos, buscando em outros discursos uma forma de atrair o leitor/telespectador já habituado a sua linguagem. Assim, para buscar a adesão do público, a publicidade empresta a configuração prototípica de outros gêneros discursivos, logo, de outras esferas sociais. A esse fenômeno, Chaves (2010) dá o nome de “dialogismo intergenérico”, assim definido:

Designamos dialogismo intergenérico o diálogo entre pelo menos dois gêneros – enunciante e enunciado – na espacialidade do texto publicitário. Trata-se de um tipo particular de dialogismo, em que diferentes vozes, nesse caso gêneros e não propriamente unidades linguísticas isoladas, oriundas de esferas discursivas não coincidentes – o discurso publicitário e os outros discursos convocados (imprensa, política, esfera profissional, literatura, entre outros) – dividem o mesmo contexto enunciativo e se inserem na complicada trama semiótica do texto publicitário. (CHAVES, 2010, p. 113)

Por ser um discurso muito acessível, é comum que os potenciais consumidores (leitores, expectadores, internautas, passantes) se familiarizem com o que lhes é

mostrado, e acabem tomando as ideias publicitárias como verdade, utilizando-as para suas tomadas de decisões. Ela é o reflexo de valores e comportamentos de indivíduos de determinada cultura, embora busque reproduzir a realidade circundante, com seus sistemas de valores próprios, isto é, sua ideologia.

O discurso publicitário participa das instituições sociais e discursivas, por isso sendo uma prática carregada de ideologia(s), ou ainda, um aparelho (re)produtor de ideologia(s). A leitura de um texto publicitário é realizada no interior do contexto histórico e social em que foi produzido, o que propicia efeitos de sentido estratégicos. Este discurso constitui-se como força influenciadora, que muitas vezes contribui para determinar modelos sociais vigentes.

Retórica no Discurso Publicitário

No item anterior, mencionamos o poder persuasivo da publicidade. Mas o que é persuasão? Embora, no dia a dia, o termo seja utilizado como sinônimo de convencer, trata-se de noções distintas. O convencimento se vale da razão, valida-se por meio de elementos verificáveis e verdadeiros, enquanto que a persuasão está relacionada a argumentos ditos não técnicos, que permitem àquele que persuade mobilizar argumentos agradáveis e apenas verossímeis, ou seja, que se aproximam da verdade.

O estudo da arte de persuadir pela linguagem, chamado retórica, ficou consagrado pelo filósofo grego Aristóteles, e é comumente utilizado como ferramenta persuasiva na comunicação. Segundo Reboul (2004, p. XIV) “[...] retórica é a arte de persuadir pelo discurso”. Aristóteles também diz que é pelo discurso que persuadimos, sempre que demonstramos a verdade ou o que parece ser verdade.

A retórica pode se valer de duas formas de persuasão. A primeira, pela argumentação, e a segunda, por agradar o auditório com beleza e comoção a quem se dirige. A publicidade utiliza a junção dessas duas formas citadas. Na retórica, estão três aspectos fundamentais da persuasão: o logos, o ethos e o pathos. Veremos a seguir as funções e características de cada um desses tipos de argumentos.

Retórica publicitária como a arte da persuasão [...] favorece duplamente a análise[...] fornece o princípio da relação entre o discurso (LOGOS) e as provas ditas não técnicas, a saber o caráter do orador (ETHOS) e as disposições do ouvinte (PATHOS). (CHAVES, 2010, p. 270)

O logos diz respeito ao discurso propriamente dito, ao conteúdo do discurso. Trata-se da capacidade argumentativa, a clareza do discurso e a força dos argumentos, diminuindo a hipótese de contradição. Dentre os argumentos não-técnicos, o ethos está relacionado à figura do orador, à credibilidade de quem fala, transmite a mensagem. Possui capacidade de dialogar por meio de sua autoridade e da credibilidade que lhe é dada. Na publicidade, o ethos está ligado ao enunciador do texto publicitário, isto é, à marca. O pathos, por sua vez, diz respeito a quem vai ser persuadido, é o aspecto emocional do discurso. O ouvinte é levado pelo discurso a experimentar uma paixão, ou emoção. Na publicidade, sentimentos como alegria, entusiasmo, solidariedade, plenitude, entre outros.

Análise de campanhas publicitárias da marca O Boticário

Para exemplificar a teoria exposta nos itens anteriores, selecionamos duas campanhas publicitárias veiculadas na internet e televisão, ambas em formato audiovisual, da marca brasileira de produtos cosméticos, O Boticário.

A marca O Boticário foi criada por Miguel Kringsner, em Curitiba, no estado do Paraná. No início, tratava-se de uma farmácia de manipulação, que fora inaugurada em 22 de março de 1977. Desde o início, a loja buscava ter conceitos diferenciados, e oferecia aos pacientes opções personalizadas de tratamento, principalmente na área dermatológica. Além disso, a farmácia contava com outro diferencial em seu atendimento, pois havia sofás, revistas e café para os clientes que desejavam esperar até que suas receitas ficassem prontas. Em 1979, a marca se torna uma especialidade de perfumaria e cosmética e, em poucos anos, torna-se uma enorme rede de produtos de beleza, no Brasil e no mundo.

Desde então, é possível notar que as campanhas publicitárias dos produtos O Boticário são atraentes, bem elaboradas e buscam encantar e persuadir seus telespectadores. As campanhas trazem sempre uma mensagem positiva e abordam temas ligados à família, ao empoderamento feminino, em um clima de romantismo, enaltecendo a beleza interna e externa das pessoas. Essa imagem da marca gera aproximação e identificação com o consumidor visado.

A marca investe em propagandas para todos os públicos, embora, nesta pesquisa, optemos por focar apenas aquelas voltadas ao público feminino.

Campanha “A vida é bonita, mas pode ser linda”

A primeira publicidade selecionada para análise foi lançada na televisão em 2011 e está disponível na internet para posteriores consultas. Ela possui um formato audiovisual, ou seja, é um breve filme com 1,5 minuto de duração e tem como tema ou *slogan* “A vida é bonita, mas pode ser linda”.

O vídeo se inicia com uma mulher de aproximadamente 35 anos, magra, de cabelos escuros e lisos, usando um vestido cinza com um cinto preto, segurando um livro grosso de capa preta nas mãos. Essa mulher vem caminhando em um cenário de uma sala de estar de uma casa ou apartamento, com um sofá claro com almofadas pretas e laranjas, e um vaso de plantas próximo ao sofá. Observa-se, ainda, ao fundo, paredes de vidro de onde é possível ver árvores. O som é de pássaros e vento.

A protagonista caminha com o livro nas mãos e senta-se no sofá. Ao abrir o livro, um envelope branco cai no chão, ela cuidadosamente pega o envelope e nele lê a seguinte frase: “Para eu mesma no futuro”. Com esses dizeres, inicia-se a partir daí a narração da propaganda, que é feita por uma voz feminina, como se fosse a voz da mulher protagonista.

A mulher pega a carta, após ler a frase do envelope o cheira, abre o envelope e inicia a leitura da carta. Ouve-se um fundo musical composto apenas por instrumentos.

A carta é composta por inúmeras perguntas relacionadas a realizações pessoais da vida da protagonista. As respostas a tais perguntas surgem no decorrer das cenas, como lembranças da mulher naquele momento de leitura.

“Olá futura eu, e então como estamos?”. A cena permanece com a mulher que protagoniza esta propaganda, lendo sua carta. Ela sorri e, em seguida, aparecem apenas seus lábios sendo contornados por um batom levemente alaranjado.

“Será que a gente tomou as decisões certas?”. Neste momento, a cena é da mulher um pouco mais jovem, com fones de ouvidos, dentro de um avião. Em seu rosto, nota-se satisfação e felicidade com a decisão tomada, de viajar ou talvez se mudar de cidade, estado ou país. Ela está de olhos fechados e respirando fundo, o que demonstra que estará vivendo novas situações, novos ares a partir daquele momento. Aparece também o avião decolando, para confirmar a mudança ou viagem da protagonista.

“Será que não cansamos de perseguir nossos sonhos?”. A cena agora é composta por uma corrida de rua e a protagonista cruzando a linha de chegada. Ao cruzar a linha

de chegada, ela olha para o céu, demonstrando a sensação de dever cumprido. Leva-nos a pensar que talvez um de seus sonhos era manter uma vida equilibrada e um bom condicionamento físico, a ponto de conseguir correr e completar uma maratona.

“A gente ainda se emociona com as mesmas coisas?”. A mulher está presente em uma praça, é noite, ela veste um casaco azul claro e segura um livro. Ao fundo, enxergamos a loja O Boticário. Há uma transição de pessoas na praça, o tempo é frio, pois todos estão com casacos e há um homem negro tocando trompete. A mulher o olha com carinho, nos traz a sensação de que a música tocada naquele momento a remete a boas lembranças e a emociona de verdade, pois seus olhos, quando filmados, parecem marejar enquanto assistem ao homem tocar.

“Ainda gosta das mesmas coisas?”. A cena que aparece em resposta a esta indagação é uma lembrança, a mulher aparece mais jovem colocando uma fita em seu *walkman amarelo*, aparelho portátil que tocava áudios gravados em fitas cassete ou k7. Este aparelho foi popular na década de 1980, era uma inovação entre os jovens. A ideia que nos passa é de que ela ainda gosta das mesmas músicas de sua juventude.

“Me pergunto se a gente ainda comete os mesmos erros”. O cenário é uma cozinha, a mulher está abaixada próxima ao forno do fogão. Ela abre o forno e vê sua receita sem sucesso por inúmeras vezes. No vídeo, aparece uma sequência de fotos de um bolo sempre transbordando na forma. Como na imagem 18 e 19, que serão ilustradas após a descrição e análise do filme. E entendemos que ela sempre comete os mesmos erros, mas, na culinária, o que não é algo determinante para sua vida, apenas ela não leva tanto jeito para cozinhar.

“Ficamos ricas?”. A cena em resposta a essa indagação inicia-se antes mesmo de a pergunta ser narrada. A mulher protagonista aparece em um carro, olhando para o homem que dirige – supõe-se que seja seu marido – e sorri. Eles olham para o banco de trás e então é narrada a pergunta: “ficamos ricas?” e o que eles olhavam no banco de trás do carro eram duas crianças, um menino e uma menina, seus filhos. Essa cena nos leva a perceber o valor familiar colocado nesta campanha publicitária. A riqueza não é representada por dinheiro, mas pela família, unida e feliz.

“Encontramos a cura para o tédio?”. A protagonista está em um ônibus ou metrô, observando as pessoas à sua volta e desenhando a cena que vê: homens segurando a barra de ferro que fica próxima ao teto do ônibus.

“Aprendemos a perdoar?”. A resposta a essa pergunta é tão emocionante quanto forte. A protagonista do filme publicitário abraça um senhor, idoso, que nos remete à

figura paterna. Sendo a indagação a respeito de perdão, a resposta nos remete à ideia de que, no passado, houve um desentendimento entre pai e filha, no entanto, o amor e carinho de família fez com que ambos se perdoassem.

“Será que a gente tem coisas interessantes para dizer?”. A mulher está em uma praça, digitando algo em seu celular, é possível ler uma mensagem de texto em que ela faz um agradecimento. Podemos observar, essas cenas nas imagens 25 e 26, na sequência a seguir. Mais uma vez, a publicidade está implantando valores comuns em nossa sociedade. Agradecer é algo importante e interessante a dizer sempre.

“A gente continua recebendo elogio?”. Esta cena é uma das poucas em que produtos da marca aparecem nesta propaganda. A cena se inicia com uma bandeja com três perfumes, um batom, um creme hidratante e um item de maquiagem, a mão da mulher pega um dos vidros de perfume, o que está no centro da cena. Em seguida, aparece seu rosto frente ao espelho e ela borrifa perfume em seu pescoço. A cena se transfere para um outro cenário, em que um homem, o marido da protagonista, está andando por um corredor de uma casa, com um terno nas mãos, como se estivesse chegando do trabalho. Ele olha, pela porta, para dentro do quarto em que sua esposa se encontra. Ela olha para trás e sorri, e ele também sorri; seu olhar é um elogio para ela.

“Será que chegamos lá?”. A resposta a essa pergunta vem com demonstração de felicidade, talvez por uma formatura, por uma posição melhor no trabalho, talvez pelo casamento, ou qualquer outra razão para comemorar, pois, na cena, a mulher está brindando com suas amigas, sorrindo, está de fato comemorando algo bom que aconteceu. Devido à pergunta narrada, entendemos que ela “chegou lá”, que alcançou algo que tanto desejava.

“E se chegamos, o lá continua sendo lá?”. A cena permanece a mesma nessa indagação. No entanto, a filmagem é focada apenas na mulher protagonista do vídeo em análise. Ela está de braços abertos, inclinados para cima, como quem agradece, sente-se satisfeita. Também aparecem nesta cena balões de cor prata, subindo ao céu. A cor prata representa inovação, brilho e valor. Portanto, compreendemos nesta cena que algo novo, bom e inovador aconteceu para que ela comemorasse com suas amigas e agradecesse a Deus ou ao universo.

“Mas, o mais importante: estamos felizes? Se eu nos conheço bem, devemos estar.” Esta é claramente uma lembrança do dia em que ela escreveu aquela carta que está sendo lida. Uma adolescente, de óculos, moletom e calça jeans está sentada sobre uma mesa e pinga gotas de perfume na carta. Ela cheira a carta e, em seguida, seu rosto

muda, aparece a mulher de 35 anos, sorrindo, refletindo sobre tudo o que leu e olhando para o céu. Essa cena nos passa a ideia de que a vida é boa, de que ela realizou seus sonhos, possui coisas importantes, e que aprendeu com a vida. A cena é finalizada com a narração da frase: “ Onde quer que você, chegue linda!”.

A tela vai ficando levemente roseada e vai surgindo a logomarca e o slogan e ambos são narrados por uma voz feminina, no entanto não a mesma voz que faz a leitura da carta no filme publicitário. “ O Boticário. A vida é bonita, mas pode ser linda.”

É possível observar que, embora seja um vídeo elaborado por uma marca (O Boticário), com o objetivo de venda e conhecimento e exaltação, os produtos, bem como a própria marca, são como coadjuvantes no vídeo. São raras e curtas suas aparições. Nesta propaganda, são mostrados alguns desejos e valores comuns na sociedade, principalmente no meio feminino, público para o qual a propaganda é voltada.

A publicidade não busca apenas convencer, mas busca persuadir, ou seja, faz uso da emoção, é um apelo emocional. No vídeo analisado, a protagonista representa muitas mulheres de diferentes idades, pois retrata sonhos e valores comuns entre esse público. O fato de ter uma carta escrita por ela mesma no passado, para ela ler no futuro, mostra o percurso de uma vida. Desde quando se sonha, deseja ou almeja algo, até a sua realização. A carta foi escrita na adolescência, fase em que os planos e sonhos são vividos de forma mais intensa, e é relida na fase adulta, fase em que se espera já ter realizado ao menos parte dos sonhos e planos da adolescência.

Essas características da propaganda em questão fazem com que os telespectadores se identifiquem. As respostas nos remetem às coisas simples da vida, mas que possuem um valor inestimável para os seres humanos.



Figura 1: Síntese do vídeo “ A vida é bonita, mas pode ser linda.”
 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GjzgQnR64F8&t=3s>

Campanha “Acredite na beleza”

A segunda campanha publicitária selecionada para análise foi lançada no final de 2015 e início do ano de 2016. Também tem um formato audiovisual, foi passada por alguns meses na televisão e até hoje está disponível na internet. O filme publicitário tem pouco mais de 2 minutos de duração, e apresenta com um tema bastante inusitado para uma empresa que demonstra possuir valores tradicionais: o divórcio. No entanto, como vimos anteriormente, a publicidade é um discurso se adapta ao contexto de uma época e do(s) lugar(es) onde circula. O tema da separação conjugal, nos dias de hoje, não é algo que espante as pessoas como em décadas passadas.

O vídeo inicia com a tela toda preta e os dizeres: “ Três casais de verdade. As mulheres sabiam de tudo. Os maridos, de quase tudo”. Inicia-se, então, a marcha nupcial e aparecem fotos dos casais que protagonizarão o vídeo. Surgem, então, os dizeres: “O Boticário acredita na beleza. E decidiu ajudar algumas mulheres em um momento especial: quando elas se separam”. No momento em que surge a última frase deste trecho, “quando elas se separam”, é possível perceber um declínio na música (marcha nupcial.)

Em seguida, inicia-se uma entrevista com as mulheres. Uma voz masculina lhes pergunta quanto tempo elas ficaram casadas. Essas mulheres estão sentadas em um ambiente parecido com uma sala de estar. Com sofás, almofadas, estantes ao fundo, plantas, quadros, etc. Mas não se trata do mesmo lugar, cada uma delas está em um ambiente diferente, embora com as mesmas características.

Trata-se de três mulheres diferentes: uma loira, uma ruiva e uma morena. Claramente cada uma tem um estilo diferente. A primeira mulher a ser entrevistada é a loira, que diz que foi casada por oito anos. A segunda mulher a responder a essa mesma pergunta é a morena, que diz que seu relacionamento durou seis anos ao todo. A terceira mulher, a ruiva, responde que ficou casada por oito anos.

Ainda na cena com a mulher ruiva, o entrevistador lhe pergunta: “E acabou do nada?”, Então, ela responde: “É, não foi do nada. Acabou por um monte de coisinha”. Em seguida, a Morena responderá essa pergunta, dizendo: “A gente não conseguiu manter o nosso equilíbrio como namorados”. E a loira também responde à pergunta: “Eu até brinquei que a gente virou sócio, sabe? Sócio da criação dos filhos”.

Após esta cena, é a vez de os homens serem entrevistados, no entanto, não aparece a voz do entrevistador, logo, não sabemos se lhes fora feita a mesma pergunta. O primeiro marido inicia sua fala dizendo: “Com a rotina, acaba ficando comum você estar do lado daquela pessoa. Então deixa de ser atrativo”. O segundo marido diz: “A

gente se acostuma com as coisas. A gente se acostuma com o anel, a gente se acostuma com o carro, a gente se acostuma com a pessoa que está do lado. A gente se acostuma...”.

Na sequência, a câmera se volta para a mulher ruiva, que diz: “Antes ele olhava e olho brilhava (ela arregala os olhos com as mãos). Ele ria com os olhos. Depois... No finalzinho...Ele fazia assim né (fecha os olhos). Já não queria mais ver nada”.

O terceiro marido diz: “Acontece de parar de olhar. Você deixa de olhar...Deixa...”. Novamente, volta a cena da ruiva, que diz: “O cara tem que se tocar né. É uma troca!”.

Aparece a mulher loira e o entrevistador diz: “Você topa então? Fazer o que a gente propôs?”. A loira responde: “Topo muito, vamos embora, vai ser bacana”; a ruiva: “ Sim”, sorrindo, expressão de alegria; a morena: “ Topo”.

Inicia-se, então, o barulho de um relógio e uma música mais animada, e aparecem cenas dessas mulheres sendo arrumadas por profissionais de beleza: cabelereiros, maquiadores, etc. Em meio a esse processo de transformação, aparece um novo dizer: “O Boticário apresenta: A linda ex”. É possível perceber que as próprias mulheres se surpreendem quando veem o quanto são bonitas, elas se admiram frente ao espelho.

Após essa transformação, aparece a cena do dia da assinatura do divórcio. O primeiro casal aparece em um escritório tradicional de madeira, o marido com seu advogado, o advogado da esposa, bem como o conciliador já estão no ambiente. Então, a mulher morena entra na sala. O marido não consegue disfarçar sua surpresa. Ele fica fixamente olhando para ela. E, ao fundo, soa sua voz no momento da entrevista: “Acontece de parar de olhar. Você deixa de olhar...Deixa”, enquanto ele a olha fixamente, com expressão de admiração. Ele chega a esboçar um sorriso. E ela sempre de cabeça erguida, com rosto sereno, demonstrando autoconfiança.

Na cena da assinatura do divórcio do segundo casal, o escritório é mais moderno, com tons de cinza e vidro. Já estão presentes ali o marido, com seu advogado, e o advogado da esposa. Quando ela entra no escritório, já se pode ouvir a fala do marido na entrevista: “Com a rotina, acaba ficando comum você ficar do lado daquela pessoa, deixa de ser atrativo”. A reação do marido ao ver a ex-esposa mais arrumada, atraente e bonita, é de surpresa, ele chega a se inclinar para trás na cadeira. Ele fica boquiaberto.

Na cena do terceiro casal, a cena já é iniciada com a mulher sentando na cadeira ao lado de sua advogada. E a fala do marido na entrevista: “A gente se acostuma com as coisas. A gente se acostuma com o anel. A gente se acostuma com o carro. A gente se acostuma com a pessoa que tá do lado. A gente se acostuma”.

O olhar do marido para a esposa é de total surpresa, ele chega a erguer a sobrancelha. Já a esposa permanece firme, segura e séria. Ao olhar em seus olhos, ela sorri e ele fica tímido, baixa o olhar e parece pensativo.

Então aparecem as cenas dos casais assinando o divórcio e a frase: “Tudo pode acabar. Menos a sua autoconfiança”. Em seguida, aparecem as mulheres com uma nova fala: “Linda, arrasando, pronta para seguir em frente e...” (loira), “E bem segura de mim, assim...” (morena), “Me segura que agora, eu tô indo...” (ruiva). A tela vai ficando rosa e surge o slogan da marca: “Acredite na beleza. O Boticário”.

Neste filme publicitário, podemos perceber que, no início, as mulheres demonstram estar um pouco menos à vontade com a questão da separação. Elas justificam o fim do casamento com coisas rotineiras, já os homens justificam o fim do casamento pela falta de atração pelas esposas. É notável que a marca busca encorajar as mulheres a se sentirem mais confiantes, bonitas e elegantes, mesmo em uma situação difícil ou dolorosa. Deseja mostrar também que, muitas vezes, a mulher não precisa de muita coisa para surpreender seu parceiro. Os produtos O Boticário podem auxiliá-la neste momento. A propaganda também possui seus produtos como coadjuvantes neste vídeo. A marca é citada apenas como incentivadora do empoderamento feminino, bem como a idealizadora dessa surpresa no dia do divórcio dessas mulheres.

Podemos observar neste, material analisado, que a publicidade inova/renova seus temas de acordo com os valores da sociedade da época. O formato audiovisual, com entrevistas de pessoas comuns, em momentos comuns em nossa sociedade, faz com que o interlocutor se identifique, e assim sinta-se confiante em adquirir a marca, bem como enfrentar os problemas que podem surgir, como o fim de um casamento por exemplo.

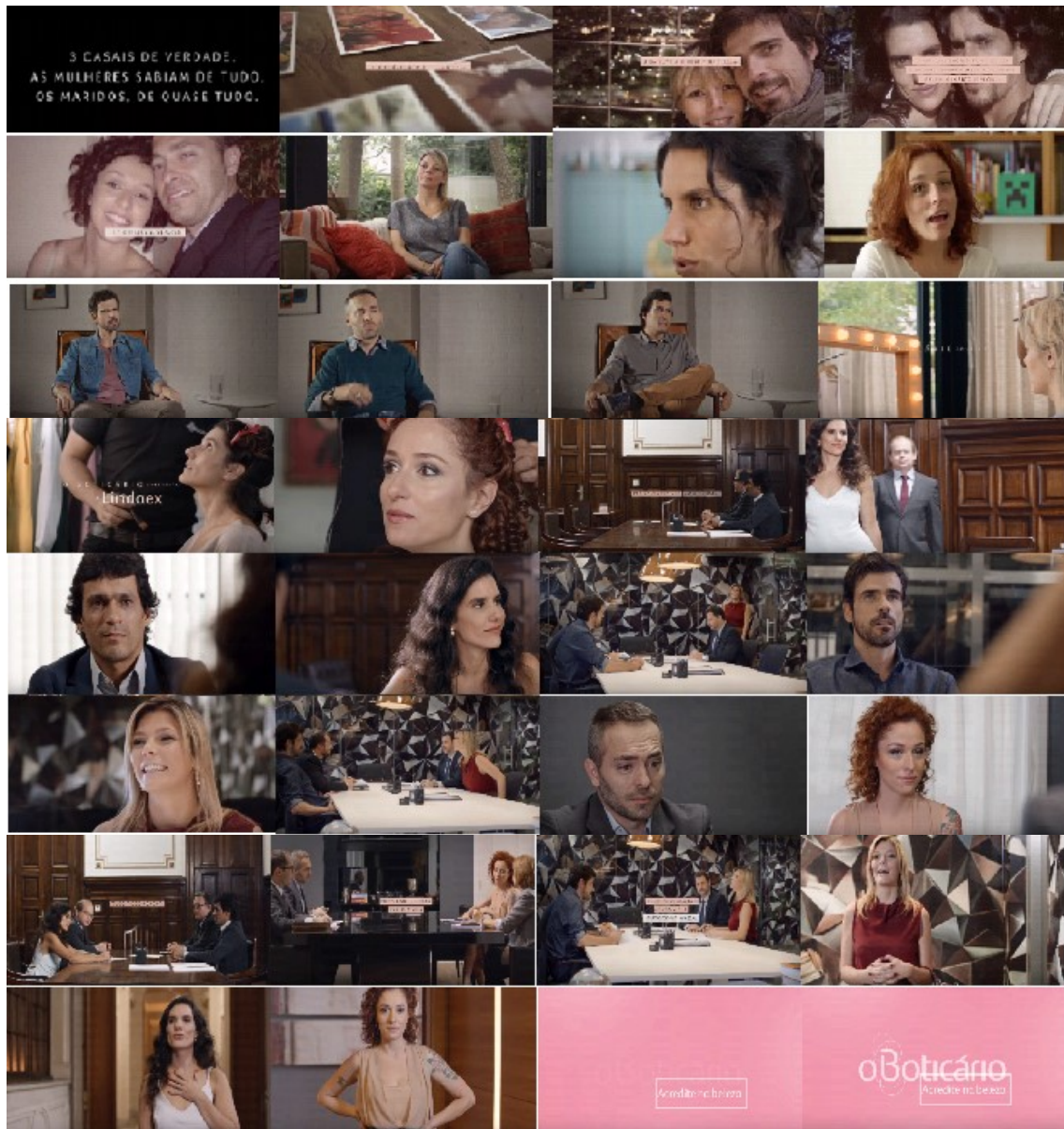


Imagem II: síntese do vídeo “Acredite na Beleza.”
Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=r0vDe_Qq12Q

Os vídeos publicitários selecionados possuem alguns pontos em comum. A figura feminina tem um papel de destaque em ambos os vídeos, no entanto, cada uma com valores diferentes, mostrando mulheres diferentes.

A primeira campanha publicitária que foi lançada em 2011 mostra uma mulher moderna, mas ao mesmo tempo com valores e anseios tradicionais. No primeiro vídeo, é possível notar que o casamento da protagonista é sólido, ela demonstra felicidade com seu marido e filhos e isso é relacionado à riqueza. Ainda sobre o primeiro vídeo, percebemos que são apontados valores como perdão, família, sonhos e a beleza da vida. O slogan “A vida é bonita, mas pode ser linda” nos remete, por um procedimento dialógico, à música de Gonzaguinha, a qual diz que a vida é bonita, mas a marca O

Boticário reitera que ela pode ser linda, ou seja, pode ser ainda melhor. E, ao dizer “Onde quer que você chegue, chegue linda”, a marca busca inspirar as mulheres a se cuidarem, afinal, essa marca vende produtos de beleza, então, incentivar as mulheres a se embelezarem é fazê-las lembrar-se de O Boticário.

Já o segundo filme publicitário foi lançado em 2015, e mostra três mulheres modernas, que estão na fase do término de seus casamentos. Esse vídeo não mostra muitos valores como o primeiro, o foco principal é voltado ao empoderamento feminino. O lançamento desta campanha publicitária foi do fim de um ano para o início de um novo ano, a fim de que as mulheres que se identificassem com o que lhes era mostrado se sentissem encorajadas a ter novas atitudes no ano que se iniciava. À época desta propaganda, o divórcio era assunto recorrente em redes sociais, nas mídias em geral. A marca aborda um tema da realidade, no entanto, com uma roupagem diferente. As mulheres que, no início, justificam o fim de seus casamentos com falas mais simples, talvez nem tenham percebido que o motivo para seus maridos era a falta de atração. Já os homens ressaltaram isso com clareza. É possível perceber que, no primeiro momento, as mulheres, embora já estejam decididas a se separarem, parecem sentir um pesar por isso estar acontecendo. Já os homens não demonstram um sentimento de sofrimento pelo ocorrido. No entanto, quando elas se transformam, mudam seus cabelos, realçam suas belezas com as maquiagens, usam roupas mais elegantes, isso faz com que elas demonstrem maior autoconfiança, que elas se sintam bonitas, etc. E os maridos ao verem suas ex-esposas transformadas, mais elegantes e autoconfiantes, não conseguem disfarçar a surpresa, seus olhares se voltam para elas com emoção, eles esboçam sorrisos e em alguns momentos sua postura demonstra arrependimento em estar se separando.

Diante do exposto, é possível observar que o discurso publicitário, valendo-se da estrutura formal e funcional de outros gêneros discursivos, como a narração cinematográfica, obtém efeitos de sentido que aproximam o potencial consumidor da marca. Segundo Chaves (2010, p. 130), “do ponto de vista conceitual, a influência mais evidente das tendências pós-modernas sobre a publicidade contemporânea veio das artes, a tal ponto que o limite entre ambas é cada vez menos perceptível”.

Trata-se, além disso, de um discurso de alto poder persuasivo, na medida em que mobiliza argumentos como o ethos (imagem da marca) e o pathos (a emoção provocada no ouvinte/leitor). Nas propagandas analisadas, esses argumentos estão relacionados à criação de uma imagem de marca atenta às modificações da sociedade, em especial das

mulheres: seus erros, seus acertos, suas transformações diárias para conquistar cada vez mais espaço em um mundo historicamente centrado na figura masculina, como na esfera do trabalho, das decisões familiares, entre outros. Já com relação ao pathos, ambas as propagandas apelam para as emoções do telespectador, seja por meio de elementos não-verbais, como enquadramentos, fundo musical, etc., seja pela escolha das palavras, no emprego de variantes oralizadas (“*O cara tem que se tocar, é uma troca*”, “*Me pergunto se a gente ainda comete os mesmos erros*”, “*Topo muito*”, etc.), e de um registro mais intimista (“Acabou por *um monte de coisinha*”, “A gente ainda *se emociona* pelas mesmas coisas?”) e poético (“A vida é *bonita*, mas pode ser *linda*”, “*A gente se acostuma* com as coisas, *a gente se acostuma* com o anel...”).

Do ponto de vista histórico e sociológico, a publicidade se adapta, se adequa aos valores vigentes no tempo e no espaço de uma dada sociedade, sendo, nesse sentido, um veículo de ideologia. Em ambas as campanhas analisadas, foi possível perceber que todo o conteúdo mostrado estava intimamente ligado ao momento vivido pela sociedade brasileira atual: o empoderamento feminino, na vida pessoal (divórcio) e profissional, em suma, os valores vivenciais que marcam os anseios das mulheres no século XXI.

Referências Bibliográficas

Acredite na Beleza. Vídeo Publicidade 2. Disponível em:

< https://www.youtube.com/watch?v=5KSY1XSx_RA > último acesso em: 09-2017

A vida é bonita, mas pode ser linda. Vídeo Publicidade 1. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=GjzgQnR64F8> > último acesso em: 09-2017.

BAKHTIN, M.M\ V.N. Volochinov. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Laud e Yara Frateschi Veira. 10.ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, M.M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 276-326.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Ed. Contexto, 2016.

CHAVES, A. S. **Gêneros do discurso e memória: o dialogismo intergenérico no discurso publicitário**. Tese (doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2010, 366 f.

CITELLI, Adilson. **Linguagem e Persuasão**. 3. Ed. São Paulo: Ática, 1988. 77p.

DE CARVALHO, Nelly. **Publicidade: a linguagem da sedução**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002. 175p.

O BOTICÁRIO, < <https://www.oboticario.pt/pt/o-boticario/historia/> > (Acesso em: 09-2017)

REBOUL, Oliver. **Introdução à retórica**. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2004, 253p.

A IMAGINAÇÃO EM SALA DE AULA: UMA ANÁLISE SOCIOINTERACIONAL DO PAPEL DO PROFESSOR EM UMA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Imagination in classroom: a sociointeractional analysis of the teacher's role in a Portuguese language class

Aline SALUCCI NUNES (Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, Rio de Janeiro, Brasil)

Carolina Scali ABRITTA (Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, Rio de Janeiro, Brasil)

RESUMO: *O presente trabalho apresenta a análise sociointeracional de uma atividade de leitura, desenvolvida em uma turma do quarto ano do ensino fundamental. Com base em uma perspectiva pragmática de linguagem e, a partir de reflexões acerca das teorias de letramentos (KLEIMAN, 2012 [1995], 2007; STREET, 2014 [1995]), gêneros textuais (MARCUSCHI, 2008; SCHNEUWLY e DOLZ, 2011 [2004]), e da contribuição da Análise da Conversa Etnometodológica (GARCEZ, 2006; 2008), refletimos sobre como a maneira da professora conduzir as atividades de leitura do texto jornalístico permitiram que o trabalho com gêneros textuais fosse capaz de estimular a imaginação, favorecendo assim um maior engajamento dos alunos na atividade fundamental de coconstrução de sentidos.*

PALAVRAS-CHAVE: Fala-em-interação; Gêneros textuais; Imaginação; Coconstrução de conhecimento; Professor mediador

ABSTRACT: *The present work presents a sociointeractional analysis of a reading activity developed in a class of the fourth year of elementary school. Based on a pragmatic perspective of language and, from a reflection on the theories of literacies (KLEIMAN, 2012 [1995], 2007, STREET, 2014 [1995]), textual genres (MARCUSCHI, 2008, BHATIA, 2001, BAKHTIN, 2011, SCHNEUWLY and DOLZ, 2004), and the contribution of the Ethnomethodological Conversation Analysis (GARCEZ, 2006; 2008), we reflect on how the teacher's way of conducting the reading activities of the journalistic text allowed the work with textual genres to be able to stimulate the imagination, favoring a greater engagement of students in the fundamental activity of co-construction of meanings.*

KEYWORDS: Speech-in-interaction; Textual genres; Imagination; Co-construction of knowledge; Mediator teacher

Introdução

No momento em que a visão formalista da linguagem perde seu lugar para a era da imaginação, tal como sustentam Fauconnier e Turner (2002), percebemos a necessidade de uma práxis pedagógica que possibilite a construção do conhecimento a partir de “um agir comunicativo, construtivo e imaginativo” (MARCUSCHI, 2007, p. 86). Desse modo, no que tange à prática de leitura em sala de aula, sustentamos que o trabalho de mediação deve ser pensado no intuito de motivar o processo criativo do aluno, cuidando para que não se torne um limitador da atividade de construção de sentidos.

De acordo com Manuel Castells (2014), em entrevista ao projeto *Fronteiras do Pensamento*¹, 80% da informação produzida no mundo está disponível na rede e o acesso a ela é cada vez mais facilitado. Entendemos, portanto, que um planejamento baseado na transmissão de informação não traz desafios ao aluno, pode lhe parecer menos interessante e não contribui para torná-lo um ser autônomo, capaz de conduzir suas aprendizagens. Durante a entrevista, Castells fala sobre dar “poder intelectual” aos aprendizes, o que, em nosso entendimento, significa dotá-los de capacidade de combinar aquilo que é novidade com o que já conhecem para que continuem construindo novos saberes, uma vez que apenas o acesso à informação não garante a aprendizagem (COUTINHO; LISBÔA, 2011).

Desse modo, corroboramos as palavras de Rojo (2012) quando diz que as pessoas devem ser capazes de “guiar suas próprias aprendizagens na direção do possível, do necessário e do desejável, que tenham autonomia e saibam buscar como e o que aprender, que tenham flexibilidade e consigam colaborar com urbanidade” (ROJO, 2012, p. 27) e defendemos, assim como Freire (2006 [1996]), que o processo para que se tornem autônomas – isto é, sujeitos que participam da construção de seu conhecimento, artífices de sua formação – precisa ser mediado pelo professor.

Desta feita, desenvolvemos, durante o ano de 2015, uma pesquisa de mestrado de natureza intervencionista que tomou como seu campo uma turma de 4º ano do ensino fundamental, em uma escola da rede pública do município de Itaboraí. Assim, apoiadas em Wittgenstein (1999 [1953]), assumimos uma perspectiva pragmática de linguagem e,

¹ Projeto cultural, criado em 2016, que convida conferencistas internacionais para tratar de temas da contemporaneidade em eventos promovidos no Brasil.

buscamos construir um novo fazer em sala de aula, com ênfase no desenvolvimento da competência leitora. A proposta de intervenção, elaborada com base na perspectiva dos multiletramentos, foi gravada em áudio e integralmente transcrita para que os dados gerados fossem analisados com base na perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica e da Sociolinguística Interacional. Parte desse trabalho deu-se com um texto próprio do gênero jornalístico. No que se refere a essa parte, em especial, foi possível constatar, conforme veremos adiante, que os conhecimentos coconstruídos durante a atividade de leitura foram muito além de compreender ou interpretar pistas textuais.

Nesse sentido, este artigo apresenta um pequeno mapa do processo de construção de sentido/conhecimento sobre um texto jornalístico, no intuito de evidenciar a importância do papel do professor enquanto mediador desse tipo de atividade. Antes, porém, mostramos os construtos teóricos que embasaram nossa proposta interventiva.

1. A coconstrução de conhecimento e a imaginação em atividades mediadas de leitura

O modo como concebemos a linguagem é fundamental para determinar a prática em sala de aula, como anuncia Travaglia (2008). Desse modo, assumimos o que consideramos ser uma visão pragmática de linguagem, por entendermos que a linguagem se constrói no “fluxo das práticas e costumes de uma comunidade linguística, histórica e culturalmente determinada” (MARTINS, 2011, p. 442). Isso significa dizer que acreditamos que, assim como a realidade e o conhecimento, a linguagem é uma construção e concordamos com Wittgenstein ((1999 [1953]) quando postula que sua significação se constrói no uso. Pretendemos, com isso, estabelecer uma tecitura dos aportes teóricos que fundamentam este trabalho, visto que, em nosso entendimento, sua teoria dos jogos de linguagem se relaciona com o conceito de letramentos, a concepção de leitura e a noção de gêneros textuais desenvolvidos neste trabalho.

A pesquisa de Bateson (2013 [1972]) acerca dos enquadres interacionais revela que apenas os significados das palavras não bastam para que enunciados comunicativos sejam compreendidos. É preciso estar atento à metagemagem que envolve a situação. Partimos do entendimento de que “a comunicação é um todo integrado” (WINKIN, 1998,

p. 32). Entendemos assim que, qualquer que seja a mensagem, “só no contexto do conjunto dos modos de comunicação, ele próprio relacionado com o contexto da interação, a significação pode ganhar forma” (WINKIN, 1998, p. 32).

Quando este estudo se propõe a analisar enquadres em uma aula, cujo foco são práticas significativas de leitura, é porque se sustenta no paradigma de que o conhecimento é um construto dos sujeitos na interação. Logo, a forma como os interagentes negociam os enquadres pode revelar a maneira como os sentidos são coconstruídos durante as atividades com diferentes modalidades de textos.

Nessa perspectiva, admitimos com Marcuschi que “toda a produção de significação está ligada a uma atividade coletivamente conduzida” (MARCUSCHI, 2007, p. 85). Ou seja, nos orientamos por um paradigma que rompe com a visão representacionista da linguagem, pois acreditamos que os sentidos que construímos são significações possíveis que variam de acordo com contextos e objetivos específicos, uma vez que “a maneira como nós dizemos aos outros as coisas é decorrência de nossa atuação intersubjetiva sobre o mundo e da inserção sociocognitiva no mundo em que vivemos” (MARCUSCHI, 2007, p. 126).

Essa ruptura na relação entre linguagem e realidade é explicada por Fauconnier e Turner (2002) a partir da distinção de dois momentos: a *Era da Forma*, que remonta à Antiguidade Clássica, e a *Era da Imaginação*, que está em construção desde o final do século XX. De acordo com Marcuschi (2007), a “‘era da imaginação’ em que a analogia, a metáfora e a metonímia deixam o desprestígio para entrar na ordem do dia” (MARCUSCHI, 2007, p. 87) assume a vez da era da forma – que apesar de necessária não pode ser considerada “única nem autônoma na produção de sentidos” (MARCUSCHI, 2007, p. 86).

Os processos que envolvem o uso das palavras, seja para nomear objetos, seja para mediar a relação de sentido que essas palavras adquirem nas atividades culturais e sociais no dia a dia das pessoas, Wittgenstein (1999 [1953]) denomina “jogos de linguagem” (p. 30). Segundo esse conceito, a linguagem compreende fenômenos que se assemelham, ou se aparentam, de modos diferentes. Essa semelhança, ou parentesco, “que se envolvem e se cruzam mutuamente” são caracterizadas pelo autor como “semelhança de família”. Desse modo, “os jogos formam uma família” (p. 52).

Essa noção de semelhança familiar corrobora a ideia de categorização como atividade discursiva defendida por Marcuschi (2007), segundo a qual as categorias não podem ser naturais uma vez que “não existe um mundo naturalmente categorizado” (p. 89), que parece sustentar a teoria de Fauconnier e Turner (2002) apresentada por Marcuschi (2007):

A produção de significações resulta de mesclagens conceituais e não de identificações factuais. As coisas mundanas não estão no mundo da maneira como a dizemos aos outros. As coisas ditas são coisas discursivamente construídas e a maioria dos nossos referenciais são ‘objetos do discurso’ [...] Toda nossa expressão do mundo é uma articulação inferencial na base de categorias ou conceitos (Marcuschi, 2007, p. 89).

Wittgenstein aponta para “a multiplicidade de jogos de linguagem” (p. 35) por meio dos quais as práticas sociais acontecem: comandar, descrever, pedir, agradecer, cantar, inventar história, ler, entre tantas outras possibilidades. E em cada uma delas, a palavra assumirá uma significação diferente. Assim sendo, os significados das palavras “só podem ser conhecidos ou aprendidos no contexto das atividades humanas em que essas palavras [...] se inserem e das quais não se desassociam” (MARTINS, 2000, p. 31). Desse modo, acreditamos que um conceito construído só é percebido quando usado apropriadamente de acordo com o contexto.

Tendo entendido, como ensina Wittgenstein (1999 [1953]), que o funcionamento da linguagem está no uso e ela é constituída nas múltiplas práticas culturais e sociais, consideradas formas de vida, pensamos que, talvez, a dificuldade encontrada na mediação das atividades leitura seja justamente uma visão limitada, ou limitadora, da concepção de linguagem.

Defendemos que os processos de construção de sentidos devem estar associados às formas de vida de seus praticantes e, no que tange à leitura escolar, precisam ser vivenciados durante as atividades propostas em sala de aula, como pretendemos mostrar mais adiante.

A análise, neste estudo, procedeu em conformidade com a perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica (ACE), que consiste em descrever e explicar os procedimentos utilizados pelos falantes em uma interação social da qual fazem parte. Desse modo, torna-se possível investigar os aspectos relacionados à ação social humana

a partir da “observação, (d)o registro e (d)a transcrição de dados empíricos de fala-em-interação situada no tempo e no espaço de ocorrência natural” (GARCEZ, 2008, p. 22). Isso porque a ACE parte do pressuposto de que os diferentes tipos de conversação seguem uma organização que possibilita a descrição e a análise.

A fala-em-interação em sala de aula decorre de uma interação institucional que, nesse caso, acontece de modo que satisfaça ao objetivo planejado para a aula. Nesse contexto, é normal que a troca de turnos seja organizada pelo professor, que geralmente utiliza a sequência IRA, em que “o turno de iniciação é muitas vezes uma pergunta cuja resposta já é conhecida por quem pergunta” (GARCEZ, 2006).

Com base nesses fundamentos, pretendemos mostrar a importância do papel do professor enquanto mediador das atividades de coconstrução de sentidos sobre um objeto textual.

2. Letramentos, leitura e gêneros textuais

Ao afirmar que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, Freire (1989 [1981], p. 9) admite que os processos de construção de sentido vão além da decodificação. O autor defende ainda que respeitar a leitura de mundo com que o aluno chega à escola “é a maneira mais correta que tem o educador de, *com* o educando e não *sobre* ele, tentar a superação de uma maneira mais ingênua por outra mais crítica de inteligir o mundo” (FREIRE, 2006 [1996], p. 122 – grifos do autor).

Este trabalho se sustenta na concepção de letramentos como práticas sociais de leitura e escrita, inspirada no modelo ideológico de letramento (Street, 2014 [1995]). Nos ancoramos nessa perspectiva plural por entender que nossos alunos participam de múltiplas práticas de letramento, valorizadas ou não, dentro e fora da escola. Por esse motivo, assim como Kleiman (2007, p.4), acreditamos na necessidade da assunção dos “múltiplos letramentos da vida social, como o objetivo estruturante do trabalho escolar em todos os ciclos”.

Nesse contexto, a missão da instituição escolar no que tange ao ensino de leitura é possibilitar que os alunos a experimentem como prática social e assim se apropriem dos diferentes gêneros utilizados para a concretização dessa prática (KLEIMAN, 2007).

Para que o sujeito leitor, dentro ou fora da escola, consiga alcançar seus objetivos quando se propõe a ler um texto, qualquer que seja, é necessário que lance mão de algumas estratégias que o levarão à construção de sentidos. Diante disso, Solé (1998) desenvolveu uma proposta de estratégias para o ensino de leitura que se baseia no modelo interativo, em que o leitor constrói os sentidos sobre o que lê a partir da relação entre os elementos que compõem o texto e sua bagagem de conhecimentos prévios.

Marcuschi (2008) esclarece que o texto não deve ser visto como um produto acabado, mas como um evento comunicativo em processo permanente de elaboração. Segundo esse autor, “o texto é uma proposta de sentido e se acha aberto a várias alternativas de compreensão” (MARCUSCHI, 2008, p. 242). O sentido do texto, na visão de Marcuschi, “não está no leitor, nem no texto, nem no autor, mas se dá como um efeito das relações entre eles e das atividades desenvolvidas” (MARCUSCHI, 2008, p. 242).

Em consonância com Solé e Marcuschi, Koch e Elias (2014, p. 7) postulam que “a leitura de um texto exige muito mais que o simples conhecimento linguístico compartilhado pelos interlocutores” e complementam assinalando para o fato de que o exercício da leitura demanda que o leitor participe ativamente da construção dos sentidos, formulando e validando ou não hipóteses, preenchendo “as lacunas que o texto apresenta”.

Nessa perspectiva, o significado é construído por meio dos conhecimentos já consolidados pelo leitor aplicados às sinalizações fornecidas pelo texto. Nesse sentido, Koch e Elias (2014, p.11) afirmam que “a leitura é, pois, uma atividade altamente complexa de produção de sentidos”, que, embora aconteça com base em elementos linguísticos que o autor utilizou para compor o texto, exige que o leitor acione outros tipos de conhecimentos.

Esse conjunto de saberes que precisam ser acionados durante a atividade de leitura corroboram a ideia de que a forma não é absoluta no processo de produção de sentidos (MARCUSCHI, 2003). Assim, considerando as capacidades analógicas que compõem o aparato cognitivo das crianças (MARCUSCHI, 2003), sinalizamos a importância de um trabalho que estimule a imaginação.

Outro fator responsável pela produção de significação é um consenso entre Kleiman (2013 [1989]), Solé (1998) e Koch e Elias (2014): o estabelecimento de propósitos e objetivos para a leitura. De acordo com essas autoras, a intenção com a qual

o leitor inicia sua leitura direciona as estratégias que ele utilizará e a forma como irá controlar sua produção de sentidos.

A esse respeito, Kleiman tece uma crítica às atividades de leitura que geralmente ocorrem no ambiente escolar, que, muitas vezes, se constituem “apenas um pretexto para cópias, resumos, análise sintática, e outras tarefas do ensino da língua” (KLEIMAN, 2013 [1989], p. 32). Em outras vezes, apenas “certos sentidos e algumas práticas interacionais associadas à sua produção são válidos” (CASTRO; DIONÍSIO, 2003, p. 314), reduzindo o limitando a participação do aluno.

A censura de Kleiman às atividades de leitura esvaziadas de objetivos relevantes para o aluno pode ser estendida à escolha de textos que são trabalhados nas aulas de língua portuguesa. Indo além, Antunes (2009) propõe a admissão dos gêneros como referência do trabalho em sala de aula, já que uma de suas implicações seria justamente que “as atividades de compreensão superariam o simples cuidado de entender o texto, ou a semântica de seu conteúdo, para atingirem os *propósitos comunicativos* com que foi posto em circulação” (ANTUNES, 2009, p. 59 – grifo da autora).

Para esta pesquisa, adotamos o conceito de gênero textual, no modelo defendido pela Escola de Genebra, particularmente por Bronckart, Dolz e Schneuwly, que sob a perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), visam à inserção do gênero no ensino de língua materna. Nessa linha, Dolz e Schneuwly (2011 [2004], p. 143) defendem que o gênero é “um instrumento semiótico constituído de signos organizados de maneira regular” que possibilita a ação discursiva. Nas situações de uso e de aprendizagem, os autores utilizam a metáfora do megainstrumento² para explicar que os gêneros textuais também representam o meio pelo qual se tornam conhecidos, pois, ao mesmo tempo, fornecem “um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2011 [2004], p. 65).

Assim sendo, acreditamos que, para que o aluno se torne competente nas práticas de linguagens oral e escrita, seja necessário dominar esses instrumentos, os gêneros, que para Bronckart (2010 [2007], p. 79, tradução nossa) consistem “no produto de configurações de eleição entre algumas possibilidades momentâneas ‘cristalizadas’ ou

² “Poderíamos construir uma outra metáfora: considerar o gênero como um ‘megainstrumento’, como uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos (sobretudo linguísticos, mas também paralinguísticos), permitindo agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2011 [2004], p. 25).

estabilizadas pelo uso”³, oriundas da necessidade de adaptação das formações sociodiscursivas às atividades de comunicação situadas das quais os sujeitos da interação participam. Nas palavras de Machado (2010):

Os *gêneros de textos* constituem-se como *pré-construtos* (BRONCKART, 2001), i. é, construtos existentes *antes* de nossas *ações* necessárias para sua realização [...], dos quais todo produtor deve se servir para realizar ações de linguagem. Eles se encontram necessariamente indexados às *ações de linguagem*, i. é, são portadores de um ou de vários valores de uso: em uma formação social, determinado gênero é considerado como mais ou menos pertinente para determinada situação de ação (MACHADO, 2010, p. 250 – grifos da autora).

Nesse sentido, acreditamos que o domínio dos gêneros seja fundamental para que os alunos possam aprimorar suas práticas de linguagem dentro e fora da escola e que o trabalho com a leitura a partir dos gêneros textuais deva favorecer práticas de letramento que partam de textos que de fato circulam na sociedade.

Para este artigo, selecionamos um pequeno recorte de uma sequência de atividades desenvolvida durante a pesquisa de mestrado. Na atividade apresentada, os alunos de uma turma de 4º ano puderam coconstruir conhecimento e tiveram sua imaginação despertada a partir da leitura de uma reportagem.

3. A atividade de leitura

Esclarecemos que a escolha do texto para a atividade de leitura que será analisada neste artigo se deu pelo fato de noticiar um evento socialmente relevante que despertava o interesse dos alunos.

O plano de aula seguiu o modelo ao qual os alunos já estavam habituados, garantindo-lhes a oportunidade de desenvolver estratégias de leitura importantes para a coconstrução dos sentidos dos textos que se seguiam como ativação do conhecimento prévio, leitura compartilhada e elaboração de resumos orais sobre o tema trabalhado.

³ O texto em língua estrangeira é: “los géneros de textos son el producto de configuraciones de elección entre algunas posibilidades monmetáneamnte ‘cristalizadas’ o estabilizadas por el uso”.

Sendo assim, optamos pela manutenção dos três momentos diários que constituíam a rotina da turma: a roda de conversa, motivada aqui por uma imagem do planeta Terra encobrindo o Sol; a roda de leitura, baseada em uma reportagem a respeito do 50º aniversário da primeira viagem do homem ao espaço – texto utilizado na atividade analisada neste artigo – e um trailer do filme *Gagarin, o primeiro no espaço*; e o momento do registro, quando os alunos tiveram a oportunidade de apresentar um resumo oral dos sentidos que haviam construído a partir dos textos lidos.

Após a concretização dessas três etapas da aula, introduzimos um objeto de aprendizagem em formato de jogo de computador que tinha como objetivo encontrar astronautas perdidos no espaço, refazendo seu percurso através das pistas fornecidas a cada etapa.

Isto posto, a fim de iniciar a atividade com o gênero jornalístico, após a atividade com o texto imagético, distribuímos as cópias da referida reportagem, que também apareceu projetada na parede.

Apresentamos a seguir como ocorreu o processo de coconstrução de sentidos através da análise de três excertos da aula, que foi gravada em áudio e transcrita com base no modelo de convenções proposto Jefferson (2004)⁴.

4. Análise dos dados

Partindo do entendimento de que “a leitura é uma atividade na qual se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor” (KOCH e ELIAS, 2014, p. 11), uma aula que se desenvolve em torno de um texto merece ter um tempo dedicado ao resgate de saberes que os leitores já possuem sobre o tema a ser estudado. Assim, o primeiro excerto selecionado para esta análise apresenta parte da atividade que antecede a leitura do texto escrito.

EXCERTO 1: “o sol é maior ou é menor que a terra?”

56 Aline mas o sol ele é menor do que a terra?

⁴ Uma versão sintética do modelo de transcrição Jefferson está em LODER, L. L. 2008. O modelo Jefferson de transcrição: convenções e debates. In: L.L. LODER; N.M. JUNG (Orgs.), 2008, *Fala-em-interação social: introdução à Análise da Conversa Etnometodológica*. Campinas, SP: Mercado das Letras. pp.127-161.

57 Crianças [[não]
58 Carlos [[não] é porque tá muito longe
59 Fabio °o sol você falou lua, você falou° () ((em conversa
1 paralela))
2 Aline o sol é maior ou é menor que a terra?
3 Milena menor tia
4 Aline é menor?
5 João não maior [muito maior]
6 Aline [quando a gente ó:] quando tá de dia quando
7 a gente olha pra cima e a gente vê o sol com óculos
8 escuros (1,1) a gente vê ele grandão ou pequenininho.
9 João grandão=
10 Pedro =pequeninho
11 Aline a gente vê grandão ou pequenininho?
12 Camila peque[nininho]
13 Crianças [pequeni]ninho=
14 Aline =>pequeninho< (1,3) mas por que a gente vê
pequeninho?
15 Carlos porque tá muito longe=

Nesse excerto notamos que, no intuito de ativar os conhecimentos prévios, Aline estimula os alunos a responderem de acordo com suas expectativas de respostas, propondo o enquadre jogo de adivinhação – combinado ao enquadre jogo da localização de informação, uma vez que os alunos se apoiam no que veem para arriscar suas respostas. Identificamos esse enquadre através do jogo de linguagem em que os alunos e Aline alternam os turnos, por vezes em falas sobrepostas, conforme analisamos abaixo.

Em um jogo de adivinhações, as hipóteses são propostas por quem já conhece as respostas. Nesse caso, Aline levanta a hipótese na linha 56: “mas o sol ele é menor do que a terra?”, posicionando-se como líder do jogo. Ao se posicionarem como jogadores, os alunos aceitam seu posicionamento e utilizam, uns mais do que outros, as pistas fornecidas por Aline para chegarem à descoberta.

Mesmo após a afirmação de Carlos, na linha 58: “[não] é porque tá muito longe”, Milena, influenciada pelo que vê na ilustração projetada, responde, na linha 3, que o Sol é menor do que a Terra (“menor tia”), confirmando estar ligada no enquadre jogo da localização de informação na superfície textual. Assim, ao invés de simplesmente aprovar a resposta de João na linha 5: “não maior [muito maior]”, Aline propõe o enquadre jogo da imaginação, em que tenta levar os alunos a imaginarem uma situação

corriqueira em que o mesmo fato pode ser observado por eles – linhas 6 a 8: “[quando a gente ó:] quando tá de dia quando a gente olha pra cima e a gente vê o sol com óculos escuros (1,1) a gente vê ele grandão ou pequenininho.” – e busca extrair deles a explicação para esse mesmo fato – linhas 14 a 16: “=>pequeninho< (1,3) mas por que a gente vê pequenininho?”; “porque tá muito longe=”.

Um ponto que merece destaque nesta análise revela outro jogo de linguagem utilizado no fluxo da interação, no trecho compreendido pelas linhas 6 a 8, quando Aline tenta construir imagens com os alunos, a título de exemplificação, criando um cenário imaginário – “quando tá de dia quando a gente olha pra cima e a gente vê o sol com óculos escuros”. O jogo de linguagem utilizado em seguida – “a gente vê ele grandão ou pequenininho” – tem como objetivo aproximar a professora do universo da turma, que possui alunos entre oito e doze anos de idade, apresentando uma maneira de falar mais próxima à utilizada por eles na interação cotidiana.

Assim, enquanto orienta o raciocínio dos alunos, Aline procura fornecer pistas prosódicas que favoreçam a dinâmica do enquadre jogo da imaginação e motivem a participação.

A seguir, já com o texto em mãos, as crianças demonstram como se apoiam na superfície textual para coconstruírem significados. Ainda, veremos como a imaginação pode ser despertada mesmo quando trabalhamos um texto do gênero jornalístico.

EXCERTO 2: “por que ele entrou pra história?”

50 Laís tia posso ir no banheiro
51 Aline pode rapidinho=
52 Pedro =vos:tok=
53 Aline =que a gente vai ler a reportagem tá? (0,5), ó (.) há
54 cinquenta a:nos (1,0) aos vinte e sete anos de ida:de
55 (2,0) quem se tornou o primeiro homem a ir pro espaço?
56 Crianças yuri gagarin
57 ((muito barulho))
58 Aline por que ele entrou pra história?
59 Carlos porque ele foi o primeiro homem a dar a volta na terra
60 Crianças () ((falam ao mesmo tempo))
1 Aline olha só vocês estão falando todos ao mesmo tempo

2 Carlos e eu vou ser o primeiro homem a ir em marte °meu
sonho°
3 Aline vocês estão falando todos ao mesmo tempo (.) não tem
4 ninguém entendendo nada

A fala de Aline na linha 53: “=que a gente vai ler a reportagem tá?” propõe o enquadre interação com o texto, no entanto, na sequência dessa fala, após o início da leitura, Aline faz uma reformulação dessa proposta que passa a ser um jogo de perguntas e respostas: “há cinquenta a:nos (1,0) aos vinte e sete anos de ida:de (2,0) quem se tornou o primeiro homem a ir pro espaço?” (Aline, linhas 53 a 55); “yuri gagarin” (crianças, linha 56); “por que ele entrou pra história?” (Aline, linha 58); “porque ele foi o primeiro homem a dar a volta na terra” (Carlos, linha 59).

Percebemos aqui o que um texto é capaz de despertar em uma criança: após a saída de Aline do enquadre jogo de perguntas e respostas, para chamar a atenção da turma devido ao barulho: “olha só vocês estão falando todos ao mesmo tempo” (linha 1), Carlos transforma o jogo de linguagem do qual participava com a professora, imaginando-se no contexto da viagem espacial, visto em seu comentário: “e eu vou ser o primeiro homem a ir em marte °meu sonho°” (linha 2). Nesse jogo, Carlos deixa claro que não apenas constrói um sentido sobre o tema, mas se insere no cenário criado por ele, operando no enquadre jogo da imaginação. Aline, no entanto, parece não perceber o novo lance de Carlos, demonstrando preocupação apenas em manter a ordem para o seguimento da atividade de leitura: “vocês estão falando todos ao mesmo tempo (.) não tem ninguém entendendo nada” (linhas 3 e 4). Ao notar o alinhamento de João: “tia eu não entendi nada” (linha 5), Aline continua: “então: vou voltar: vou voltar: pra gente começar a tentar se entender(.) se não vai ficar difícil” (linhas 6 e 7).

Desse modo, nas linhas 10 e 11: “há cinquenta anos (1,0) aos vinte e sete anos de idade (1,0) yu:ri:”, Aline retoma o enquadre jogo da localização de informação e consegue a cooperação dos alunos para sua manutenção, não mais através do jogo de perguntas e respostas, mas solicitando que completem sua sentença, perceptível pela pausa que faz quando lê e pela entonação. A análise desse fragmento nos faz refletir sobre a resistência da forma limitando o processo imaginativo e sobre como

Aline poderia ter caminhado com a imaginação, na medida em que verificamos que a partir dela o engajamento por parte dos alunos é maior.

No excerto seguinte, veremos como a imaginação continua sendo despertada após a leitura da reportagem.

EXCERTO 3: “Ô TIA IMAGINA SÓ TIA se deus tá lá em cima sentado aí chega um negócio desse lá”

36 Aline ele falou que a terra era azul por que ele falou que a
37 terra era azul?=
38 Carlos =porque tem muita água
39 Aline porque o que ele conseguiu ver só água e olhei para todos
40 os lados e não vi Deus(0,5) por que ele falou isso será?
41 João porque deus não tava no espaço
42 Aline é:: né: a gente tem a impressão de que deus mora no céu?
43 aí quando a gente vai pro espaço e não vê deus=
44 Bruno =então ele não tá no céu ué
45 Alex ele mora no céu()=
46 Aline =mas não nesse espaço físico que está lá em cima
47 Carlos Ô TIA IMAGINA SÓ TIA se deus tá lá em cima sentado aí
48 chega um negócio desse lá
49 Aline não é::: imagina se ele encontra e dá de cara=
50 Alex tia com certeza [()]
51 Carlos [caraca tia] eu dou um infarto
52 Camila ele tá no céu não no espaço
53 Aline não no espaço NE
54 Alex tia tia tia ()
55 Carlos () tia não tem problema se eu morrer já vou tá no céu
56 Aline >já vai tá no lugar certo< alguém aqui(0,5) já viu alguma
57 vez (0,5)um filme (.) que tivesse que ler a legenda pra
58 entender o que tava falando
59 Crianças Já

No jogo de linguagem que desencadeia essa situação, as pistas que o texto oferece permitem que os alunos reflitam sobre a construção do sentido do texto e sobre uma questão que faz parte de suas vidas fora da escola – a crença em Deus –, e, ainda, mostra como eles relacionam esse conhecimento aos novos construídos na interação durante a leitura.

Aline opera, no excerto acima, com o enquadre jogo da dedução, em que espera que os alunos construam hipóteses acerca das falas de Yuri Gagarin, mencionadas no

texto. Nas linhas 36 e 37: “ele falou que a terra era azul por que ele falou que a terra era azul?=", Aline busca uma explicação acerca da cor atribuída ao planeta e tem apenas a colaboração de Carlos: “=porque tem muita água” (linha 38), que consegue fazer a associação da cor azul à água existente na superfície do planeta. Quem responde à segunda pergunta: “olhei para todos os lados e não vi Deus(0,5) por que ele falou isso será?” (linhas 39 e 40), sobre a outra frase de Gagarin, é João: “porque deus não tava no espaço” (linha 41), desencadeando uma nova discussão.

A sequência seguinte revela uma mudança do enquadre jogo da dedução para jogo da imaginação, a partir da resposta de Aline a João: “é:: né: a gente tem a impressão de que deus mora no céu? aí quando a gente vai pro espaço e não vê deus=” (eu, linhas 42 e 43); “=então ele não tá no céu ué” (Bruno, linha 44); “ele mora no céu()=” (Alex, linha 45) e “=mas não nesse espaço físico que está lá em cima” (eu, linha 46). Observamos que uma parte da fala de Aline (“quando a gente vai pro espaço e não vê deus”), ao abrir mais uma vez o enquadre jogo da imaginação – quando propõe para a turma a ideia de uma viagem ao espaço –, pode ter provocado a conclusão de Bruno, que confunde o espaço com a ideia do céu bíblico. Na sequência, Alex intervém, ratificando a existência de Deus e de sua morada no céu, em uma fala parcialmente compreendida, a qual a própria Aline conclui. Essa troca de turnos entre Aline e as crianças mostra como a coconstrução de sentidos acontece muito além da superfície textual, como defende Koch quando diz que “o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele, no curso de uma interação” (KOCH, 2014, p. 30).

Quando Carlos volta a participar da discussão, reforça o enquadre jogo da imaginação: “Ô TIA IMAGINA SÓ TIA se deus tá lá em cima sentado aí chega um negócio desse lá” (linhas 47 e 48), no qual, agora, Aline também está ligada: “não é::: imagina se ele encontra e dá de cara=” (linha 49). Vemos que a situação projetada por Carlos nas linhas 47 e 48 é sustentada por Aline, na linha 49, e por Alex: “tia com certeza [()]” (linha 50), mas não por Camila, que revida: “ele tá no céu não no espaço” (linha 52), corroborando a afirmação anterior de Alex, na linha 45, se posicionando como defensora de uma crença e desqualificando a declaração de Carlos. Mesmo assim, Carlos continua sua situação imaginária: “() tia não tem problema

se eu morrer já vou tá no céu” (linha 55), da qual apenas Aline participa: “>já vai tá no lugar certo<” (linha 56).

Dessa maneira, as crianças continuam coconstruindo conhecimento, enquanto Aline segue atuando como mediadora desse processo.

Considerações finais

O que se pretendeu com essa análise foi refletir sobre como a perspectiva de linguagem adotada pela professora e sua maneira de mediar a atividade de leitura, mesmo trabalhando com um texto jornalístico, permitiram que o trabalho com gêneros textuais fosse capaz de assumir um caráter lúdico, garantido pelo estímulo à imaginação, à espontaneidade e à criatividade, favorecendo assim uma maior participação dos alunos na atividade fundamental de coconstrução de sentidos.

Os resultados da análise apontam para a importância do papel do professor como mediador nesse tipo de atividade, não reduzindo a prática de leitura a exercícios de “copiar e colar”, mas permitindo a coconstrução de conhecimento e orientando a imaginação a fim de estimular o processo de ensino e aprendizagem.

Referências Bibliográficas

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

BATESON, G. 2013 [1972]. Uma Teoria sobre Brincadeira e Fantasia. In: B. T. Ribeiro; P. Garcez (Orgs.), 2013 [1972], *Sociolinguística Interacional*. 2ª ed. São Paulo: Loyola. pp. 85-105.

BRONCKART, J.-P. 2010 [2007]. *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

CASTRO, R.V.; DIONÍSIO, M.L. 2003. A produção de sentido(s) na leitura escolar: dispositivos pedagógicos e estratégias discursivas no “trabalho interpretativo”. In.: H.P.M. FELTES. (Org.), 2003, *Produção de sentido: estudos transdisciplinares*. São Paulo: Annablume; Porto Alegre: Nova Prova; Caxias do Sul: Educs. pp. 313-339.

COUTINHO, C.; LISBÔA, E. 2011. Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para a educação no século XXI. *Revista de Educação*. Vol. XVIII, 1. pp. 5-22.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. 2011 [2004]. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: B. SCHNEUWLY; J. DOLZ. *et al.*, 2011 [2004], *Gêneros orais e escritos na escola*. [Trad. e org. R. Rojo e G. S. Cordeiro]. Campinas: Mercados das Letras. 3ª ed. pp. 61-78.

_____.; SCHNEUWLY, Bernard. 2011 [2004]. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: B. SCHNEUWLY; J. DOLZ. *et al.*, 2011 [2004], *Gêneros orais e escritos na escola*. [Trad. e org. R. Rojo e G. S. Cordeiro]. Campinas: Mercados das Letras. 3ª ed. pp 125- 155.

FREIRE, P. 1989 [1981]. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez.

_____. 2006 [1996]. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra. 33ª ed.

GARCEZ, P.M. 2006. A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. *Calidoscópio*. vol. 4, 1, p. 66-80, jan.-abr. Disponível em: <revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/5988/3166> Acesso em fev. 2016.

_____. 2008. A perspectiva da análise da conversa etnometodológica sobre o uso da linguagem social. In: L.L. LODER; N.M. JUNG. (Orgs.), 2008, *Fala-em-interação social: introdução à Análise da Conversa Etnometodológica*. Campinas, SP: Mercado das Letras, pp. 17-38.

HAGUETTE, T.M.F. 2013. *Metodologias qualitativas na sociologia*. Rio de Janeiro: Vozes. 14ª ed.

KLEIMAN, A. 1989. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1989.

_____. 2013 [1989]. *Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes Editores. 15ª ed.

_____. 2007. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 32, 53, p. 1-25.

KOCH, I.G.V. 2014 [1997]. *O texto e a construção de sentidos*. São Paulo: Contexto. 10ª ed.

_____. 2006. *Argumentação e Linguagem*. São Paulo: Cortez. 10ª ed.

_____; ELIAS, V.M. 2014. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto. 3ª ed.

MACHADO, A.R. 2010. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: J.L. MEURER; A. BONINI; D. MOTTA-ROTH (org.), 2010, *Gêneros, teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2010. pp. 237-259.

Manuel Castells explica a obsolescência da educação contemporânea. 2014. Disponível em: <http://www.fronteiras.com/noticias/manuel-castells-explica-a-obsolescencia-da-educacao-contemporanea-1427125019>. Acesso em jul. de 2017.

MARCUSCHI, L.A. 2003. Atividades de referenciação, inferenciação e categorização na produção de sentido. In.: H.P.M. FELTES. (Org.), 2003, *Produção de sentido: estudos transdisciplinares*. São Paulo: Annablume; Porto Alegre: Nova Prova; Caxias do Sul: Educs. pp. 239-261.

_____. 2007. *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna.

_____. 2008. *Produção textual: análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial.

MARTINS, H. 2011. Três caminhos na filosofia da linguagem. I In: F. MUSSALIN; A.C. BENTES (Orgs.), 2011, *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Editora Cortez. vol. 3.

ROJO, R. 2012. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: R. ROJO; E. MOURA. (Orgs.), 2012, *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial. pp. 11-31.

SOLÉ, Isabel. 1998. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed.

STREET, B. 2014. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. [Trad. Marcos Bagno]. São Paulo: Parábola Editorial. 1ª ed.

THIOLLENT, M. 2011. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez. 18ª ed.

TRAVAGLIA, L.C. 2008. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez. 12ª ed.

WINKIN, Yves. 1998. *A Nova comunicação: da teoria ao trabalho de campo*. [trad. Roberto Leal Ferreira]. Campinas, SP: Papirus.

WITTGENSTEIN, L. 1999 [1953]. *Investigações Filosóficas*. Trad. José Carlos Bruni. São Paulo: Editora Nova Cultural.

ASPECTOS SELECIONADOS DO LETRAMENTO: ENFOQUES EM ENUNCIADOS MATEMÁTICOS

Selected aspects of literacy: approaches in mathematical enunciations

Simone Maria Bacellar MOREIRA (Universidade do Estado do Rio de Janeiro)¹

Paulo Roberto TRALES (Universidade Federal Fluminense)²

RESUMO: *O tema central deste artigo versa sobre a importância da interdisciplinaridade entre Língua Portuguesa e Matemática para a aquisição de competências básicas no processo de construção do conhecimento do aluno. Apesar de a resolução de problemas matemáticos ser associada a habilidades complexas, a leitura, a compreensão e a interpretação do enunciado antecedem a própria competência matemática, demonstrando que as duas disciplinas deveriam ser vistas como sistemas de representação de impregnação mútua. Desenvolver a compreensão leitora de enunciados matemáticos no aluno vai muito além de ensinar a reconhecer símbolos e termos matemáticos. O embasamento teórico deste estudo segue a linha dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997) e os de Matemática (1997); as reflexões de Nilson Machado (2011) que considera uma relação de interdependência entre as disciplinas e os estudos de Rojo (2009) que enfatiza os letramentos múltiplos, mediante a diversidade de práticas sociais de leitura presentes na sociedade atual.*

PALAVRAS-CHAVE: Letramento, Interdisciplinaridade, Ensino

The central theme of this article is about the importance of interdisciplinarity between the Portuguese Language and Mathematics for the acquisition of basic skills in the process of building the knowledge of the student. Although the resolution of mathematical problems is associated with complex skills, reading, understanding and interpretation of the enunciation precede the very competence of mathematics, demonstrating that the two disciplines should be seen as systems of representation of mutual impregnation. Developing the reading comprehension of mathematical enunciations in the student goes beyond teaching to recognize symbols and mathematical terms. The theoretical basis of this study follows the line of the National Curricular Parameters of the Portuguese Language (1997) and the Mathematics (1997); the Reflections of Nilson Machado (2011) which considers a relationship of interdependence between the disciplines and the studies of Rojo (2009) that emphasize multiple literacy, through the diversity of social practices of reading present in today's society.

KEYWORDS: Literacy, Interdisciplinarity, Teaching

¹ Professora Adjunta do Setor de Prática de Ensino da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

² Professor Titular do departamento de Análise Matemática do Instituto de Matemática e Estatística da Universidade Federal Fluminense.

Introdução

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (BRASIL, 1997, p. 15)

A qualidade de educação brasileira, sobretudo nas redes públicas de ensino, que atendem à maioria dos estudantes, ainda está longe de ser considerada aceitável. Indicadores como PISA e SAEB constataam um fracasso escolar no ensino fundamental, em relação, principalmente, às disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática. O fraco rendimento nesses domínios do conhecimento, em exames nacionais e internacionais, se atribui às dificuldades de aprendizagem dos diferentes conteúdos escolares e, conseqüentemente, a um insatisfatório desempenho na aprendizagem daquelas disciplinas. Essas preocupações não são exclusivas dos profissionais brasileiros ligados à educação; o incipiente aproveitamento dos alunos europeus, revelado em avaliações recentes, levaram à adoção, em 2009, de um valor de referência para as competências básicas na União Europeia, o qual determina que “até 2020, a percentagem de alunos de 15 anos com fraco aproveitamento em leitura, matemática e ciências deverá ser inferior a 15%”.

Apesar de inúmeras pesquisas tentarem desenvolver teorias para compreender suas causas, acreditamos que, no ensino básico, elas envolvem, especialmente, questões nos domínios da escrita e da leitura, problemas esses que certamente acarretarão um comprometimento nos aprendizados de todas as demais disciplinas do currículo escolar. É urgente uma democratização no acesso e apropriação do conhecimento feita, sobremaneira, pelo pleno domínio da leitura. Assim como os documentos dos PCNs e como a declaração da UNESCO, entendemos que:

A educação como direito humano e bem público permite às pessoas exercer os outros direitos humanos. Por essa razão, ninguém pode ficar excluído dela. O direito à educação se exerce na medida em que as pessoas, além de terem acesso à escola, possam desenvolver-se plenamente e continuar aprendendo. Isso significa que a educação terá de ser de qualidade para todos e por toda a vida. (UNESCO, 2007, p.12).

A compreensão da habilidade da leitura nos torna agentes reflexivos capazes de reavaliar nossas próprias vidas, e mudar nosso comportamento por meio das diferentes concepções de mundo presentes nos textos. Assim, a leitura desempenha um papel transformador, nos levando a questionar o passado e transformando a maneira como vemos o presente e como podemos construir o futuro.

Ensinar os estudantes a ler é tarefa de todos os professores e não somente está restrito aos professores de língua portuguesa. Só desta forma eles serão capazes de se apropriar do conhecimento historicamente acumulado e por meio dessa apropriação e interação com a língua poderão produzir outros sentidos, emitir opiniões, discordar, concordar, enfim, dialogar por meio da língua e criar a capacidade de mudar:

Formar leitores autônomos também significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos. Para isso, 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 o seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes... (SOLÉ, 1998, p. 72)

A interdisciplinaridade – Língua Portuguesa e Matemática

Nossa pesquisa é fruto de reflexões feitas, desde o início da minha vida profissional, com professores de matemática do ensino básico, em escolas particulares e da rede estadual do Rio de Janeiro, onde atuo como professora de Língua Portuguesa e Literatura. Há cerca de cinco anos venho desenvolvendo uma pesquisa nesse sentido, em parceria com o professor Paulo Roberto Trales, que possui uma sólida experiência profissional no ensino básico de matemática, e como coordenador e diretor de escolas particulares e da rede estadual do Rio de Janeiro. Meu colega coordena também, já há algum tempo, no ensino superior, estudos e pesquisas sobre as imbricações entre a língua materna e a linguagem matemática, e sobre as consequências dessa ligação de domínios na evasão de alunos em cursos de graduação (licenciatura e bacharelado) em matemática.

Nossas inquietações docentes focam, principalmente, à questão da leitura. Observamos que muitos alunos do ensino fundamental apresentam sérias dificuldades nessa habilidade. Os estudantes que completam o ensino fundamental e chegam ao ensino médio, por vezes, sabem ler. Entretanto, ler é mais do que decodificar letras ou símbolos, compreende um processo ativo com estratégias de seleção, antecipação e inferência. Muitos desses estudantes não demonstram capacidade de selecionar de um texto as ideias mais relevantes, apenas dominam a capacidade de decodificação simples, mas isso não significa que possuam compreensão do texto que acabaram de ler. Sem alcançar esta habilidade, esses estudantes não terão a capacidade de desenvolver uma leitura crítica e reflexiva, finalidade primordial, segundo os BRASIL (1998, p.): “o trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores.”³

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador do

³ Não se trata, evidentemente, de formar escritores no sentido de profissionais da escrita e sim de pessoas capazes de escrever com eficácia. (Nota dos PCNs)

sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. (BRASIL, 1998, p.41)

Enquanto disciplinas, a Matemática e a Língua Portuguesa destacam-se em toda a formação básica do currículo escolar, como referência. Entretanto, se em vários momentos existe uma estreita interação entre elas, em outros essas parecem tomar direções contrárias. Chamam-nos sempre nossa a atenção depoimentos de colegas, professores de Matemática, em relação à dificuldade que os estudantes apresentam em transformar o enunciado dos problemas da Língua Portuguesa em enunciados de linguagem matemática congruentes. Observam que os alunos apresentam dificuldades que surgem, partindo das informações contidas no texto da situação problema, que acarretarão uma escolha errada para uma estratégia para a resolução. É de conhecimento dos professores de Matemática que a linguagem matemática não é a responsável imediata pelo pensamento matemático. Ela participa de forma secundária do processo de aquisição dos conceitos matemáticos, pois antes estes conceitos são mediados pela linguagem natural:

A Matemática e a Língua Materna representam elementos fundamentais e complementares, que constituem condição de possibilidade do conhecimento, em qualquer setor, mas que não podem ser plenamente compreendidos quando considerados de maneira isolada. (MACHADO, 1998, p.83)

Assim, cabe lembrar que compreender textos escritos de matemática compreende tanto o domínio da linguagem escrita quanto do sistema de símbolos matemáticos, o qual é exterior aos da linguagem convencional, e que pode se valer de letras, sinais e numerais apresentados de acordo com regras específicas e, portanto, diferente da Língua Portuguesa usada pelos estudantes, necessitando, pois, de atenção para se assimilar o que se está lendo. A compreensão de enunciados matemáticos exige do estudante mais que o simples conhecimento linguístico e matemático; cabe a ele manipular estratégias linguística e matemática, e também de ordem cognitivo-discursiva, com o objetivo de levantar hipóteses, validar ou não hipóteses formuladas, preencher lacunas que o texto apresenta, enfim, participar, de forma ativa, da construção do sentido. (Koch, 2006, p.7) Nessa orientação, os PCNS de Matemática nos alertam:

Também é importante salientar que a compreensão e a tomada de decisões diante de questões políticas e sociais dependem da leitura crítica e interpretação de informações complexas, muitas vezes contraditórias, que incluem dados estatísticos e índices divulgados pelos meios de comunicação. Ou seja, para exercer a cidadania é necessário saber calcular, medir, raciocinar, argumentar, tratar informações estatisticamente etc. (BRASIL, 1998, p.27)

Apesar de reconhecermos que cabe aos professores de língua portuguesa a maior responsabilidade no ensino da leitura, uma vez que que é o texto é uma unidade de ensino da disciplina, é necessário enfatizar que essa responsabilidade deve ser compartilhada com todos os professores, naturalmente no nosso estudo, com os de matemática, ao

entendermos que para que se amplie as competências comunicativas de utilização da linguagem, devemos relacioná-las à uma reflexão de uso aos mais variados gêneros.

Para caracterizar a impregnação entre Matemática e a Língua Materna, referimo-nos inicialmente a um paralelismo nas funções que desempenham, enquanto sistemas de representação da realidade, a uma complementaridade seja redutível à da outra, e uma imbricação nas questões básicas relativas ao ensino de ambas, o que impede ou dificulta ações pedagógicas consistentes, quando se leva em consideração apenas uma das disciplinas. (MACHADO, 1998, p.91)

Cabe ressaltar que para compreender enunciados escritos de matemática é necessário o domínio da linguagem escrita assim como o do sistema de símbolos matemáticos. A leitura de enunciados matemáticos exige do aluno mais que o simples conhecimento linguístico e matemático; cabe a ele mobilizar estratégias tanto de ordem linguística como de matemática, e também de ordem cognitivo-discursiva, com o intuito de propor hipóteses, validar ou não hipóteses formuladas, preencher lacunas que o texto apresenta, enfim, participar, de forma ativa, da construção do sentido. Observem uma relação no enunciado para resolução de um problema matemático e a Língua Portuguesa:

Linguagem	
Língua Portuguesa	Linguagem Matemática
1. No mês passado um trabalhador recebeu uma quantia de salário.	1. X
2. Na primeira semana ele gastou 360 reais.	2. 360
3. Na segunda semana ele gastou a terça parte do que havia sobrado,	3. $(X - 360)/3$
4. Restando ainda 244 reais.	4. 244
5. Qual era o salário do trabalhador?	5. $X = ?$

Devido a essas características, surge a necessidade de que os alunos aprendam a ler matemática e a ler para aprender matemática, pois para compreender um enunciado matemático, o estudante é imprescindível a familiarização com a linguagem e os símbolos próprios desse componente curricular, encontrando sentido no que lê, compreendendo o significado das formas escritas que são inerentes ao texto matemático, percebendo como ele se articula e expressa conhecimentos. Para isso, se faz necessário uma aproximação entre Matemática e Língua Materna; na escola o papel da linguagem no processo de resolução de problemas é fundamental, pois a leitura e o processamento da linguagem são habilidades fundamentais que atuam sobre o processo de resolução de problemas, em suas etapas iniciais.

(...) podemos explicitar nosso entendimento para "letramento matemático" como expressão da categoria que estamos interpretando, como: um processo do sujeito que chega ao estudo da Matemática, visando aos conhecimentos e habilidades acerca dos sistemas notacionais da sua língua natural e da Matemática, aos conhecimentos conceituais e das operações, a adaptar-se ao raciocínio lógico-abstrativo e dedutivo, com o auxílio e por meio das práticas notacionais, como de perceber a Matemática na escrita convencionalizada com notabilidade para ser estudada, compreendida e construída com a aptidão desenvolvida para a sua leitura e para a sua escrita. (Machado, 2003, p.135)

Letramentos

Definição de alfabetização matemática: alfabetização matemática é a capacidade de um indivíduo para formular, empregar e interpretar a matemática em uma variedade de contextos. Ele inclui raciocínio matemático e usa conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas para descrever, explicar e prever fenômenos. Auxilia os indivíduos a reconhecer o papel que a matemática desempenha no mundo, a fazer os julgamentos bem fundamentados e nas tomadas de decisões necessárias pelos cidadãos construtivos, engajados e reflexivos. (OCDE Pisa, 2003)⁴

O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de Letramento, preocupa-se não somente com o letramento prático e social, mas com o tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico) processo este geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já, outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua, o lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes. (KLEIMAN, 1995, p. 20.)

⁴ Definition of Mathematical Literacy: Mathematical literacy is an individual's capacity to formulate, employ, and interpret mathematics in a variety of contexts. It includes reasoning mathematically and using mathematical concepts, procedures, facts, and tools to describe, explain, and predict phenomena. It assists individuals to recognise the role that mathematics plays in the world and to make the well-founded judgments and decisions needed by constructive, engaged and reflective citizens. (OCDE. PISA 2003)

O objetivo da interdisciplinaridade é propiciar uma aprendizagem convergente e integrada e, portanto, mais significativa para o estudante. Assim, como vimos, as competências integrantes da área de Língua Portuguesa extrapolam os limites desta disciplina, assim como ocorre com a de Matemática: “comunicar-se matematicamente, ou seja, descrever, representar e apresentar resultados com precisão e argumentar sobre suas conjecturas, fazendo uso da linguagem oral, e estabelecendo relações entre ela e diferentes representações matemáticas” (BRASIL, p 48)

Avaliações, como o Pisa, têm mostrado que o aprendizado de Matemática se mostra tão ineficaz como o da leitura. Concluímos que a competência leitora é fundamental para estudar a Matemática. Ressaltamos fortemente que o ensino de Matemática está relacionado à leitura, à contextualização. As questões de Matemática analisadas por esses tipos de avaliação estão ligadas a enunciados que recriam situações possíveis da realidade, que necessitam ser interpretados para que sejam identificados os conteúdos matemáticos e, logo em seguida, serem devidamente empregados.

Embora o Brasil tenha apresentado melhora desde o primeiro ciclo da avaliação, em 2000, quando o percentual de alunos abaixo do nível 1 era de 62,6%, a situação ainda é grave, pois mais da metade de nossos alunos não foi capaz de utilizar as habilidades matemáticas requeridas pelas tarefas mais simples da avaliação. Portugal apresenta apenas 11% de seus alunos neste patamar. Por outro lado, ao compararmos o percentual de alunos nos níveis mais altos, vemos que enquanto Portugal tem 19% de seus estudantes nos níveis mais altos da escala (4, 5 e 6), o Brasil tem apenas 3,5% de seus alunos nesses níveis. (AGUIAR, 2008, p. 85)

Concordamos então que, na escola é necessário ensinar aos estudantes as especificidades dos diversos gêneros discursivos, porque eles não são aprendidos espontaneamente nas situações do nosso dia a dia. E, como esses textos diferem de disciplina para disciplina, os professores de cada uma delas devem assumir a função de destacar e refletir juntamente com seus alunos as características daqueles que foram utilizados em suas aulas.

A relação ensino-aprendizagem, a partir de uma perspectiva de letramento, pretende ampliar questões culturais e diversas situações comunicativas, assim como a necessidade de interação entre o conhecimento do aluno e o conhecimento escolar que lhe é apresentado, e, a partir daí, certamente é oferecido ao aluno uma considerável bagagem para a leitura do mundo. A contemporaneidade e, sobretudo, os textos/enunciados contemporâneos colocam novos desafios aos letramentos e às teorias.

Na escola com a disciplina da matemática, um dos tipos de texto utilizado é o do enunciado de problemas, que pode ser considerado como um gênero discursivo a ser apreendido pelos alunos. Sua interpretação, como vimos, vai além, da competência que os alunos possam ter ao fazer sua leitura na língua materna, isso porque, nesses tipos de texto, se combinam duas linguagens diferentes, as palavras e os símbolos matemáticos, linguagens estas que apresentam certas especificidades e que, portanto, demandam estratégias próprias de leitura:

O problema certamente não é um exercício em que o aluno aplica, de forma quase mecânica, uma fórmula ou um processo operatório. Só há problema se o aluno for levado a interpretar o enunciado da questão que lhe é posta e a estruturar a situação que lhe é apresentada (BRASIL, 1998, p.41)

Os entraves à resolução de problemas estariam, pois, também ligados à dificuldade dos alunos em decodificarem termos matemáticos que aparecem nos enunciados e que, muitas vezes, têm um sentido próprio, no contexto matemático, diferente daquele com que estão mais habituados.

Assim, o ensino deixa de promover a mera reprodução de um saber letrado e leva o aluno a mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes, para responder a uma determinada situação de modo satisfatório, levando em conta o contexto socio-comunicativo em que está inserido. Segundo Nílson Machado, em *Epistemologia e didática*, o modelo da construção do conhecimento com base na metáfora da rede de significados pressupõe que:

- Compreender é aprender o significado;
- Aprender o significado de um objeto ou de um conhecimento é vê-lo em suas relações com outros objetos ou acontecimentos;
- Os significados constituem, pois, feixes de relações;
- As relações entrelaçam-se, articulam-se em teias, em redes, constituídas social e individualmente, e em permanente estado de atualização;
- Em ambos os níveis – individual e social – a ideia de conhecer assemelha-se à de enredar. (2002, p. 138)

Assim, cabe ao professor de matemática, promover discussões nas suas aulas, de textos que possam levantar questões que desenvolvam o raciocínio lógico a ser utilizado em resolução de problemas matemáticos. É ainda importante explorar a capacidade de interpretação dos alunos, procurando articular coerentemente a linguagem matemática a ser empregada, e que ela traduza de forma rigorosa e inequívoca a linguagem corrente que tenha sido apresentada em um problema. Segundo os PCNs de Matemática:

Resolver um problema pressupõe que o aluno:
. elabore um ou vários procedimentos de resolução (como realizar simulações, fazer tentativas, formular hipóteses);
. compare seus resultados com os de outros alunos;
. valide seus procedimentos. (BRASIL, 1998, p.

Acreditamos que a promoção de uma maior interação de caráter investigativo e questionador no aluno é fundamental para que sua relação com a matemática seja ampliada e possa se transformar e influenciar o surgimento de uma nova forma de vivenciar a disciplina:

o ensino de Matemática deve garantir o desenvolvimento de capacidades como: observação, estabelecimento de relações, comunicação (diferentes linguagens), argumentação e validação

de processos e o estímulo às formas de raciocínio como intuição, indução, dedução, analogia, estimativa (Idem, p.54)

Por ser a matemática uma das ciências cujas análises são cada vez mais empregadas para tomada de decisões, que influenciam diretamente a vida humana, e por ser a escola o meio mais utilizado para difusão desse conhecimento, torná-lo acessível aos alunos deve ser, segundo pensamos, uma preocupação constante de todo verdadeiro educador comprometido em proporcionar educação de qualidade

Desta forma, espera-se que este estudo contribua para uma prática de ensino interdisciplinar. que tenha como prioridade a educação do aluno para a vida, tornando-o capaz de lidar com as realidades do dia a dia e assim formarmos cidadãos mais conscientes e críticos por meio desses dois domínios fundamentais.

Pode-se observar, em textos usuais, certos entraves, que impossibilitam a sua completa compreensão de uma situação, decorrentes de problemas ligados a termos e conceitos matemáticos específicos. Nota-se na figura veiculada na “Scientif American – Aula Aberta – o prazer de Ensinar ciências, destinado a um público jovem:



É claro a interação das duas diferentes linguagens, a Língua Portuguesa e a Matemática. Para que o estudante compreenda a reportagem, ele deveria dominar, sem dificuldades, entre esses dois domínios. Uma atividade de leitura em sala de aula só é satisfatória e eficaz se for explorada pelos professores dessas duas áreas, pois a combinação das linguagens presentes no texto, requerem estratégias específicas de leitura, por se tratarem de linguagens que possuem certas especificidades, concatenando essas duas importantes áreas escolares.

Referências bibliográficas

AGUIAR, G. Estudo comparativo entre Brasil e Portugal sobre diferenças nas ênfases curriculares de Matemática a partir da análise do Funcionamento Diferencial do Item (DIF) do PISA-2003. Tese de Doutorado. PUC-Rio, 2008.

AMARAL, João Tomás do. Bento de Jesus Caraça: Matemática como cultura. In: MACHADO, Nilson; CUNHA, Mariza Ortegoza de. (Org.). *Linguagem, Epistemologia e didática*. São Paulo: Escrituras, 2016. p. 355-374.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Matemática* / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1997.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, Vol II, Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Fundamental*. Brasília/DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental/Programa Fundescola, 1997.

Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos. 2. ed. – Brasília: UNESCO, OREALC, 2008.

KLEIMAN, Angela B, OS significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995. São Paulo, Contexto, 2008.

KOCH, Ingedore. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 2ª. Edição – São Paulo: Editora Contexto, 2006.

MACHADO, Nilson. *Matemática e Língua Materna (Análise de uma impregnação mútua)*. São Paulo: Editora Cortez: 1991.

_____. *Epistemologia e didática*. São Paulo: Cortez, 2002.

OCDE. PISA 2003. Technical Report. OCDE. Disponível em: <http://www.pisa.oecd.org/>. Acesso em: janeiro de 2018.

SCIENTIF AMERICAN – Aula Aberta – o prazer de Ensinar ciências no. 16, Ibep Gráfica

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org). *Letramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6ª. edição. Alegre: Artmed: Porto Alegre, 1998.

TRAVAGLIA, L. C. Ensino de gramática numa perspectiva textual interativa. In: AZAMBUJA, J. Q. (Org.). O ensino de língua portuguesa para o 2º grau. Minas Gerais: UFU, 1996, p.107 - 156.

A REFLEXÃO DO DITO NO DEBATE POLÍTICO TELEVISIONADO: UMA ANÁLISE DOS MARCADORES METADISCURSIVOS

The reflection of said in the televised political debate: an analysis of metadiscursive markers

Janyellen Martins SANTOS (Universidade Federal de Alagoas, Maceió, Alagoas, Brasil/CAPES)

Maria Francisca Oliveira SANTOS (Universidade Federal de Alagoas, Maceió, Alagoas, Brasil)

RESUMO: *A pesquisa analisa a atuação dos marcadores metadiscursivos na formação do sentido no debate político televisionado. Nele, os candidatos apresentam suas ideias e propostas e, nesse sentido, esses mecanismos podem auxiliar no fluxo discursivo do debate, ao indicarem como os debatedores constroem seus enunciados e como se colocam perante seus discursos. Esse estudo traz contribuições teóricas de Costa (2009), Köche, Boff e Marinello (2010), Koch (2004, 2011, 2012 e 2013), Marcuschi (2003, 2008 e 2012), Preti (2000), Cajueiro (2012), entre outros. Esse trabalho segue uma linha qualitativa, por fazer uma análise interpretativa dos dados. O corpus se constitui de recortes de um debate político das eleições à presidência de 2014. Nas análises, notou-se como os enunciadores se apropriaram desses marcadores para reformular e refletir sobre o dito. Esta investigação é relevante por evidenciar o caráter reflexivo e a função social desse gênero.*

PALAVRAS-CHAVE: Debate político; Marcadores metadiscursivos; Reflexão da linguagem

ABSTRACT: *The research analyzes the performance of the metadiscursive markers in the formation of the meaning in the televised political debate. In it, candidates present their ideas and proposals and, in this sense, these mechanisms can aid in the discursive flow of the debate by indicating how the debaters construct their statements and how they stand before their discourses. This study brings theoretical contributions from Costa (2009), Köche, Boff and Marinello (2010), Koch (2004, 2011, 2012 and 2013), Marcuschi (2003, 2008 and 2012), Preti (2000) and Cajueiro (2012). This work follows a qualitative line, by making an interpretative analysis of the data. The corpus consists of cuts from a political debate from the 2014 presidential elections. In the analyzes, it was noted how the enunciators appropriated these markers to reformulate and reflect on the said. This investigation is relevant for evidencing the reflexive character and social function of this genre.*

KEYWORDS: Political debate; Metadiscursive markers; Reflection of language

Introdução

Este estudo, por meio da análise dos marcadores metadiscursivos, trata da reflexão do dito no gênero debate político, procurando mostrar como esse caráter reflexivo da linguagem nesse gênero textual atua na constituição do sentido, além de mostrar a sua função social.

A pesquisa promove considerações sobre texto e textualidade, mostra a diversidade de mecanismos metadiscursivos e suas múltiplas funções no universo, no que concerne à reflexão do dito nos enunciados e na própria formulação do texto. Além do mais, traz considerações em relação ao gênero debate político televisionado no que se refere a sua estrutura, sua função, ao seu caráter argumentativo e sua constituição oral.

A partir das análises, notou-se como esse caráter reflexivo da linguagem auxiliou na constituição das falas dos candidatos, ao longo do debate, e de como ambos se posicionaram diante do que diziam, na procura de dizerem da melhor forma o que queriam enunciar para o telespectador, o grande alvo das discussões ocorridas nesse gênero.

O texto e a textualidade

Nas interações verbais, é perceptível que os indivíduos interagem entre si através de textos, sejam eles orais ou escritos, e não por meio de unidades menores, como as frases e as palavras, pois ninguém se comunica por meio de construções linguísticas soltas, segundo Marcuschi (2008) e (2012).

Nessa perspectiva, tomando como base a noção sociointerativa de língua, os textos são tidos como o próprio lugar em que a interação se efetiva e, assim sendo, eles são o meio pelo qual os sujeitos procuram entender uns aos outros e se fazerem entender, num âmbito dialógico, segundo Koch (2011). Nesse sentido, texto só se constitui como tal nas interações verbais, da mesma forma que o sentido, pois este último só é empreendido no ato comunicativo, já que, de acordo com Marcuschi (2008), todo sentido é sentido situado, mas isso só ocorre quando os indivíduos dotam a situação comunicativa de sentido.

Assim, na atividade interativa, cada interactante entra em “conformidade com as atividades sob as quais o texto é produzido, empreende, tentando dar a entender seus propósitos ao destinatário através da manifestação verbal.” (KOCH, 2013, p. 26). Dessa forma, eles procuram sempre dotar seus enunciados de sentido, para que a situação comunicativa tenha textura.

Na realidade, o processamento de um texto é bem estratégico, pois os indivíduos “[...] põem em ação um conjunto de estratégias de construção de sentido, que têm como objetivos, entre outros, [...] dar relevo a certas partes dos enunciados, como também

modalizar aquilo que foi dito ou, por vezes, refletir sobre a própria enunciação.” (KOCH, 2004, p. 103).

Dessa maneira, na produção textual, os sujeitos estão sempre em busca de dizer o que querem dizer, com o objetivo de conferirem sentido ao que enunciam e, por sua vez, à própria interação em si. Nessa perspectiva, ao se utilizarem modalizações, reformulações ou mesmo efetuarem reflexões sobre o que enunciam, os indivíduos são capazes de dar sentido aos seus textos e, também, a própria situação comunicativa, Koch (2004 e 2012).

Tais estratégias, por seu turno, são realizadas pelos marcadores metadiscursivos, os quais serão tratados na próxima seção.

A coesão sequencial

A coesão sequencial ou sequenciação é o processo coesivo que promove várias relações de sentido entre segmentos textuais (partes de enunciados, enunciados, períodos, parágrafos), a partir do uso de diversos recursos linguísticos, por meio dos quais se estabelece a sequência de um texto, garantindo sua progressão e a manutenção do fluxo discursivo e informacional, de acordo com Fávero (2009) e Koch (2004) e (2014).

De modo geral, pode-se dizer a coesão, tanto no âmbito referencial quanto no sequencial tem a função de fazer um texto progredir e, como afirma Antunes (2005, p. 140), “todo recurso coesivo promove a sequencialização do texto. Por isso mesmo é que ele é coesivo.”. O que diferencia os dois tipos de coesão é que primeiro efetua retomadas de elementos e/ou sequências textuais e o segundo “envolve um tipo específico de ligação: aquela efetuada em pontos bem determinados do texto (entre orações e períodos, sobretudo) e sob determinações sintáticas mais rígidas.” (ANTUNES, 2005, p. 141).

Assim, diz-se que não há um procedimento coesivo melhor que o outro, mas sim tipos de coesão diferentes que promovem a manutenção do texto no que se refere à construção do texto e, sobretudo, à formação do sentido.

A articulação textual: os marcadores metadiscursivos

De acordo com Koch (2004), estudar as diferentes formas de encadeamento textual tem sido foco das pesquisas de muitos pesquisadores na área da Linguística de Texto. Assim, no âmbito da sequenciação, dentre os diversos tipos de articuladores (operadores lógicos, argumentativos, organizadores textuais), são destacados neste trabalho os marcadores metadiscursivos.

Esses mecanismos, assim como outros citados da coesão sequencial, atuam na progressão do texto, mas também exercem uma função textual particular: voltam-se

para a maneira como se formula o enunciado, isto é, para o modo como aquilo que diz é dito, ou para a própria prática enunciativa, segundo Koch (2004). Assim, esses marcadores atuam na formação do sentido em um texto a partir da introdução de comentários e avaliações sobre o estatuto discursivo daquilo que já foi falado ou em relação ao próprio ato de dizer, conforme Koch (2004). São por essas características que esses conectivos são denominados metadiscursivos. Essas características se dão pela introdução de comentários sobre essas duas atividades.

Esses marcadores se dividem em quatro tipos: os **modalizadores**, os **delimitadores de domínio**, os **mecanismos metaformativos/voltados para a construção dos enunciados** e, por fim, os **articuladores metaenunciativos/evidenciadores da propriedade autorreflexiva da linguagem**, de acordo com Koch (2004) e Koch e Elias (2016). A seguir, serão apresentados as funções e os articuladores de cada um dos tipos de mecanismos metadiscursivos.

Os modalizadores

Esse grupo de marcadores é fundamental para a formação do sentido em um texto e, ainda, assinalam a avaliação da forma como aquilo que diz foi dito, como afirma Koch (2012). Por essa característica, eles são chamados de **modalizadores** ou **indicadores modais**. Koch (2012, p. 50) ainda afirma: “estudo das modalidades vem desde a lógica clássica e permeia toda a semântica moderna.”

Esses articuladores podem indicar como verdadeiro, certo/incerto/duvidoso, obrigatório/necessário algo que já foi enunciado, segundo Koch (2012) e Koch e Elias (2016). As expressões que sinalizam essas diferentes modalidades são os advérbios, as locuções adverbiais, sobretudo as de modo, as expressões do tipo “é + adjetivo”, os verbos auxiliares modais, locuções formadas por verbo auxiliar + verbo no infinitivo e enunciados modalizadores, segundo Koch e Elias (2016) e Koch (2012).

Os indicadores modais podem apontar diversas funções, como: **assinalar um enunciado como sendo verdadeiro** ou **indicar o nível de certeza do que fora dito**. Para isso, utilizam-se termos como: *com certeza, é certo/certamente, é exato/exatamente, é verdadeiro/verdadeiramente, evidentemente/é evidente, realmente, naturalmente, seguramente, obviamente, é lógico/logicamente, é indiscutível/indiscutivelmente, absolutamente, tenho certeza de, acredito que, creio que*, dentre outros (KOCH e ELIAS, 2016 e KOCH, 2012).

Têm-se os marcadores que sinalizam algo que foi falado como **obrigatório** ou **necessário**: *é obrigatório, obrigatoriamente, é necessário, necessariamente, é preciso, é indispensável, indispensavelmente, é facultativo, facultativamente, é opcional, opcionalmente, é possível, possivelmente, é provável, provavelmente, talvez*, dentre outros (KOCH, 2016 e 2004).

Há, também, os modalizadores que mostram a **avaliação do locutor frente as ações, eventos, situações** que estão expressas no enunciado, como: *é lamentável, lamentavelmente, (in)felizmente, sinceramente, é curioso, curiosamente, é surpreendente, surpreendentemente, estranhamente, é espantoso, espantosamente, para ser sincero, para falar a verdade, com toda a franqueza, é com prazer, prazerosamente*, e outros (KOCH e ELIAS, 2016, KOCH, 2012 e 2004).

Podem-se destacar, ainda, os **atenuadores**, cuja função é preservar a face dos interactantes: **ainda cedo, parece sensato, ao que parece**, entre outros (KOCH, 2004).

Koch (2012, p. 52) apresenta algumas considerações a respeito da sinalização de modalidades, como também do valor de determinados modalizadores: “a) uma mesma modalidade pode ser expressa através de recursos linguísticos [...] de diferentes tipos; b) um mesmo indicador modal pode exprimir modalidades diferentes, como é o caso dos verbos dever e poder [...]”.

Os delimitadores de domínio

Esses mecanismos assinalam o domínio em que o enunciado deve ser compreendido ou, também, a maneira como ele foi formulado, conforme Koch (2004 e 2012). Para Koch e Elias (2016, p.146), a utilização desses marcadores é importante para que se possa saber “o ponto de vista ou o domínio de conhecimento do qual depende a validade do que enunciamos.”.

Articuladores como *em suma, resumidamente, concisamente, no âmbito político, do ponto de vista geográfico, biologicamente, matematicamente*, dentre outros, são exemplos de indicadores de domínio, com base em Koch e Elias (2016) e Koch (2012).

Os marcadores metaformativos/voltados para a formulação textual

Esses mecanismos têm a função de estabelecer uma reflexão em relação à forma do que foi dito, segundo Koch (2004). A autora afirma ainda “enunciados metaformativos costumam vir introduzidos por marcadores que indicam o tipo de função que desempenham.” (KOCH, 2004, p.139).

Com base em Koch (2004) e Koch e Elias (2016), destacam-se as seguintes funções desses marcadores: **assinalar a busca de denominações**, na qual há a indicação de que um enunciado é mais apropriado que outro, quando existe a mediação entre duas opções de enunciados. Expressões do tipo *isto é, sobretudo, quer dizer, mais precisamente, melhor dizendo*, indicam essa função.

Outra função é a **indicação do estatuto de um segmento textual em relação aos anteriores**, em que se sinaliza em que instância deve-se entender um dado enunciado relacionado ao anterior. Assim, quando são utilizados articuladores como *resumindo, em síntese, em suma, para terminar/concluir, finalizando, concluindo, em*

acréscimo a, em oposição a, por fim, entre outros, indicam qual o estatuto do enunciado que introduzem, mostrando, assim, a maneira para se compreender esse segmento em relação ao que foi dito anteriormente.

Há, ainda, **a introdução de tópicos**, na qual se introduz um novo assunto dentro daquilo sobre que se está falando, por meio de mecanismos como: *no que diz respeito a, no que se refere a, em relação a, a respeito de, no que concerne a, quanto a, no que tange a, com referência a*, entre outros.

Tem-se, também, **a interrupção ou reintrodução de um tópico**, que marca a “quebra” de um tópico, a sua descontinuidade e também indica o retorno ao que se estava falando antes de se interromper o tópico. Essa função é marcada por articuladores do tipo: *voltando ao assunto, é interessante lembrar que, retomando*, dentre outros. Por causa dessa função, Koch (2004) também os denomina como marcadores de digressão.

Por fim, a função de **nomeação do tipo de ato discursivo que o enunciado pretende realizar**, que indica qual a ação a ser veiculada num enunciado posterior. Promovem essa função as expressões *a título de comentário/esclarecimento/crítica, cabe a indagação, a pergunta, o questionamento*, dentre outros.

Os articuladores metaenunciativos/evidenciadores da propriedade autorreflexiva da linguagem

Esses mecanismos têm a função de promover uma reflexão sobre o próprio ato de dizer, tendo como objeto de reflexão a própria atividade enunciativa, segundo Koch e Elias (2016). “Desta forma, a instância da enunciação é introjetada nos enunciados, instituindo-os simultaneamente como evento e como objeto de menção.” (KOCH, 2004, p.142).

Podem se destacar os seguintes marcadores: *quer dizer, por assim dizer, vamos dizer assim, digamos assim, podemos dizer assim, como se diz habitualmente, em outras palavras*, entre outros.

Perante o exposto, veem-se as diversas funções que esses marcadores possuem no que se refere à avaliação da atividade enunciativa, seja para o que foi dito ou se diz no momento da enunciação, não deixando de lado, também, a sua função articuladora na progressão textual, o que lhes permite ter a característica de serem mecanismos multiformes.

O debate político: aspectos estruturais e discursivos

O debate, propriamente dito, não é um gênero recente. Sabe-se de sua existência desde a antiguidade, porém o debate em sua difusão em um suporte televisivo é bastante recente, principalmente no Brasil. Pode-se dizer que ele começa a ser difundido no retorno à democracia, nas primeiras eleições presidenciais e, desde então, tornou-se

cada vez mais presente nas eleições não só presidenciais, mas também para governo de estado e município.

Nessa perspectiva, o debate político cumpre uma grande função social: permite mostrar quem são os candidatos que estejam disputando dados cargos políticos, como pensam e como se posicionam, em relação às diferentes problemáticas de interesse da população.

Como conta com o suporte da televisão, seu alcance é muito grande, o que significa dizer que ele pode chegar a todas as regiões do país, permitindo que pessoas de diferentes grupos sociais, culturais e econômicos possam assistir a ele e conhecer melhor as ideias e propostas dos candidatos.

Para que de fato a população observe as ideologias defendidas pelos candidatos, suas propostas de governos, suas possíveis soluções para os problemas nos mais diversos setores num país, estado ou município, é imprescindível que ele seja organizado e, basta observar os debates das últimas eleições para ver como é característico nos debates políticos televisionados. Em geral, existem regras preestabelecidas entre candidatos e seus assessores e que serão seguidas ao longo de todo o debate, como a ordem de apresentação de cada um nas considerações iniciais, o tempo de fala de cada participante, no que se refere à pergunta, resposta, réplica e tréplica, o número de blocos e rodadas. Quanto aos temas abordados, eles podem ser sorteados ou os próprios candidatos direcionam as temáticas nas perguntas de cada bloco.

Além disso, há sempre a presença de um mediador que coordena os turnos de fala de cada debatedor e, geralmente, é um jornalista âncora da emissora que o transmite. É ele quem “assegura o papel de síntese, de reenfoque, de reproposição, não permitindo uma dispersão desnecessária.” (COSTA, 2009, p.75).

É por meio dessas características que o debate político televisionado pode ser considerado um *debate público e regrado*, dentre os tipos de debates descritos por Costa (2009). Pode-se caracterizá-lo ainda como um *gênero textual argumentativo*, visto que nele os candidatos apresentam seus posicionamentos em relação a um dado assunto e os defendem por meio de argumentos, além de terem de refutar, também por meio de argumentos, as ideias contrárias de seus oponentes (KÖCHE, BOFF e MARINELLO, 2010).

Outra característica do debate é o fato de ele ser um gênero da oralidade, por se fazer, justamente, na oralidade, pois as interações são imediatas e acontecem no momento da realização do gênero; ocorrem, portanto, *in loco*, como afirma Koch (2013). Por isso, por mais que haja uma organização prévia e a coordenação do mediador, não há como mensurar como os debatedores desenvolverão suas falas, assim as reformulação, digressões, correções e autocorreções, típicas da língua oral, são bastante comuns, afinal todo o planejamento e replanejamento ocorrem ao mesmo

tempo das interações verbais, portanto, não há como “apagar” algo já dito ou “passar a limpo” como acontece na escrita.

Nessa perspectiva, os candidatos participantes precisam construir e reconstruir seus discursos ao longo de todo o debate, almejando sempre articularem da melhor maneira o que querem dizer para o telespectador, dotando suas falas de sentido, para que gerem credibilidade perante o público.

Aspectos metodológicos e análises

Esse trabalho segue uma linha qualitativa e, assim, procura analisar os dados numa perspectiva interpretativa, dinâmica, flexível e subjetiva, segundo Cajueiro (2013). Em relação ao universo da pesquisa, ele é composto por nove debates políticos das eleições à presidência do ano de 2014. Selecionou-se aleatoriamente o debate transmitido pela rede Band de televisão, o primeiro debate do segundo turno. Depois da escolha, foram feitas a transcrição, com base nas normas de transcrição de Marcuschi (2003) e Preti (2000), e a posterior escolha dos fragmentos para compor o *corpus*. Vale ressaltar que todo o processo de coleta dos debates, seleção e transcrição do debate escolhido foi feito pelo grupo de pesquisa Linguagem e Retórica da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) do PIBIC-Português, em 2015.

Por uma questão metodológica, os participantes do debate são denominados de E1 (enunciador 1) e E2 (enunciador 2), apesar de serem pessoas públicas. Nos fragmentos apresentados adiante, que estão inseridos na quarta rodada do terceiro bloco de discussões, a temática abordada foi a educação.

Fragmento 1

Nesse fragmento recorte a realização de uma pergunta de E1 direcionada a E2.

E2 – /.../ vamos mais uma vez dar oportunidade aos brasileiros de conhecerem propostas... e-du-ca-ção /.../ infelizmente ... em todos os rankings internacionais /.../ nós estamos na lanTERna/.../ é preciso nós resgaTARMOS a qualidade da escola brasileira... é preciso que nós possamos fazer uma regionalização uma flexibilização... dos currí... dos currículos por exemplo... do ensino médio /.../candidata... já que não foi feito até aqui... o que pretende fazer para melhoRAR a qualiDADE da educaÇÃO no Brasil... para as futuras gerações?...

Fonte: *corpus* da pesquisa.

Nesse recorte, E2 inicia sua fala mencionando a oportunidade que ambos têm de apresentar propostas, depois fala do tema que vai tratar que é a educação. Em seguida, lamenta o fato de o Brasil estar em último nos rankings em nível internacional, e essa atitude de descontentamento fica evidente pelo uso do marcador “infelizmente”: *infelizmente*... em todos os rankings internacionais. Mais adiante, o enunciador fala em

um nível de obrigatoriedade a necessidade de o país melhorar a qualidade da educação e que para isso há necessidade de se flexibilizar os currículos do ensino, o que é marcado pela expressão “é preciso” em “*é preciso* nós resgaTARMOS a qualidade da escola brasileira... *é preciso* que nós possamos fazer uma regionalização uma flexibilização... dos currí... dos currículos por exemplo... do ensino médio”. Somente depois dessas considerações é que de fato o debatedor faz seu questionamento ao seu oponente.

Fragmento 2

Nesse recorte, há resposta de resposta de E1 à pergunta feita por E2.

E1 - /.../ **eu acredito** que o senhor também não vai querer que eu DIga... que... a responsabilidade do ensino médio é principalmente dos esTAdos e que neste... quesito... nós temos... uma situação **lamentável**/.../ agora... eu considero que é... FUNdamental reforMAR os currículos... de TANto do ensino fundamental... mas **SOBRETUDO** do ensino médio/.../ nós temos feito... **talvez**... candidato... o:: MAIOR esforço /.../ dos últimos anos em educação/.../ nó::s... voLTAMOS a criar escolas técnicas/.../ nós temos **exTREma** atenção a necessidade de formaÇÃO científica e tecnológica... com o ciências sem fronteiras/.../

Fonte: *corpus* da pesquisa

Aqui, nessa passagem, E1 enuncia sua resposta sobre o questionamento de E2 acerca do que ele faria para melhorar a qualidade da educação no Brasil. De início, como um meio de atingir o seu oponente, ele afirma, com muita certeza, que a responsabilidade do ensino médio é dos estados, e diz isso porque E2 foi governador do Estado de Minas Gerais. Esse grau de certeza é definido pela expressão “eu acredito”: “*eu acredito* que o senhor também não vai querer que eu DIga... que... a responsabilidade do ensino médio é principalmente dos esTAdos e que neste... quesito... nós temos... uma situação *lamentável*”. Além disso, adiante esse debatedor avalia que o ensino médio se encontra em uma situação ruim, o que é descrito pelo modalizador “lamentável”, indicando, assim, seu posicionamento quanto ao problema.

Somente depois disso é que E1 inicia sua resposta afirmando que é importante fazer uma reforma nos currículos do ensino fundamental e do ensino médio, destacando que a reforma mais importante deve ser feita neste último, o que é destacado pelo marcador “sobretudo”, como se observa em “agora... eu considero que é... FUNdamental reforMAR os currículos... de TANto do ensino fundamental... mas **SOBRETUDO** do ensino médio”. Em seguida, ele enuncia, num tom de incerteza, que seu governo tenha promovido o maior esforço no quesito educação, o que é marcado pelo mecanismo “talvez”, como se vê em “nós temos feito... *talvez*... candidato... o:: MAIOR esforço /.../ dos últimos anos em educação/.../ nó::s... voLTAMOS a criar escolas técnicas”. Adiante, ele avalia de forma positiva os investimentos feitos na área da ciência e tecnologia, ao dizer que “nós temos *exTREma* atenção à necessidade de formaÇÃO científica e tecnológica... com o ciências sem fronteiras”.

Nas análises, é possível observar que os enunciadores (candidatos) utilizaram os marcadores em suas falas como meio de reflexão de seus próprios atos enunciativos. Viu-se que houve o predomínio do uso de modalizadores e marcadores metaformativos, demonstrando que ambos procuraram refletir sobre o que diziam em cada turno de fala, preocupando-se com a formulação de seus enunciados perante o público, o grande interessado nas discussões.

Dessa forma, a partir dessas reflexões que os debatedores fizeram em seus enunciados, percebeu-se como cada um procurou dizer da melhor forma o que queriam dizer, na procura de estabelecer a textualidade em seus discursos, a fim de se fazerem entender para o telespectador.

Considerações finais

Com base nas reflexões teóricas e nas análises, o estudo mostrou como os mecanismos metadiscursivos atuaram na constituição da tessitura textual do debate político, no que se refere à formulação e à reflexão dos enunciados realizadas pelos candidatos.

Isso foi possível a partir da apropriação desses elementos textuais pelos enunciadores para a reformulação do que diziam e, também, para refletirem sobre o que enunciaram, indicando, por sua vez, suas intencionalidades e seus posicionamentos. Dessa forma, esta investigação é relevante por evidenciar o caráter reflexivo do gênero debate político televisionado e a sua função social.

Referências bibliográficas

CAJUEIRO, R.L.P. 2013 *Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos: guia prático do estudante*. 2. ed. Petrópolis: Vozes.

COSTA, S.R. *Dicionário de gêneros textuais*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

KOCH, I.G.V. 2004. *Introdução à linguística textual*. São Paulo: Martins Fontes.

_____. 2011. *Desvendando os segredos do texto*. 7. ed. São Paulo: Cortez.

_____. 2012. *A inter-ação pela linguagem*. 11. ed. São Paulo: Contexto.

_____. 2013. *O texto e a construção dos sentidos*. 10. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto.

KOCH, I.G.V. e V.M. ELIAS. 2016. *Escrever e argumentar*. São Paulo: Contexto.

KÖCHE, V.S.; O.M.B. BOFF e A.F. MARINELLO. 2010. *Leitura e Produção Textual: gêneros textuais do argumentar e do expor*. Petrópolis: Vozes.

MARCUSCHI, L.A. 2003. *Análise da conversação*. 5. ed., 6ª reimpressão. São Paulo: Editora Ática.

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

_____. 2012. *Linguística de texto: o que é e como se faz?* São Paulo: Parábola Editorial.

D. PRETI (org.), 2000. *Fala e escrita em questão*. São Paulo: Humanitas.

A CONFIGURAÇÃO DO AGIR NO GÊNERO ENTREVISTA EM AUTOCONFRONTAÇÃO: DIFERENÇAS ENTRE PROFESSORES INICIANTES E EXPERIENTES

The configuration of acting in the self-confrontation interviews: differences between novices and experienced teachers

Flavia FAZION¹

(Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil)

Emily Caroline da SILVA²

(Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil)

RESUMO: O gênero entrevista em autoconfrontação tem sido empregado como método de intervenção nas situações de trabalho pela Clínica da Atividade (CLOT, 1999) e na Ergonomia da Atividade (FAITA, 2002; SAUJAT, 2010), sendo utilizado na análise do trabalho educacional no Brasil (MACHADO, BRONCKART, 2009). Mais recentemente, as verbalizações produzidas nessas entrevistas têm sido analisadas do ponto vista discursivo e também praxiológico, através das figuras de ação (BRONCKART; BULEA; FRISTALON, 2004; BULEA, 2010). Nesse quadro, o presente trabalho apresenta uma comparação entre os resultados de duas pesquisas (SILVA, 2015; FAZION, 2016), visando observar como professores iniciantes e professores mais experientes de língua francesa configuram seu agir nesse gênero textual. Os resultados apontam para uma diferente apreensão do agir pelos professores envolvidos: enquanto os iniciantes se apoiam discursivamente nas figuras ocorrência e acontecimento passado, reconstituindo o vivido para (re)construir sua prática, os mais experientes não se apoiam necessariamente sobre esse recurso.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero textual; Entrevista; Autoconfrontação; Agir; Trabalho educacional.

ABSTRACT: *The textual gender self-confrontation interview has been used as a method of intervention in work situations by the Clinic of Activity (CLOT, 1999), in the Ergonomics of Activity (FAITA, 2002; SAUJAT, 2010), as well as in the analysis of educational work in Brazil (MACHADO, BRONCKART, 2009). More recently,*

¹ Doutora pela USP; flaviafazion@gmail.com

² Doutoranda pela USP; emilycsilva@usp.br

verbalizations produced in these interviews have been analyzed from a discursive and also praxeological point of view, through the figures of acting (BRONCKART; BULEA; FRISTALON, 2004; BULEA, 2010). In this context, this paper presents a comparison between the results of two studies (SILVA, 2015; FAZION, 2016), aiming to observe how novices and experienced teachers of French as a second language configure their action in this textual genre. The results indicate there is a different apprehension of action by the teachers involved: while the beginners discursively rely on the past occurrence and event figures, reconstituting the lived to (re) construct their practice, experienced teachers do not necessarily lean on this resource.

KEYWORDS: *Gender; Interview; Self-confrontation; Act; Educational work.*

Introdução

O gênero entrevista em autoconfrontação tem sido empregado como método de intervenção nas situações de trabalho pela Clínica da Atividade (CLOT, 1999) e na Ergonomia da Atividade (FAITA, 2002; SAUJAT, 2010), sendo utilizado na análise do trabalho educacional no Brasil (MACHADO, BRONCKART, 2009; LOUSADA, 2017). Mais recentemente, as verbalizações produzidas nessas entrevistas têm sido analisadas do ponto de vista discursivo e também praxiológico.

Nesse cenário, o presente trabalho objetiva apresentar uma comparação entre os resultados de duas pesquisas (SILVA, 2015; FAZION, 2016), visando observar como professores iniciantes e professores mais experientes de língua francesa configuram seu agir nesse gênero textual. Para tanto, focaremos nossas análises no estudo da forma com a qual os actantes da situação de ensino interpretam seu agir retrospectivamente, recorrendo à categoria de análise das figuras de ação (BRONCKART; BULEA; FRISTALON, 2004; BULEA, 2010).

Em um primeiro momento, situamos nosso estudo dentro do quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo, destacando alguns conceitos vygotskianos que fundamentam o trabalho e explicitando o conceito de agir nessa perspectiva. Na sequência, apresentamos as contribuições da Clínica da Atividade e da Ergonomia da Atividade, seguido da metodologia empregada nas duas pesquisas. Finalmente, apresentaremos os resultados das análises e as considerações finais.

1. Quadro teórico-metodológico

A concepção de desenvolvimento humano que permeia este estudo se baseia na perspectiva vygotskiana. Segundo Vygotski (1929[2000] ; SIRGADO, 2000), o ser humano não se desenvolve exclusivamente a partir de suas características inatas, mas a partir de um processo dialético entre influências históricas, culturais, sociais e psicológicas. Esse processo, por ser dialético, não é sempre linear e evolutivo, levando o ser humano a ser sempre algo melhor; ao contrário, admite rupturas, recuos, inversões e, com esse movimento, permite sínteses e formação de novas estruturas.

O desenvolvimento acontece, então, de maneira dinâmica e é mediado por instrumentos, tanto físicos, que permitem que homem aja sobre a natureza e transforme o mundo com seu trabalho, quanto psicológicos, os quais permitem que ele aja sobre si mesmo. Dentre os instrumentos psicológicos, destacamos aquele que se interpõe entre o pensamento do sujeito e o meio em que ele vive, estabelecendo sua relação com o mundo: a linguagem.

A linguagem, para Vygotski (2000, 2004), funciona como um instrumento psicológico que permite ao sujeito agir sobre o outro e sobre si mesmo, tornando-se mediador dessa ação. Diante disso, destacamos dois conceitos fundamentais desse estudo que se baseiam no caráter mediador da linguagem e nas relações indiretas entre sujeito e meio.

O primeiro deles é o conceito de instrumento psicológico na metodologia das pesquisas. Os métodos de intervenção na situação de trabalho propostos pela Clínica da Atividade e pela Ergonomia da Atividade, como veremos na sequência, baseiam-se nesse princípio, entendendo que a linguagem, o diálogo (com o outro, consigo mesmo, com a história do métier) possibilitam o desenvolvimento do sujeito e do coletivo a que ele pertence. Dessa forma, com o intuito de provocar situações desencadeadoras de desenvolvimento, o pesquisador que conduz a intervenção na situação de trabalho deve se valer de métodos que coloquem o sujeito em movimento, fazendo recurso da linguagem, do outro, do diálogo e do coletivo. Nesse sentido, vamos na contramão das correntes positivistas em que é preciso primeiro compreender para depois transformar. Para Clot (2008), a ideia que prevalece é primeiro transformar, para então compreender.

O segundo deles é o agir pela linguagem. Segundo Bronckart (2008) -inspirado na concepção vygotskiana-, o desenvolvimento humano tem como ponto de viragem o desenvolvimento da linguagem, que permitiu tanto a organização coletiva social, quanto o desenvolvimento da consciência e a possibilidade de agir sobre si mesmo. Nesse sentido, todo agir humano é realizado por meio da linguagem, pois o pensamento se realiza em palavras e a comunicação é o que permite a organização coletiva da sociedade.

Ainda assim, Bronckart (2008) sublinha que a linguagem não nos informa sobre o agir, mas sobre o processo interpretativo do ato. É preciso, portanto, compreender que não há equivalência entre o que se diz e o que se faz, mas uma apreensão semiótica e interpretativa de uma dada ação.

Uma vez destacados esses pontos principais, apresentaremos os conceitos e os métodos de intervenção propostos pela Clínica da Atividade e pela Ergonomia da Atividade que nortearam as pesquisas aqui apresentadas.

1.2. A Clínica da Atividade e a Ergonomia da Atividade

A Clínica da Atividade (Clot 1999, 2001) se apresenta como uma vertente das Ciências do Trabalho interessada em promover o desenvolvimento dos trabalhadores por meio do estudo e da transformação de seu ambiente de trabalho, pela ótica dos trabalhadores. Para a análise e transformação das situações de trabalho, o que interessa para a Clínica da Atividade é que os sujeitos observados em seu trabalho pelo pesquisador possam tornar-se observadores de sua própria atividade (CLOT, 2001), pois é nessa inversão, e somente durante essa inversão, que a experiência vivida pode tornar-se um meio de viver outras experiências (CLOT, 2001). Trilhando o mesmo caminho, a Ergonomia da Atividade dedica-se ao estudo e análise do trabalho do professor.

Essas correntes propõem uma metodologia de ação para mudar o trabalho, e para isso propõem meios de agir sobre as relações entre atividade e subjetividade, indivíduo e coletivo (Vygotski, 2010), voltando-se inicialmente para a ação com o intuito de desenvolver o poder de agir dos profissionais sobre seu meio de trabalho, sobre a organização e sobre si-mesmos (Clot 2017:18). Constatando que somente os coletivos de trabalhadores podem operar transformações duráveis em seus meios de trabalho (CLOT 2001), os pesquisadores da clínica da atividade propõem que se parta do coletivo, organizando o que chamam de uma “intervenção”, em que os trabalhadores analisam as situações de trabalho juntamente com os pesquisadores, visando ao desenvolvimento tanto dos sujeitos, quanto do coletivo e a situação de trabalho. Nessa perspectiva, de acordo com Clot (1999), é a própria análise do trabalho que contribui para sua transformação. Para isso criaram métodos – a instrução ao sócia e a autoconfrontação - que propiciam a criação de um diálogo sobre a atividade de trabalho, respeitando o princípio vigotskiano sobre a relação estreita entre interação, linguagem e desenvolvimento.

Apresentamos a seguir sucintamente a autoconfrontação, método adotado em nossas pesquisas. O método da autoconfrontação (Faïta e Vieira, 2003) se desenvolve em algumas etapas:

- i) Inicialmente há a constituição de um coletivo de trabalhadores que participarão do processo e que juntos elegem as situações de trabalho a serem filmadas;
- ii) Em seguida as autoconfrontações ocorrem em duas fases: temos em primeiro lugar a autoconfrontação simples, que é a entrevista realizada entre o trabalhador e o pesquisador diante do filme realizado de sua situação de trabalho. Em um segundo momento, são formados pares para observar a atividade filmada um do outro. É a autoconfrontação cruzada. Controvérsias profissionais podem então ocorrer sobre o estilo de ação de cada um dos sujeitos. Ambas as entrevistas são filmadas e delas serão retirados os trechos de filme escolhidos para discussão no retorno ao coletivo.
- iii) Na etapa final que é o retorno ao coletivo consiste em uma apresentação da montagem das filmagens da autoconfrontação cruzada escolhidas pelos trabalhadores para o coletivo, que retoma, assim, o trabalho de análise. “Um ciclo se estabelece entre o que os trabalhadores fazem, o que eles dizem do que eles fazem e, por fim, o que eles fazem do que eles dizem” (CLOT, 2001, p.23).

1.3 Categorias de análise: as figuras de ação

Criadas por Bulea, Fristalon (2004, Bulea, 2010), as figuras de ação apreendem e interpretam o agir discursivamente, ou, como define Bronckart (2008, p.174): “as figuras de ação provém da escolha da maneira de apreender o agir, ao mesmo tempo temática e discursiva”.

Essas figuras podem ser identificadas como um conjunto de características que configuram a ação: o papel do actante, as coordenadas espaço-temporais, o posicionamento enunciativo, os tipos de discurso, etc. A seguir, retomamos as principais características das cinco figuras de ação definidas por Bulea (2010):

a) Figura de ação ocorrência: identifica o agir sob um ângulo particular e apresenta: com forte grau de contextualização (determinado actante, determinado paciente, determinada situação etc.); com segmentos de discurso interativo; sob o eixo temporal da situação de interação; com uma forte implicação (eu).

b) Figura de ação acontecimento passado: identifica o agir sob um ângulo de retrospectiva; é uma história ilustrativa e emblemática, apresentando contextualização fragmentada e seletiva; contém predominância de relato interativo; se posiciona em um eixo temporal anterior, marcado; há implicação (eu) e se apresenta sob um esquema narrativo, cronológico.

c) Figura de ação experiência: identifica o agir como uma cristalização pessoal de múltiplas ocorrências vividas; é um balanço da experiência do actante, configurando-se de maneira descontextualizada e recontextualizada (adaptabilidade). Suas marcas incluem o discurso interativo predominante em um eixo temporal não delimitado; presente genérico como forma de generalizar e cristalizar a experiência; implicação menos marcada (eu, você, a gente - *on*); modalizações podem ser deônticas, apreciativas ou outras; e cronologia mais maleável.

d) Figura de ação canônica: caracteriza o agir como uma construção teórica prototípica, apontando para uma lógica na tarefa (normas apropriadas) de maneira a-contextualizada; presença de discurso teórico, do discurso interativo ou de um misto deles, empregando o presente genérico; seu eixo de referência temporal não é marcado ou delimitado; não há uma marca de agentividade, empregando-se o pronome neutro (*on*, em francês); presença de modalizações externas às relações predicativas e estruturas argumentativas.

e) Figura de ação definição: identifica o agir enquanto objeto de reflexão-definição, apreendendo o estatuto e as características desse agir como fenômeno no mundo; há a presença de discurso teórico; seu eixo temporal não delimitado; não há marcas de agentividade; há construções de definição como [é + grupo nominal] ou [há + grupo nominal].

Essas categorias de análise foram empregadas para analisar os dados de ambas as pesquisas. Para este trabalho, vamos focar mais especificamente nas figuras de ação experiência, ocorrência e acontecimento passado.

2. Metodologia

Nessa seção, apresentaremos as metodologias das pesquisas de Silva (2015) e de Fazion (2016), fontes originais dos dados analisados neste trabalho, passando em seguida para a metodologia empregada neste estudo.

A pesquisa de Silva (2015) foi realizada dentro do contexto de um curso de extensão universitária em francês na Universidade de São Paulo, cujos professores eram alunos (monitores-bolsistas) já diplomados, porém que mantinham vínculo com a universidade (licenciatura ou pós-graduação). A estrutura do curso contava com setecentos alunos, por volta de quinze professores e, pelas características do contexto

que só podia acolher professores que fossem vinculados à universidade, o grupo de professores era bastante rotativo, sempre integrando professores novatos.

Desse grupo, dois professores se voluntariaram para participar da pesquisa sobre o trabalho de ensino dos professores de francês, com interesse em discutir sobre os conteúdos culturais nas aulas de francês língua estrangeira (FLE).

Os professores tiveram uma de suas aulas gravadas em vídeo, em seguida, cada um dos professores filmados assistiram ao vídeo de sua aula, junto com o pesquisador, realizando a entrevista em autoconfrontação simples. Depois, os dois professores juntos assistiram a sua filmagem e a de seu colega, na presença do pesquisador, realizando a entrevista em autoconfrontação cruzada. Por fim, os excertos que os sujeitos acham importante compartilhar foram apresentados em reuniões de retorno ao conjunto de professores, compartilhando com os outros ministrantes do curso. Os dados produzidos foram duas entrevistas em autoconfrontação simples, uma entrevista em autoconfrontação cruzada (da qual extraímos excertos para a presente análise) e quatro reuniões de retorno ao conjunto dos professores. As reuniões foram transcritas e a análise final focou o texto verbal produzido pelos sujeitos.

A pesquisa de Fazion (2016) foi realizada no contexto do Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM) do Paraná, no período entre 2010 e 2014. Participaram da pesquisa quatro professores de francês da rede pública, com uma média de 10 anos de experiência no ensino da língua francesa, e que foram escolhidos para participar de um projeto de elaboração de material didático de FLE baseado em gêneros textuais.

O estudo pôde acompanhar o trabalho desses professores nesse projeto de maneira longitudinal, o que permitiu estabelecer várias fases e instrumentos de discussão (relatos de experiência, estudo das prescrições, estudo da comunicação de trabalho - emails, filmagens das aulas e autoconfrontações e retorno ao coletivo).

Para a etapa de filmagem das aulas dois professores foram voluntários. Foram escolhidas turmas do mesmo nível de aprendizado, uma de cada professor. Depois das filmagens, os professores receberam os vídeos e tiveram como orientação visualizar e escolher trechos que gostariam de comentar. Cada professor realizou assim a autoconfrontação simples, junto com a pesquisadora, e em seguida foi realizada a autoconfrontação cruzada. O retorno ao coletivo foi realizado dois anos depois, e as outras verbalizações sobre a atividade também foram retomadas para discussão.

Metodologia para esse artigo

Para o presente estudo, observamos os resultados das duas pesquisas e selecionamos dentro das entrevistas em autoconfrontação simples e cruzada, momentos de conflito na atividade dos professores em que eles verbalizaram a cristalização de seu agir, através da figura de ação experiência. A partir dessa figura, observamos como ela aparecia discursivamente e, dentre as ocorrências que encontramos nos dados, selecionamos quatro momentos que são apresentados na sequência.

3. Resultados das análises

3.1 Voz do professor e voz do aluno

Nos dados da pesquisa realizada por Silva (2015) foi possível observar um movimento das figuras de ação que se repetiu ao longo da entrevista em autoconfrontação cruzada. Esse movimento foi constituído de momentos de retomada da situação vivida na sala de aula e um comentário dos professores sobre esse momento. Enquanto um dos professores evocou momentos da aula gravada em vídeo, seguido por momentos de generalização, o outro evocou vivências de sua prática profissional (não fazendo referência aos vídeos de sua aula), também seguido de momentos de generalização.

No excerto que segue, a situação que se apresenta é a seguinte: o professor Daniel relata uma aula em que, pelo fato de colocar uma bolinha no pingo da letra i quando escrevia na lousa, seus alunos pensaram que todos os franceses faziam como ele.

O conflito que se apresenta para ele é que os alunos o tomam como um modelo do “francês”, associando a figura do professor a um estereótipo imaginário do cidadão francês. Na autoconfrontação cruzada, a partir desse relato, Daniel conclui que aquilo que o professor faz é tomado como uma verdade absoluta pelos alunos e, portanto, ele deve tomar cuidado para não “hiper-generalizar”. Vejamos a seguir esse excerto da entrevista:

Excerto 1 - Silva (2015)

Prof. D - le premier jour/au niveau un ils ont dit j'écrivais le i je ne fais pas un point sur le...
je fais une petite boule et ils m'ont demandé « ah les français font comme ça? » ((risos)) une
chose hyper particulière [moi j'écris des i avec/ je fais pas comme ça non je fais jamais ça je/
je fais pas un point je fais une boule][1] ahn « les français font comme ça pour les français
c'est ça/c'est comme ça ? » « non ça c'est moi » ((risos)) //si on dit des choses qu'on fait
elles sont prises pour des vérités normalement //c'est vrai que:: *quand ça vient d'eux*
((risos)) c'est ça/ exprime exactement ça ce qui est l'interculturel:: la particularité // la
particularité ce sont des choses qui se passent **qu'on pas/ on peut pas hyper généraliser //**
on ne peut pas simplifier les choses et/c'est de/de/ normalement des:: choses ponctuelles

Negrito - figura de ação experiência

Sublinhado - figura de ação acontecimento passado

Itálico - figura de ação definição

Empregando as figuras de ação para analisar esse trecho, observa-se que, para formular sua experiência (negrito), Daniel se apoia no vivido (sublinhado). Dessa forma, identificamos a figura de ação experiência no final, através do presente genérico e da marca de recorrência “normalmente”. Essa figura é ainda intercalada com trecho de figura de ação definição (itálico), em que o educador tenta definir o que é o intercultural, as particularidades.

Esse breve exemplo ilustra a forma como se constrói a interpretação da experiência vivida: o professor se vale de um relato através da figura de ação acontecimento passado e essa reconstrução permite-lhe passar a uma generalização, a uma cristalização do seu agir.

Um segundo exemplo dessa mesma pesquisa refere-se à professora Sara, que, na mesma entrevista, retoma o que estava sendo visto no vídeo de sua aula. Após realizar uma atividade em que os alunos liam bilhetes espalhados pela sala e descobriam à que tipo de situação eles se referiam - relações de vizinhança -, Sara explica que sua aluna relatou espontaneamente uma experiência intercultural vivida em um prédio (um bilhete anônimo ameaçador deixado com um ponto de exclamação ao contrário, como o utilizado em espanhol, delatou seu autor). A professora então cristaliza sua experiência dizendo que essa é justamente a maneira natural pela qual gosta de trabalhar: os documentos trazidos disparam as falas dos alunos, dessa forma, para ela, “é mais interessante escutá-los”.

Excerto 2 - Silva (2015)

Prof. S: ah c'est autre chose... cinquante cinquante cinq... // elle parle d'une situation qui s'est passée ahn:: en Espagne... où elle a habité ahn:: elle parle d'un mot comme ça ((montre le mot))... une personne qui réclamait son chat // oui c'est/c'est le/le mot qu/qu'elle a vu dans un immeuble c'était écrit ahn:: que la personne cherchait son chat et il y a eu une réponse... « il est mort »... à stylo // normalement il y a ce type de réponse (en espagnol) ((risos)) dans les mots échangés dans/dans des immeubles // oui et elle a expliqué que la/la personne a écrit « il est mort » avec exclamation... comme ça ((montre le point d'exclamation écrit au tableau dans la vidéo i)) // et en espagnol... // **et ça c'est c'est // et ça c'est/c'est justement la manière naturelle parce que les gens donnent des exemples c'est pas à moi de/de comparer de donner:: j'ai/j'ai déjà donné pas mal de choses et ÇA a déclenché plusieurs:: histoires...donc je pense que trois deux trois histoires... dans/dans le même contexte je pense que ça c'est/c'est bien... parce que moi je ne me sens pas capable de/d'entrer dans l'interculturel de comparer:: et::c'est plus intéressant de/de les écouter... n'est-ce pas? c'était/c'était justement ça que je voulais expliquer**

Negrito - figura de ação experiência
 Sublinhado - figura de ação ocorrência

Analisando esse trecho, observamos que a reconstituição do episódio de sua aula que ela acabara de ver, através da figura de ação ocorrência, permite-lhe formalizar mais abstratamente a experiência, através da figura de ação experiência, que nesse caso é modalizada positivamente: “é a maneira natural”, “é interessante de escutá-los”. Ela aponta que não se sente capaz de entrar no intercultural, mas, ao contrário, cria um meio propício para que isso emergja quase que espontaneamente na sala de aula.

Em ambos os trechos, vemos que os professores iniciantes se valem da experiência vivida concretamente para formalizar a cristalização, a abstração do que viveram. Fazendo um paralelo com a citação de Vygotski “o pensamento não se expressa, mas se realiza na palavra” (Vygotsky, 2001, p. 412), é como se o vivido fosse um instrumento mediador da experiência profissional e que, essa concretização da abstração de sua prática, só se realizasse por meio dela.

Antes de passar à próxima seção de análise com excertos do outro contexto, vale destacar que Silva e Lousada (2017) apontam algumas contribuições dessa pesquisa, evidenciando uma dinâmica das figuras de ação. No artigo, as autoras apresentam um quadro que mostra visualmente essa alternância, corroborando com o fato de que os professores iniciantes entrevistados na pesquisa se valem das vivências para construir as cristalizações e abstrações sobre a sua prática.

3.2. Ação experiência revelando práticas consolidadas

Assim como na pesquisa apresentada acima, observamos um encadeamento das figuras de ação ao longo das entrevistas, entretanto, diferentemente dos professores iniciantes, em nossa pesquisa os professores experientes configuram seu agir principalmente por meio da consolidação da experiência.

Nos excertos abaixo, retirados da ACS de Rodolfo, a partir da cena do vídeo, o professor expõe sua maneira de agir constituída por sua experiência no contexto em que atua.

Excerto 3 - Fazion (2016)

Recorte: Dificuldades no trabalho (ACS - Rodolfo)

Rod (131) - **Moi je fais au début, moi je fais toujours de l'évaluation orale, sans qu'ils sachent que je le fais parce que...**

Rod (133) - **Ah je donne je propose une activité et ils le font parce que normalement ce que j'ai compris en fait du CELEM au moment que si tu marques "ah, la semaine prochaine on va faire un examen orale, une activité" l'examen, le test, alors il y a beaucoup de monde qui s'en vont. Alors je marque comme ça ils s'habituent à le faire et après je donne parce qu'ils ont l'impression qu'il n'aura pas de...**

Rod (135) - **De d'évaluation de choses comme ça et après je dis "ah j'ai déjà fait trois évaluations " oui parfois je donne même un exercice à faire à la maison, écrire un texte en salle pour me donner mais je ne donne je ne dis pas jamais qui le.. que ça compte... c'est déjà ...**

Negrito - figura de ação experiência

Rodolfo, ao falar das dificuldades no trabalho, expõe sua visão sobre os alunos e a escola, construída pela cristalização de suas experiências. Analisando o excerto pelas figuras de ação, observamos que o professor configura essa experiência de forma consolidada. Para ele, os alunos abandonam o curso facilmente e não levam o curso a sério, esquecendo o que foi solicitado pelo professor. Isso é relatado por meio da figura de ação experiência, que identificamos por meio do presente genérico e das marcas de recorrência como “toujours” e “jamais” e que, talvez, resulte num “cansaço”, ou numa acomodação por parte do professor.

Portanto, ao analisarmos o agir do professor nessa instituição, vemos que ele demonstra estar acomodado, pois seu discurso nos permite inferir que tem seu poder de agir, (CLOT, 1999) impedido pelos alunos e pela instituição.

Os próximos excertos provêm da reunião de retorno ao coletivo, dois anos depois das autoconfrontações. Os professores relataram sobre suas práticas a partir de trechos de vídeo das AC e do material elaborado por eles durante o projeto do qual participaram.

Excerto 4 - Fazion (2016)

Recorte: Reunião final retrospectiva

Fred.(43) – eu acho que je pense oui eehhhaussi avec les adjectifs les pronoms possessifs eehhh **j'utilise beaucoup l'internet les exercices de l'internet il y a beaucoup d'exercices qu'on peut travailler**

Fat.(155) – oui **les questions toujours je pose toujours de questions...** aux élèves croyez-vous à l'horoscope... c'était... à qui s'adresse-t-il...

Rod.(282) – **oui et ils expliquent... ils font en fait ça ça fonctionne et parfois pour l'oral je fais beaucoup la répétition quand on écoute... parce qu'il arrive un moment qui le groupe... c'est à peu près à ce moment à la fin du premier semestre que je fais travailler la même chose à la fin et... si la première fois c'est difficile à faire la deuxième moins difficile et après ça ... ils le font tranquillement en fait...**

Negrito - figura de ação experiência

Nesses segmentos de figura de ação experiência, os professores relatam suas práticas consolidadas, que avaliam positivamente. Frederico diz utilizar bastante os exercícios da internet, Fátima diz que sempre questiona os alunos e Rodolfo que faz bastante repetição dos áudios, para que os alunos tenham a oportunidade de exercitar a fala. Em outras palavras, os professores apresentam práticas que eles consolidaram pelo uso, que podem ter tido origem, ou não, nas prescrições, mas das quais se apropriaram para seu trabalho.

5. Considerações finais

Comparando os resultados das duas pesquisas, observamos que, em geral, os professores iniciantes utilizaram com menos frequência a figura de ação experiência. Eles se apoiaram na reconstituição dos episódios vividos - na aula gravada em vídeo ou em outro momento -, através das figuras de ação ocorrência e acontecimento passado,

para em seguida formular a cristalização do vivido, através do emprego da figura de ação experiência. Já os professores mais experientes utilizaram a figura de ação experiência com mais frequência durante as entrevistas, algumas vezes se baseando em episódios (fazendo uso das figuras de ação ocorrência e acontecimento passado). É possível observar se a experiência é avaliada positiva ou negativamente de acordo com as modalizações empregadas.

A partir dessas análises realizadas, compreendemos que as figuras de ação podem constituir uma categoria de análise temática e discursiva que permite revelar a interpretação dos actantes sobre seu agir. Neste trabalho vimos uma diferente apreensão do agir pelos professores dos dois contextos envolvidos: enquanto os iniciantes se apoiam discursivamente nas figuras ocorrência e acontecimento passado, reconstituindo o vivido para (re)construir sua prática profissional, os mais experientes se valem principalmente da figura de ação experiência, apontando para a cristalização das ações que consideram positivas em seu agir.

Dentre as limitações deste estudo está o fato de não ter sido apresentada uma quantificação das ocorrências das figuras de ação, o que se justifica, uma vez que os trechos de discurso variam de tamanho, recorrência e são intercaladas com outras figuras de ação em cada uma das entrevistas, não sendo possível comparar esse tipo de dado apenas quantitativamente. Outro impedido está no fato de se comparar professores experientes e iniciantes de contextos diferentes. Para uma confirmação das conclusões obtidas, seria interessante verificar mais dados dos mesmos e de outros contextos, buscando validar ou confirmar as observações encontradas neste estudo.

Apesar das limitações, cremos que algumas contribuições devam ser destacadas. Em primeiro lugar, ressaltamos que trabalhos que articulem resultados de diferentes pesquisas são uma forma produtiva de encontrar complementarização de dados e de comparar conclusões, de forma a gerar mais conhecimento, evitando o isolamento das pesquisas e a fragmentação das ciências (algo contra o qual Vygotski lutou em sua época). Em segundo lugar, o uso das figuras de ação como categoria de análise tem se mostrado frutífero em análises de verbalizações sobre o trabalho, o que tem permitido observar a interpretação do agir pelos próprios actantes, restituindo-lhes a voz. Paralelamente, este trabalho vem confirmar que as metodologias de intervenção e análise das situações de trabalho, usadas na Clínica da Atividade e na Ergonomia da Atividade, estão sendo apropriadas pelos pesquisadores brasileiros e utilizadas para buscar o desenvolvimento profissional dos sujeitos envolvidos. Finalmente, acreditamos que, estudando o trabalho dos professores de francês, ou de línguas estrangeiras em geral do ponto de vista da pesquisa acadêmica, possamos fornecer recursos formativos e

voltar a atenção para essa área que ainda não ocupa lugar de interesse na educação básica e superior.

Referências bibliográficas

- BRONCKART, J.-P. 2009. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC.
- _____. 2006. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras.
- _____. 2008. *O agir nos discursos. Das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas: Mercado de Letras.
- CLOT, Y. 1999. *La fonction psychologique du travail*. 2ème éd. Paris: Presses Universitaires de France,.
- _____. 2001. Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. *Revue Education Permanente*, France, v. 1, n. 146.
- _____. 2008. *Travail et pouvoir d'agir*. Paris: Presses Universitaires de France - PUF.
- _____. 2017. Clínica da Atividade. *Revista Horizontes*, v.35, n.3, pp.18-22, set/dez 2017.
- CLOT, Y. ; FAITA, D. ; FERNANDEZ, G. ; SCHELLER, L. 2001. Entretien en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. *Pistes*, v. 2, n. 1.
- FAÏTA, D. 2004. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, A. R. (Ed.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, p.53-80.
- FAZION, F. 2016. *A elaboração de livro de didático baseado em gêneros textuais por professores de francês: análise de uma experiência*. Tese de Doutorado, DLM-FFLCH-USP.
- FRIEDRICH, J. 2012. *Lev Vigotski - Mediação, Aprendizagem e Desenvolvimento. Uma leitura filosófica e epistemológica*. Campinas: Mercado de Letras.
- LOUSADA, E.G. 2017. Intervenção, pesquisa e formação: aprendizagem do trabalho educacional e desenvolvimento de professores. *Revista Horizontes*, v. 35, pp.94-104, set/dez 2017.
- LOUSADA, E. G; SILVA, E. C. 2017. *Da prática à formação docente: o desenvolvimento dos professores durante a análise do trabalho na autoconfrontação cruzada*. Apresentação oral no VI CLAFPL.

- LOUSADA, E.G.; DANTAS-LONGHI, S. D. 2014. Vozes em confronto: o papel das entrevistas de confrontação no desenvolvimento do professor e de sua atividade de trabalho. In: NASCIMENTO, E. L. ; ROJO, R. H. R. *Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade*. Campinas: Pontes Editora, p. 143-166.
- SILVA, E. C. 2015. *O vivido, o revivido e os possíveis do desenvolvimento em diálogo: um estudo sobre o trabalho do professor de FLE com os conteúdos culturais*. Dissertação – DLM - USP, 2015.
- SILVA, E. C.; LOUSADA, E. G. 2017. Transformar a experiência vivida: uma análise sobre as verbalizações dos professores na entrevista de autoconfrontação. In: *NONADA*, v.1,n.28, p. 135-155.
- SIRGADO, A.P. 2000. O social e o cultural na obra de Vigotski. In: *Educação & Sociedade*, ano XXI, no 71, Julho/2000.
- VYGOTSKI, L. S. 1997[1934]. *Pensée et Langage*. Paris: La Dispute.
- _____. 2004[1982]. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. 2000[1929]. Lev Vygotski: O manuscrito de 1929. In: *Educação & Sociedade*, ano XXI, no 71, Julho/2000.
- _____. 2001. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

LETRAMENTO LITERÁRIO: MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA FORMAÇÃO DOS LEITORES

LITERARY LITERACY: MULTIPLE LANGUAGES IN THE READERS' FORMATION

Ariane Wust de Freitas Francischini (UEMS)
Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros (UEMS)

RESUMO: Este artigo tem a finalidade investigar as práticas de letramento literário infanto-juvenil, a inserção das múltiplas linguagens usadas nas aulas de Língua Portuguesa no ensino fundamental e verificar os processos de aquisição da leitura, competências, habilidades adquiridas, construção de sentidos a partir da leitura de textos literários. Para tanto apresentaremos uma proposta de sequência didática que considerará o conceito de intertextualidade para estabelecer o dialogismo entre o texto bíblico de Mateus 7:15-20 e a fábula “o Lobo e o Cordeiro” nas versões de Monteiro Lobato e La Fontaine. Neste sentido, discutiremos também os conceitos de letramento literário, funções do texto literário na aprendizagem significativa e o uso das novas mídias digitais no ensino de literatura infanto-juvenil.

PALAVRAS CHAVES: Letramento; Literário; Infanto-juvenil; Processos; Leitura;

ABSTRACT: The purpose of this article is to investigate the practices of children's literary literacy, the insertion of the

multiple languages used in the Portuguese language classes at an elementary school to verify the processes of reading skills acquisition and meaning making out of literary literacy texts. For that, we will present a proposal for a didactic sequence that will consider the concept of intertextuality to establish the dialog between the biblical text of Matthew 7: 15-20 and the fable "the Wolf and the Lamb" in the Monteiro Lobato and La Fontaine versions. In this sense, we will also discuss the concepts of literary literacy, functions of the literary text in meaningful learning and the use of new digital media in the teaching of children's literature.

KEYWORDS: Literacy; Literary; Children's literature; Processes; Reading;

Introdução

Quando falamos em literatura, os termos “leitor” e “leitura” aparecem estreitamente ligados, pois, ambos estão vinculados ao texto, seja ele oral, escrito ou visual. Por meio da leitura, podemos construir a imagem do mundo que nos cerca, a bagagem cognitiva, descobrir universos e culturas diferentes, estabelecer relações com outros povos e nos apropriar de diversos conhecimentos sociais, econômicos e históricos.

As palavras que encontramos nos livros dão oportunidade à mudança da realidade em que vivemos, uma vez que estabelece significado a coisas que antes eram “insignificantes”. Não importa a classe social, religião, cultura ou até mesmo se moram em grandes centros urbanos,

periferias ou em áreas rurais, pois todos os leitores têm algo em comum, ou seja, a vontade de descobrir outro mundo através das palavras. Para leitura não existe tempo espacial ou físico, o importante é dar significado àquilo que se lê, não importando o nível ou o tipo de leitura, mas se o leitor conseguiu interagir com o que leu e, conseqüentemente, aprendeu algo novo e relevante para sua vida, além de estabelecer interações no seu dia a dia.

Nesse aspecto, somos instigados a investigar as práticas de letramento literário infanto-juvenil, a inserção das múltiplas linguagens usadas nas aulas de Língua Portuguesa no ensino fundamental e verificar os processos de aquisição da leitura, competências, habilidades adquiridas, construção de sentidos, a partir da leitura de textos literários. Para tanto, consideraremos o conceito de intertextualidade para estabelecer o dialogismo entre o texto bíblico de Mateus 7:15-20 e a fábula “o Lobo e o Cordeiro” versões nas versões de Monteiro Lobato e La Fontaine.

Originada de uma parábola de Jesus e proferida no Novo Testamento, essa fábula apresenta algumas características desse gênero, que prevaleceram até os dias de hoje: as histórias sempre utilizaram de animais que reproduzem comportamentos humanos, principalmente a fala. O comportamento que os animais, nesses contos, “imitam” humanos é proposital e tem, em sua maioria, o objetivo de ressaltar as boas e más atitudes humanas.

Partindo das fábulas, que historicamente têm conquistado espaço nas estantes das bibliotecas, apresentaremos uma proposta de sequência didática, que

poderá ser aplicada ou adaptada para as diferentes turmas do ensino fundamental.

No ensino de Língua Portuguesa tornou-se de grande relevância, aprimorar a competência comunicativa dos estudantes, marcada pela perspectiva dialógica e interativa da linguagem.

1. Formação do leitor de texto literário na escola

A compreensão da leitura não é orientada apenas pelas marcas gráficas do texto, mas, sobretudo, pelo que essas marcas têm a dizer e pelo modo como o leitor apreende e interpreta a intenção do autor. Essa interpretação ocorre no momento da interação leitor/autor, gerando sentidos que variam de acordo com o leitor e com a natureza dessa interação.

Para Gregorin Filho (2009 p. 44),

A instância da leitura não é puramente passiva. O leitor no momento do seu exercício de entender e interpretar os textos que o rodeiam, ativa sua mente, relaciona fatos e experiências, entra em contato com valores, coloca vários textos em diálogo.

Para Gregorin Filho (2009 p. 51), aprender a ler e utilizar-se da literatura como veículo de informação e lazer, promove a formação de um indivíduo mais capaz de argumentar, de interagir com o mundo que o rodeia e tornar-se agente de modificações na sociedade em que vive.

O ensino de literatura deve ser mais do que apresentar as escolas literárias e seus principais representantes, pois, forma-se um leitor a partir das relações que ele consegue estabelecer por meio do diálogo de uma obra com outra. Nesta perspectiva de ensino o aluno constrói as múltiplas linguagens, o contato com a arte da palavra escrita, bem como cria oportunidade para a construção de sentidos e a formação de leitores literários.

Segundo Gregorin Filho (2009 p. 53 *apud* Vicent Jouve 2002) afirma, devemos compreender a atividade de leitura como um mecanismo em que estão presentes vários processos e, conseqüentemente, demanda várias habilidades e competências. Jouve (2002), diz que a leitura se fundamenta nas propostas de Gilles Thérien (1990), que a compreende como um processo de cinco dimensões, estreitamente interligados e dependentes, tais como: neurofisiológico, cognitivo, afetivo, argumentativo e simbólico.

Sendo assim, a leitura de textos literários colaboraria para o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para a compreensão do mundo que nos cerca.

Os que leem e consegue atribuir sentidos no que lê são leitores natos. Mas existem aquelas pessoas que leem apenas para decodificar códigos, para memorizar, realizar as leituras mecânicas exigidas na escola, ou seja, os alfabetizados funcionais. Para essas pessoas, foi negado o direito de pensar no futuro, de fazer suas próprias escolhas, construir um mundo com menos espaço para a opressão de ideais e relacionar a leitura a suas práticas cotidianas.

2. Letramento literário e a compreensão das múltiplas linguagens

Fazemos parte de uma sociedade letrada, somos bombardeados de informações, por isso faz-se necessário que a tecnologia envolvida no ato de ler e escrever, esteja inserida em um contexto significativo para o aprendiz. Dominar apenas a representação gráfica dos signos linguísticos passou a ser insuficiente. Surge neste contexto, novas demandas sociais de uso da leitura e da escrita. É preciso, além de saber ler e escrever, responder as exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente, resultando no aparecimento do termo letramento ao lado do termo alfabetização.

De acordo com Soares (2014 p. 44) “letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita”. Por meio das praticas de letramento poderemos contribuir para que nossos alunos sejam leitores plurais e, conseqüentemente, cidadãos mais preparados para atender as novas demandas sociais. Por isso, é importante mencionarmos, na contemporaneidade, a ineficácia das práticas convencionais de alfabetização, quando se trata apenas de codificar e decodificar um código.

Segundo Soares (2014, p. 15), o termo letramento foi usado pela primeira vez no Brasil em 1986 por Mary Kato, no livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”. Como parte de título de livro, o termo apareceu no ano de 1995 nos livros “Os significados do letramento”, organizado por Angela Kleiman e “Alfabetização e Letramento”, de Leda V. Tfouni.

Para Soares (2014 p. 17) o sentido do termo letramento, ou seja, “o estado que assume aquele que aprende a ler e a escrever”, é uma versão para o português da palavra *literacy*.

Etimologicamente a palavra *literace* vem do *latim litera* (letra), com o sufixo *cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser. [...] *Literacy* é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever. Implícita nesse conceito está à ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprende a usá-la.

Conforme observamos, o termo “letramento” surgiu devido a uma nova realidade social e representou uma mudança das práticas de leitura e escrita a fim de atender as novas demandas da atualidade. Para diferenciar o processo de aquisição da tecnologia da escrita (alfabetização) e a habilidade de usá-la em contextos sociais (letramento).

Kleiman, (1995, p. 19) define o letramento como:

... um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos. As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a

qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado [...]

O letramento literário faz parte da expansão do termo “letramento” e representa um dos usos sociais da escrita. Para Cosson (2006b p. 17), cabe ao ensino de literatura “tornar o mundo compreensível, transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas”, é mais do que ler textos literários, é relação do leitor com o universo literário, a construção de sentidos por meio das palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço, ou seja, “[...] é o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentido” (Cosson 2009 p. 67).

Neste aspecto, surgiu a necessidade de investigar as práticas de letramento literário e a inserção das múltiplas linguagens usadas nas aulas de língua portuguesa, pois, o que nos interessa é o desenvolvimento das competências, habilidades do alunado e construção de sentidos a partir da leitura de textos literários.

Sabemos que nossos alunos estão imersos na realidade digital, por isso, não podemos deixar de destacar as práticas pedagógicas inovadoras que utilizam a tecnologias no ensino da literatura. O trabalho com letramento literário infanto-juvenil é rico e multifacetado, que oportuniza o uso de novas e velhas tecnologias no ensino, ou seja, podemos usar tanto mídias digitais quanto o livro de papel.

A educação, de um modo geral, visa oferecer condições de acesso e de ampliação de cidadania mediante práticas educativas de sistematização dos conhecimentos socialmente acumulados pela humanidade. Tais práticas são formalizadas no âmbito da escola cuja função primordial é a construção de conhecimentos gerais que permitam aos educandos apropriarem-se dos bens culturais historicamente produzidos pela sociedade (SILVEIRA, NADER & DIAS, 2007).

O lugar que a Educação ocupa nesta sociedade moderna é de destaque, se considerarmos que ela tem a função básica na formação do sujeito e dos recursos humanos necessários para a ampliação desse novo modelo de desenvolvimento. Nesse sentido, a escola é um espaço de interação social, que tem como objetivo, sistematizar e disseminar os conhecimentos historicamente elaborados, bem como, um ambiente que frequentemente passa por transformações sociais, culturais e históricas.

Nossos alunos fazem parte desta era digital, o que lhes permitiu o desenvolvimento de algumas habilidades como: se apropriar de um fluxo enorme de informações em pouco tempo, lidar com informações descontínuas, mesclar comunidades virtuais e reais, comunicar-se em rede e adquirir autonomia na aprendizagem tecnológica.

O aluno contemporâneo é um sujeito com relações fortemente mediadas por tecnologias digitais, por isso é imprescindível que a escola, como instituição social e

educacional, dê oportunidade de inserção às novas práticas de ensino, que priorizem o desenvolvimento pleno do aprendiz e que atendam as expectativas da contemporaneidade.

Neste contexto destacamos a importância do uso adequado das mídias digitais em articulação com o ensino de literatura nas aulas de literatura, que servirá como suporte pedagógico a prática docente, por meio da “literatura hipermidiática” e do acesso rápido às informações.

3. Métodos e resultados

Segundo Duarte (2004, p. 215) “o que dá o caráter qualitativo da pesquisa não é necessariamente o recurso de que se faz uso, mas o referencial teórico/metodológico escolhido para construção do objeto de pesquisa e para a análise do material coletado no trabalho de campo”.

Atualmente as investigações que estudam os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes, ocupam lugar de destaque na área de ciências humanas e sociais. Para tanto, a abordagem metodológica que fundamenta esta pesquisa é de natureza qualitativa, um estudo das vivências do sujeito buscando entender suas práticas e atitudes.

Algumas características básicas identificam os estudos denominados “qualitativos”. Segundo esta perspectiva, um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Assim, o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir

da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes.

Este estudo terá uma abordagem qualitativa, a partir de uma perspectiva de pesquisa bibliográfica e o método adotado será a pesquisa – ação.

Thiollent (1986, p. 14) define como pesquisa-ação:

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.

Nesta perspectiva, será realizada uma investigação por meio da aplicação de um diagnóstico inicial e final composto por questões objetivas e subjetivas, elaboradas por meio de aplicativos tecnológicos, que serão divulgados em *links* para os entrevistados (alunos, professores e coordenação pedagógica) pelo *m-learning*, *blogs* ou *emails*, além disso, será realizada durante o processo de pesquisa a análise e a transcrição minuciosa das propostas de sequencias didáticas e o trabalho final será a construção coletiva de um livro digital, relato de uma obra literária trabalhada. Tivemos como *locus*, uma escola pública de educação básica, localizada na área central do município de Campo Grande no estado de Mato Grosso do Sul e como público alvo apresentamos vinte e oito alunos de uma turma de 9º ano, um professor de Língua Portuguesa e um coordenador pedagógico.

Sequência Didática

O contexto abordado para o desenvolvimento desta proposta de sequência didática, terá como base a leitura dos seguintes textos: Mateus 7:15-20 e a fábula “o Lobo e o Cordeiro nas versões de Monteiro Lobato e La Fontaine. Para realização desta proposta foram utilizadas 04 (quatro) aulas de Língua Portuguesa, planejadas em cooperação com a professora da turma e de acordo com o referencial curricular da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul.

Primeiro momento: abordagem dos conceitos norteadores da sequência didática

Apresentamos aos alunos, por meio de slides, os conceitos de letramento e letramento literário, com objetivo de proporcionar uma breve discussão sobre as temáticas abordadas, para que os alunos compreendam que a leitura é um veículo de informação e lazer, a fim de promover a formação do indivíduo capaz de argumentar, de interagir com o mundo que o rodeia e tornar-se agente de modificações na sociedade em que vive. Neste aspecto também interpelaremos os conceitos de intertextualidade para estabelecer o dialogismo entre o texto bíblico de Mateus 7:15-20 e a fábula “o Lobo e o Cordeiro” versões nas versões de Monteiro Lobato e La Fontaine.

Segundo momento: Leitura na íntegra dos textos propostos

Iniciamos esta etapa com a leitura do texto bíblico de Mateus 7:15-20 (a leitura foi feita diretamente do livro bíblico):

15 "Cuidado com os falsos profetas. Eles vêm a vocês vestidos de peles de ovelhas, mas por dentro são lobos devoradores.

16 Vocês os reconhecerão por seus frutos. Pode alguém colher uvas de um espinheiro ou figos de ervas daninhas?

17 Semelhantemente, toda árvore boa dá frutos bons, mas a árvore ruim dá frutos ruins.

18 A árvore boa não pode dar frutos ruins, nem a árvore ruim pode dar frutos bons.

19 Toda árvore que não produz bons frutos é cortada e lançada ao fogo.

20 Assim, pelos seus frutos vocês os reconhecerão!

Os demais textos foram expostos no computador interativo para que todos os alunos pudessem acompanhar a leitura.

Versão da fábula “o Lobo e o Cordeiro” escrita por Monteiro Lobato.

Estava o cordeiro a beber num córrego, quando apareceu um lobo esfaimado, de horrendo aspecto.

- Que desaforo é esse de turvar a água que venho beber? – Disse o monstro arreganhando os dentes. – Espere, que vou castigar tamanha má-criação! ...

O cordeirinho, trêmulo de medo, respondeu com inocência:

– Como posso turvar a água que o senhor vai beber se ela corre do senhor para mim?

Era verdade aquilo e o lobo atrapalhou-se com a resposta. Mas não deu o rabo a torcer.

– Além disso – inventou ele – sei que você andou falando mal de mim o ano passado.

– Como poderia falar mal do senhor o ano passado, se nasci este ano?

Novamente confundido pela voz da inocência, o lobo insistiu:

– Se não foi você, foi seu irmão mais velho, o que dá no mesmo.

– Como poderia ser meu irmão mais velho, se sou filho único?

O lobo, furioso, vendo que com razões claras não vencia o pobrezinho, veio com uma razão de lobo faminto:

– Pois se não foi seu irmão, foi seu pai ou seu avô!

E – nhoque! – Sangrou-o no pescoço.

Contra a força não há argumentos.

(Monteiro Lobato, Fábulas, São Paulo, Brasiliense)

Jean de La Fontaine, a fábula “o Lobo e o Cordeiro”.

Um cordeiro estava bebendo água num riacho. O terreno era inclinado e por isso havia uma correnteza forte. Quando ele levantou a cabeça, avistou um lobo, também bebendo da água.

- Como é que você tem a coragem de sujar a água que eu bebo - disse o lobo,

que estava alguns dias sem comer e procurava algum animal apetitoso para matar a fome.

- Senhor - respondeu o cordeiro - não precisa ficar com raiva porque eu não estou sujando nada. Bebo aqui, uns vinte passos mais abaixo, é impossível acontecer o que o senhor está falando.

- Você agita a água - continuou o lobo ameaçador - e sei que você andou falando mal de mim no ano passado.

- Não pode - respondeu o cordeiro - no ano passado eu ainda não tinha nascido. O lobo pensou um pouco e disse:

- Se não foi você foi seu irmão, o que dá no mesmo.

- Eu não tenho irmão - disse o cordeiro - sou filho único.

- Alguém que você conhece, algum outro cordeiro, um pastor ou um dos cães que cuidam do rebanho, e é preciso que eu me vingue. Então ali, dentro do riacho, no fundo da floresta, o lobo saltou sobre o cordeiro, agarrou-o com os dentes e o levou para comer num lugar mais sossegado.

MORAL: A razão do mais forte é sempre a melhor.

Após a leitura e discussão, os alunos assistiram a um vídeo elaborado com objetivo de demonstrar de maneira concreta exemplos de intertextualidade, práticas de letramento literário e a inserção das múltiplas linguagens

usadas nas aulas de Língua Portuguesa no ensino fundamental. Durante a exibição puderam observar que a partir do texto bíblico Mateus 7, 15-20, surgiram fábulas, músicas com versões e ritmos diferentes, filmes infantil, charge entre outros.

Terceiro momento: trabalho em grupos

Os alunos fizeram a releitura dos textos literários fábula “o Lobo e o Cordeiro” nas versões de Monteiro Lobato e La Fontaine. Posteriormente, propusemos atividades de reprodução da fábula em novas versões, com a temática “quem são os lobos e os cordeiros na atualidade”. Para tanto tiveram a liberdade para escolher os recursos utilizados como: paródias, charges, cartazes e dramatizações. O letramento literário representa um dos usos sociais da escrita é mais do que ler textos literários, é relação do leitor com o universo literário, a construção de sentidos por meio das palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço, ou seja, “[...] é o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentido” (Cosson 2009 p.67).

4. Considerações finais

A sequência didática aqui apresentada refere-se ao gênero “fábulas”, porém qualquer gênero pode ser trabalhado dessa forma.

Durante a execução desta proposta, percebemos que a apresentação e discussão dos conceitos de letramento, letramento literário, processos de aquisição da leitura e funções do texto literário colaboraram de maneira significativa com o desenvolvimento de competências e

habilidades, que permitiram aos alunos realizar inferências, comparações, formular hipóteses e relacionar o conteúdo ensinado, produzindo novos textos a partir da construção de sentido que se faz sobre determinado assunto.

Consideramos que as atividades propostas na sequência didática, deram oportunidades a reflexões, que despertaram a criticidade e a interação entre os sujeitos envolvidos. Verificamos ainda que existe uma gama de possibilidades a serem exploradas e que este estudo poderá contribuir com pesquisas futuras, por meio dos dados coletados e das abordagens teóricas apresentadas.

5. Referências

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Curitiba: Educar em Revista/ UFPR , n. 24, p. 213 - 225, 2004.

GREGORIN FILHO, Josè Nicolau. **Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores**. São Paulo: 2009.

JOUBE, Vincent. **A Leitura**. Tradução: Brigitte Hervor. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

KLEIMAN, A. B. (org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas, Mercado das Letras, 1995.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; NADER, Alexandre Antonio Gilli & DIAS, Adelaide Alves. **Subsídios para a Elaboração das Diretrizes Gerais da Educação em Direitos Humanos – versão preliminar.** João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2003.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros.*
3. Ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2014.

"JÁ É UM TEXTO DE CONVENCER O POVO TERENA PENSAR": A HISTÓRIA DO TUIUIU E O SAPO/KÓHO YOKO HOVÔVO

“It is already a text to convince Terena people to think”: the history of Tuiuiú and the Toad/ Kóho yoko Hovôvo

Onilda, **SANCHES** (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Aquidauana, Mato Grosso do Sul, Brasil/FUNDECT)

RESUMO: *Esse trabalho apresenta dados parciais de uma pesquisa sobre produção de textos em língua indígena por professores Terena egressos de um curso superior e tem como objetivo apresentar a história da produção de um texto em sua língua materna. Considerando que o foco desta pesquisa é de intervenção para transformação do contexto específico de ensino da língua indígena na escola, foi utilizada a pesquisa crítica de colaboração (MAGALHÃES 1994, 1998, 2004, 2007a, b) na realização das oficinas de produção de textos em Língua Indígena. O texto escolhido conta a história de um tuiuiú e um sapo (KÓHO YOKO HOVÔVO) e sua escolha mostra a forma como professores Terena com formação superior buscaram “argumentar”, por meio de uma narrativa, sobre a situação de dominação a que estão sujeitos, não porque não saibam argumentar com base em razões, mas por uma questão de ordem sociocultural.*

PALAVRAS-CHAVE: Terena; Narrar; Argumentar

ABSTRACT: *This paper presents partial data from a study about the production of texts in indigenous language by Terena teachers highly educated and it aims to present the history of the production of a text in their mother tongue. Whereas the focus of this research is to intervene to transform the specific context of indigenous language teaching in school, we used the critical research of collaboration (MAGALHÃES 1994, 1998, 2004, 2007a, b) to the workshops for the production of texts in indigenous language. The chosen text tells the story of a tuiuiú and a toad (KÓHO YOKO HOVÔVO) and that choice shows the way Terena teachers with higher education sought to "argue", through a narrative, on the situation of domination which they are subject, not because they can not argue based on reasons, but because of a sociocultural question.*

KEYWORDS: Terena. To narrate; To argue

Introdução

Esse trabalho tem como objetivo apresentar a história da produção de um texto

em língua indígena redigido por professores Terena egressos de um curso superior¹. O texto conta a história de um tuiuiú e um sapo (Kóho Yoko Hovôvo) e sua escolha mostra a forma como professores Terena com formação superior buscaram “argumentar”, por meio de uma narrativa, sobre a situação de dominação a que estão sujeitos, não porque não saibam argumentar com base em razões, mas por uma questão de ordem sociocultural.

A pesquisa (NINCAO, 2008) que serviu de base para este trabalho teve como objetivo geral refletir sobre o processo de produção de textos em língua indígena por parte de professores Terena do município de Miranda, Estado do Mato Grosso do Sul. Uma das principais estratégias de sobrevivência de línguas minoritárias é aumentar o escopo funcional dessas línguas. É preciso fazê-las entrar em “domínios comunicativos prestigiosos, domínios esses reservados, até então, à língua majoritária” (MAHER, 2006b, p. 294). E por esse motivo muito investimento tem sido feito para viabilizar o uso escolar das línguas indígenas brasileiras também na modalidade escrita. É importante enfatizar, entretanto, a importância de que o trabalho pedagógico com línguas indígenas na escola não se resume apenas a um trabalho de alfabetização nas séries iniciais. Há muito se vem diagnosticando a alfabetização em Língua Indígena (doravante também LI) como sendo, em sua maioria, um processo de transição para o ensino do português: alfabetizam-se crianças indígenas não com o objetivo de, posteriormente, dar-se sequência a um trabalho de leitura e escrita em língua materna e, sim, com o intuito de facilitar e garantir a aquisição da escrita na língua dominante. Vários autores, dentre os quais, Cavalcanti e Maher (1993, 2005), Hornberger (1996), Maher (1996), Mori (2001), Veiga (2001), Monserrat (1994, 2001) e D’Angelis (2005) discutem largamente essa questão e apontam os efeitos maléficos de tal política linguística para a manutenção e o fortalecimento das línguas minoritárias. Para ajudar a reverter esse quadro, esses autores insistem que o ensino de língua indígena, tradicionalmente fundamentado apenas no uso de cartilhas, deve ser ampliado para uma ação pedagógica que privilegie o desenvolvimento de atividades de **leitura e escrita de textos em Língua Indígena**, apontando a **produção de materiais didáticos de pós-alfabetização** como uma das formas de enfrentamento do problema.

Foi nesse contexto que decidi realizar oficinas de produção de textos em LI em um Curso de Formação Continuada através de um Projeto de Extensão intitulado: “Oficina de Produção de Textos em Língua Indígena para Professores Terena”. Esse curso, ofertado aos professores com a presença inicial de 16 professores, todos do Município de Miranda (MS), pertencentes às Aldeias Passarinho, Cachoeirinha, Argola, Babaçu e Morrinho.

No Município de Miranda existem três reservas indígenas organizadas em três Postos Administrativos. O Posto Indígena da Reserva La Lima, o Posto Indígena da Reserva Pilad de Rebuá que congrega as aldeias Moreira e Passarinho, ambas localizadas na área urbana do Município de Miranda e o Posto Indígena da Reserva Cachoeirinha, composta pelas aldeias Cachoeirinha, Babaçu, Argola e Morrinhos. A aldeia

¹ Curso Normal Superior Indígena, implantado em abril de 2001, na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

Cachoeirinha é considerada uma das mais tradicionais entre os Terena, situando-se cerca de 20 km de Miranda.

É importante compreender que no Estado do Mato Grosso do Sul, além do Município de Miranda, os Terena se localizam em diversos municípios (vide mapa na página seguinte): Anastácio, Aquidauana, Dois Irmãos do Buriti, Dourados², Nioaque, Rochedo, Sidrolândia, e Campo Grande, a capital do Estado. Porém, a localização inicial dos Terena, após sua saída do Chaco Paraguai, no século XVIII, se deu no Município de Miranda.

Questões metodológicas

Os dados dessa pesquisa foram gerados (Cavalcanti 2001a, p. 223)³ em interações transculturais ocorridas durante as oficinas de produção de textos em língua indígena realizadas com um grupo de professores Terena egressos do *Curso Normal Superior Indígena* (UEMS). A metodologia adotada segue os preceitos sugeridos por Vóvio e Souza (2005) para pesquisas, na área de Linguística Aplicada, “que investigam a trajetória de letramento de indivíduos engajados em práticas grupais de ação social” (Vóvio e Souza, op.cit., p. 41-42). Nesse sentido, conforme também apontado pelas autoras, esta pesquisa fez uso dos seguintes instrumentos de geração de dados: entrevistas e grupos de discussão gravados em áudio, observação de eventos de letramento, narrativas sobre trajetórias, notas etnográficas e registros fotográficos. Considerando que o foco desta pesquisa é de intervenção para transformação do contexto específico de ensino da língua indígena na escola, foi utilizada a pesquisa crítica de colaboração (Magalhães 1994, 1998, 2004, 2007a, b) na realização das oficinas de produção de textos em LI. Conforme Magalhães (2007b, p.148), a pesquisa colaborativa é “um dos métodos de pesquisa em Linguística Aplicada (LA), no contexto escolar e situados em um paradigma de pesquisa crítica”. É importante salientar que o conceito de colaboração não se confunde com o de simples cooperação, já que a assimetria está presente entre os participantes da pesquisa. Este conceito se baseia na “igual possibilidade de negociação de responsabilidades através de mútua concordância” (MAGALHÃES, 2007b, p.153).

² A região de Dourados (sul do Estado), historicamente habitada pelos Guarani, a exemplo, do que ocorreu na região de Bauru, no Estado de São Paulo, recebeu algumas famílias Terena no início do século XX com o intuito de “ensinarem” os Guarani.

³ Cavalcanti recomenda, com base em Mason (1997, p. 36), a expressão “gerar dados” já que o pesquisador não é um mero “coletor de informações” neutro, mas, sim, um “construtor” de dados.

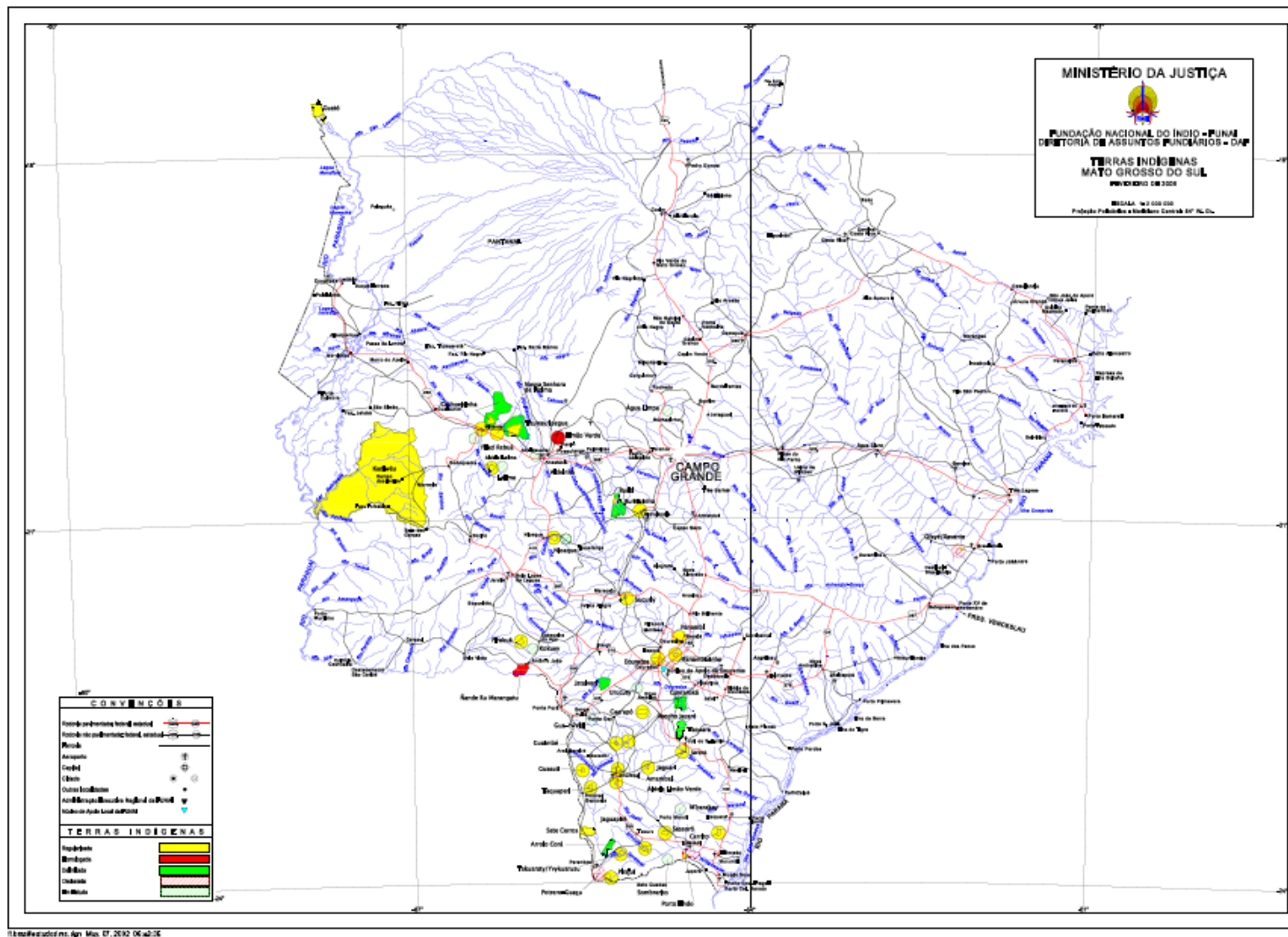


Figura 1 – Mapa das terras indígenas do Mato Grosso do Sul - Fonte: FUNAI, 2006

A história do Tuiuiu e o Sapo/Kóho yoko Hovôvo: narrar e convencer entre os Terena

A pauta da oficina que produziu o texto intitulado “**O Tuiuiu e o Sapo/Kóho yoko Hovôvo**” constou de uma discussão inicial sobre a vitalidade da língua Terena nas práticas sociais das diversas comunidades/aldeias, o contexto Terena de letramento (português e/ou Terena) e questões de política educacional. Após termos discutido questões mais amplas envolvendo principalmente o papel da Língua Terena na escola, foi dado início ao processo de produção de textos nessa língua. Perguntados sobre que gênero ou que tipo de texto gostariam de focalizar, a escolha recaiu sobre textos narrativos, tendo sido sugerido pelo Prof. Eliseu⁴ (no que foi ratificado no grupo) que o primeiro texto produzido versaria sobre a história do *tuiuiú que quase engoliu um sapo*. Essa história narra um evento presenciado por um índio, no qual um tuiuiú, ave símbolo do Pantanal sul-mato-grossense abocanha um sapo com o intuito de engoli-lo⁵. A partir do uso estratégico de seu próprio corpo (as pernas), o sapo consegue fazer o tuiuiú desistir de seu objetivo. Após a história me ter sido contada, o Prof. Genésio⁶ interpretou-a, fazendo uso de uma analogia: o sapo simbolizaria a sociedade nacional e o tuiuiú, os Terena. Para ele, assim como para os demais professores, a história mostra a dominação a que os Terena estão sujeitos: a sociedade nacional está sempre tentando *destruir os índios*, portanto esses têm que elaborar estratégias de resistência, *assim como o sapinho fez na boca do tuiuiú*.

É importante observar que a história do “Tuiuiú e o Sapo” não faz parte do rol de mitos dos Terena, mas é uma criação intercultural dos professores como intelectuais (GIROUX, 1997) inseridos na pós-modernidade. Quando foi sugerido, na primeira oficina por um dos professores, que se contasse a história do “Tuiuiú e o Sapo”, eu havia entendido que a história circulava na comunidade. Porém, durante a elaboração do texto fiquei sabendo que ela foi construída a partir de uma viagem que o Prof. Genésio fez à Costa Rica para participar de um encontro de povos indígenas. Lá, esse professor viu um desenho de um pássaro tentando engolir um sapo em uma camiseta e trouxe a idéia para cá. O trecho abaixo esclarece a gênese cultural dessa história entre eles:

Onilda: Agora, deixa-me fazer uma pergunta antes. **Essa história não circula em Terena?**

Genésio: Não.

Onilda: É em português?

Genésio: Não, isso apenas, foi visto na camiseta, num evento, na camiseta com o desenho estampado, mas que traz essa mensagem.

Onilda - Mas, essa história não é contada no meio do povo?

Genésio: Não, não é contada.

⁴ Egresso do CNSI, falante fluente da Língua Terena e professor no PI Cachoeirinha.

⁵ A história não é real, conforme veremos no capítulo V.

⁶ Egresso do CNSI, falante fluente da Língua Terena e professor no PI Cachoeirinha.

Onilda: Ah, porque eu tinha entendido pelo Eliseu aquele dia que era uma história contada no meio do povo.

Genésio: Não, não é.

Jaime: Então o senhor fez a interpretação olhando pra nossa realidade?

Genésio - É, **exatamente.**

Jaime: **Ele interpretou, usou esse símbolo pra comparar a realidade aqui da aldeia.**

Onilda: Ah, então o Eliseu estava sugerindo o tema.

Genésio: O tema.

Onilda: Esse tema pra contar uma história...

Genésio: Hum, hum.

Conforme explicitado pelo Prof. Genésio, a questão das relações de poder é crucial para os Terena. Entretanto, diferentemente do que se pensa, essa relação assimétrica não é vista por eles como uma ameaça à existência dos Terena. No trecho a seguir, ele afirma:

Genésio: Sobre o fundo dessa história, **isso aí retrata o poder. Esse gigante, a idéia dele é a questão da manipulação, do poder sobre os pequenos, desprotegidos, pobres, sem condições. E o gigante representa o poder político.** Então, por isso que o Eliseu lembrou disso, porque ele estava pensando nessa questão da dominação, do controle político. E, na verdade, ele estava dizendo sobre a manipulação da política, trazendo **o sapo como a população indígena.** Essa é a idéia dele. Então, a dominação política que tenta acabar indiretamente com a cultura, a população, povo tudo isso. Mas que na verdade **essa idéia de acabar, extinguir o índio é uma coisa impossível de ser concretizada.** Por exemplo, fala-se que o índio seria extinto, em pouco tempo desapareceria, só que **isso não vai acontecer** porque lembrando daquele desenho quando o gigante já começa engolir, só que ele não tem condição de controlar totalmente porque a mão do sapo ficou por fora, ficou mexendo e naquele apuro, por exemplo, a população indígena quando passa por essa dificuldade, então naquele apuro, ele lá sendo engolido na boca do tuiuiú, então, de repente ele encontra alguma coisa que é o pescoço do gigante. Então, **ele segura nesse pescoço,** e aí quem que sai mal, é o dominador que sai mal nessa história, dominador não ...

Jaime: Não consegue.

Genésio: ... **vai conseguir,** essa é mais ou menos a idéia do Eliseu, falando da questão política.

Vê-se, assim, que a escolha da história do Tuiuiú e o Sapo não ocorreu, simplesmente, com o objetivo de reproduzir/grafar uma história da oralidade (um mito) na modalidade escrita, mas para argumentar sobre sua situação política. Essa questão de se utilizar o gênero narrativo com função argumentativa é discutida por Magalhães (2007a) com base em pesquisa sobre formação continuada de professores de escola pública na cidade de São Paulo. A autora mostra como tais professores utilizavam o relato de alguma situação da sala de aula com valor de argumento e chama a atenção para:

Pesquisadores que discutem a estruturação de discursos cotidianos orais

e escritos que objetivam lidar com a contestação tensão e conflito e com diferenças de valores culturais e sociais salientes (E.G.KRESS, 1989 e WINDISH, 1990) apontam que estes discursos se organizam frequentemente de forma diversa da lógica formal e são muitas vezes compostos por fragmentos narrativos, mais particularmente por relatos que têm a força de um argumento (MAGALHÃES, 2007^a, p. 103).

Nesse sentido, a escolha dessa história mostra a forma como os professores Terena, com formação superior, buscaram “argumentar”, por meio de uma narrativa, sobre a situação de dominação a que estão sujeitos. Não porque não saibam argumentar com base em razões⁷, mas por uma questão de ordem sociocultural conforme o Prof. Genésio explica no excerto a seguir:

Genésio: E ele (Prof. Eliseu) puxou também o assunto que, muitas vezes, a gente percebe que para os Terena é um assunto assim muito difícil de ser aceito no momento.

Onilda: Como que é seu Genésio?

Genésio: **É um assunto assim difícil de ser aceito no momento que fala de si porque os Terena preferem assim o presente. A história assim, muitas vezes, quase que não é importante, não é tratada.**

Onilda: A história do que já passou?

Genésio: Não, não, essas questões POLÍTICAS, essas coisas assim.

Onilda: Ah, tá.

Genésio: **Então prefere, eu percebo que é um assunto assim meio, assim meio chato de dizer. Ninguém, o próprio Terena não gosta de ouvir isso, não gosta de tratar essa questão de manipulação política.**

Onilda: Quer se preservar?

Genésio: Mas, mas aí também se for um texto prá convencimento também serve. **Já é um texto de convencer o povo Terena a PENSAR.**

A idéia de *convencer os Terena a pensar* se torna mais real quando o texto é lido em um momento de tensão no Acampamento Mãe Terra, área de retomada de uma fazenda contígua à Reserva Indígena Cachoeirinha⁸ quando os Terena dessa Reserva estenderam seu domínio para essa área que foi denominada de “Acampamento Mãe Terra”⁹. Nela, mais de 200 indígenas construíram seus barracos e iniciaram seu uso. Em

⁷ Mas, para a autora acima citada “(...) o relato com valor de argumento por não ter apresentado justificativas que, com base em razões claramente estabelecidas, propiciassem um espaço para auto-questionamento, reflexão e transformação não se constitui como local de negociação de novos saberes” (MAGALHÃES, 2007a, p. 113). Para ela, é importante a argumentação claramente estruturada, sendo isso crucial para o contexto de formação de professores.

⁸ Conforme exposto na Metodologia, pertencem ao Posto Indígena de Cachoeirinha as aldeias: Cachoeirinha, Babaçu, Morrinho.

⁹ “O povo Terena retomou hoje, dia 28 de novembro, uma fazenda localizada no município de Miranda, Mato Grosso do Sul. A área faz parte da terra indígena Cachoeirinha, que teve seu estudo antropológico e fundiário concluído em 2004. O processo foi encaminhado para o ministério da Justiça em 30 de março do mesmo ano, para a publicação de sua Portaria Declaratória, medida que deve ocorrer em 30 dias. Desde então, a terra aguarda a declaração de seus limites. Enquanto o ministério da Justiça descumprir prazos, os

janeiro de 2006, já havia um processo litigioso com o fazendeiro local que os acusava de terem invadido suas terras, enquanto os Terena afirmavam que não se tratava de invasão, mas de retomada. Essa conceituação foi utilizada por eles na redação de um ofício endereçado ao Sindicato dos Produtores Rurais em que os auxiliei na adequação para o português padrão.

Durante a realização de outras oficinas, fui convidada por um professor egresso do Curso Normal Superior Indígena (Prof. Sebastião)¹⁰ a me deslocar para a área do acampamento para falar sobre educação. Ali diante de um grande número de pessoas, foi feita a **leitura na língua Terena** do texto do “Kohó Yoko Hovôvo” pelo diretor da Escola, Prof. Edílson, também egresso do CNSI. Após a leitura, ele fez uma explicação, em língua Terena, sobre o texto explicitando aos “acampados” a relação dominado/dominador e a necessidade de resistirem no acampamento, já que havia uma ordem de despejo prevista para a semana seguinte. Ele comparou a situação do sapo que teve estratégia para não ser engolido pelo tuiuí com a situação do povo Terena naquela iminente situação de despejo. Nesse sentido, a leitura do texto do “Kóho Yoko Hovôvo” no Acampamento Mãe Terra cumpriu o papel defendido pelo Prof. Genésio durante a discussão feita inicialmente nas oficinas sobre a decisão de se escrever o texto com essa temática, quando ele afirmou: ***Já é um texto de convencer o povo Terena pensar.*** O texto “O Tuiuí e o Sapo”, escrito, em LI (“**Kóho Yoko Hovôvo**”) se constituiu em um instrumento de construção de identidade combativa, de resistência dos Terena a partir da reflexão com essa temática.

Um outro papel que o gênero narrativo assume, neste momento, para os Terena relaciona-se à sua organização discursiva de não-confronto. Nesse caso, é possível observar outro papel para o gênero narrativo relacionado à organização discursiva de não-confronto dos Terena. O uso da narrativa com função argumentativa tem o objetivo de explicitar e discutir as relações de poder, que são invisibilizadas entre eles. Não sendo o assunto tratado socialmente de forma aberta, o Prof. Genésio preferiu tratá-lo através da narrativa para desta forma “convencer o povo Terena a pensar”, a refletir sobre sua situação de dominação. Mas esta decisão foi tomada como uma estratégia cultural e não por uma incapacidade em argumentar “com base em razões” como já se viu até aqui: ***Sobre o fundo dessa história, isso aí retrata o poder...***

Conforme Marcuschi (2001, p. 34):

A escrita é muitas vezes usada para evitar as ameaças possíveis numa

cerca de 5 mil indígenas vivem em 2.600 hectares, apesar de o estudo antropológico ter identificado 36.288 hectares como terra indígena. “Tomamos a decisão de retomar a terra porque há tempos estamos esperando resposta da Funai e ela não vem. No espaço que a gente vive não dá mais pra plantar, e não dá mais pra esperar”, afirmou o cacique Zacarias Terena. Segundo Ramão Terena, **uma das lideranças da retomada** (grifos meus), o grupo de cerca de 200 indígenas já recebeu algumas ameaças dos fazendeiros da Fazenda Santa Vitória, que tem cerca de 600 hectares. A terra Cachoeirinha faz parte da lista de terras que os participantes do Abril Indígena (mobilização que reuniu 800 indígenas na Esplanada dos Ministérios em abril deste ano) solicitavam serem encaminhadas com urgência pelo ministério da Justiça. “O ministério da Justiça devolveu a terra para a Funai”, questiona Ramão Terena”. Disponível em: www.douradosnews.com.br. Acessado em 28 de novembro de 2005.

¹⁰ Egresso do Curso Normal Superior Indígena, um dos líderes do Acampamento Mãe Terra.

interação face a face. [...] Simplesmente ocorre que ela funciona como uma outra forma de mediação para transmitir recados que de outro modo trariam uma escalada de agressões” (Marcuschi, 2001, p. 34).

Dessa forma, a escolha de uma narração para a produção desse texto pode ser explicada como uma forma de tratar *um assunto assim muito difícil de ser aceito no momento*.

Considerações Finais

O texto apresentado mostra que os Terena discutem sua posição na sociedade nacional com a certeza de que é impossível *serem engolidos por ela*. Como afirma o Prof. Genésio: *na verdade é uma coisa impossível de ser concretizada, essa idéia de acabar, extinguir o índio*. Por essa razão, estabelecem estratégias de interação com a sociedade brasileira sem medo de “serem engolidos”.

No trecho abaixo, fica clara essa certeza quando afirmam:

Jaime: Moral da história: o tuiuiú representa o quê? A sociedade dominante, e o sapo a sociedade Terena.

Genésio: Hum, hum.

Jaime: É ganância. Alguma coisa assim. É política social. Moral da história. Qual que é a moral da história, Genésio?

Genésio: **É, mas os Terena estão falando que não acreditam na derrota, não acreditam serem vencidos, continua crendo na sua capacidade de sobreviver, de lutar.**

Onilda: Então, como é seu Genésio, os Terena continuam...?

Genésio: **Acreditando na sua capacidade de vencer.**

Finalizando, a escolha da história do Tuiuiú e o Sapo/ Kóho Yoko Hovôvo como um evento de (bi)letramento buscou focalizar a força dos Terena, que mesmo em uma situação de sujeição, entendem que não vão ser engolidos pela sociedade nacional, mesmo porque dela também fazem parte. Cabe aqui lembrar o que Hall afirma sobre a construção identitária de nação:

As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre a “nação”, sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades. Esses sentidos estão contidos nas histórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que dela são construídas. Como argumentou Benedict Anderson (1983), a identidade nacional é uma “comunidade imaginada (HALL, 2001: 51).

Referências bibliográficas

CAVALCANTI, C. M. 2001b. Um Evento de Letramento como Cenário de Construção de Identidades Sociais. In: Cox, M.I.P. e Assis-Peterson, A.A. (Orgs.). *Cenas de Sala de*

Aula. Campinas, SP: Mercado de Letras. pp. 105-124.

CAVALCANTI, M.C. e MAHER, T. M. 1993. Interação Transcultural na Formação do Professor Índio. In: Seki, L. (org). *Linguística Indígena e Educação na América Latina*. Campinas: Ed. da Unicamp, pp. 217-230.

D'ANGELIS, W. R. 2005. *O índio, a leitura e a escrita. O que está em jogo?* Campinas, CEFIEL/IEL/UNICAMP.

_____ 2005. *Línguas Indígenas precisam de escritores? Como formá-los?* Campinas, CEFIEL/IEL/UNICAMP.

GIROUX. H. A.1997. *Os Professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas.

HORNBERGER, N. H. 1996 Language Planning from the Bottom Up” In: Hornberger, N. H. (org.) *Indigenous Literacies in the Americas: Language Planning from the Bottom Up*. Berlim: Mouton de Gruyter.

HALL, S. 2001. *A Identidade Cultural na Pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaraciara Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A (5ª ed.)

MAGALHÃES, M.C.C. 1994. Etnografia Colaborativa e Desenvolvimento de Professor. *Trabalhos de Linguística Aplicada*. Campinas: UNICAMP/IE, nº 23, pp. 71-78.

_____ 1996. Contribuições da pesquisa sócio-histórica para a compreensão dos contextos interacionais da sala de aula de línguas: foco na formação do professor. *The ESpecialist*, v. 17, nº 1, São Paulo: Educ-PUC-SP. pp1-18.

_____ 1998. Projetos de Formação Contínua de Educadores para uma Prática Crítica. *The ESpecialist*, v19. p. 169-184.

_____ 2004. A Linguagem na Formação de Professores Reflexivos e Críticos. In: Magalhães, M.C.C. (org.) *A Formação do Professor como um Profissional Crítico: linguagem e reflexão*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

_____ 2007^a. Formação Contínua de Professores: sessão reflexiva como espaço de negociação entre professores e pesquisador externo. In: FIDALGO, S.S. e SHIMOURA A. S. (orgs.). *Pesquisa Crítica de Colaboração. Um Percurso na Formação Docente*. São Paulo: DUCTOR, PUC-SP, P.97-120.

_____ 2007^b. A Pesquisa Colaborativa em Linguística Aplicada. In: FIDALGO, S.S. e SHIMOURA A. S. (orgs.). *Pesquisa Crítica de Colaboração. Um Percurso na Formação Docente*. São Paulo: DUCTOR, PUC-SP, P.148-157.

MAHER, T. M. 1996. *Ser professor sendo Índio: questões de língua(gem) e identidade*. Campinas: Unicamp. Tese de Doutorado.

_____. 2006b. Uma Pequena Grande Luta: a escrita e o destino das línguas indígenas acreanas. In Mota, K. e Scheyerl, D. (orgs.) *Espaços Lingüísticos: resistências e expansões*. Salvador: EDUFBA, pp. 285-310.

MARCUSCHI, L.A. 2001. Letramento e Oralidade no Contexto das Práticas Sociais e Eventos Comunicativos. In: Signorini, I. (org.) *Investigando a Relação Oral/Escrito e as Teorias do Letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, pp. 23-50.

MONSERRAT, R. 1994. O que é Ensino Bilíngüe: a Metodologia da Gramática Contrastiva. *Em Aberto*. Brasília: ano 14 nº 63, Jul/set., pp.11-17.

_____. 2001. Política e planejamento lingüístico nas sociedades indígenas do Brasil hoje: o espaço e o futuro das línguas modernas. In: VEIGA, Juracilda e SALANOVA, Andrés. (orgs.) *Questões de educação escolar indígena: da formação do professor ao projeto de escola*. Brasília: FUNAI/DEDOC. Campinas/ALB. p 127-159.

MORI, A. 2001. A Língua Indígena na Escola Indígena: quando, para que e como? In: Veiga, J. e Salanova, A. (orgs.). *Questões de Educação Escolar Indígena: da formação do professor ao projeto de escola*. Brasília: FUNAI/DEDOC. Campinas/ALB, pp. 160-171.

NINCAO, O. S. 2008. “Kóho Yoko Hovôvo/ O Tuiuiú e o Sapo”: identidade, biletamento e política linguística na formação continuada de professores Terena. Tese de Doutorado, Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP.

VEIGA, J. e SALANOVA, A. (orgs.). 2001. *Questões de educação escolar indígena: da formação do professor ao projeto de escola*. Brasília: FUNAI/DEDOC. Campinas/ALB

VÓVIO. C.L. e SOUZA, A.L.S. 2005. Desafios metodológicos em pesquisas sobre letamento. In: Kleiman, A.B. e Matêncio, M.L. M. (orgs.) (2005). *Letramento e Formação de Professor: práticas discursivas, representações e construção do saber*. Campinas – SP: Mercado de Letras.

ANÁLISE DE MOVIMENTOS RETÓRICOS EM INTRODUÇÕES DE ARTIGOS CIENTÍFICOS DE GRADUANDOS DE DIFERENTES ÁREAS DISCIPLINARES

Analysis of Retoral Movements in Introducing Scientific Articles of graduates different disciplinary áreas

Iraci Nobre da SILVA¹ (Universidade Católica de Pernambuco, Recife, Pernambuco, Brasil)

RESUMO: *Este estudo faz uma abordagem sobre o movimento retórico na seção introdutória do gênero artigo, escrito por graduandos de duas áreas disciplinares: letras e história, com o objetivo de investigar de que forma as introduções de artigos desses graduandos são organizadas retoricamente. Foram analisados quatro artigos: dois do curso de letras e dois do curso história. A análise está amparada no modelo CARS - "Create a Research Space" – (Criando um Espaço de Pesquisa) proposto por Swales (1990). O estudo encontra-se ancorado nos postulados teóricos de Biasi-Rodrigues e Bezerra (2012) que apresentam discussões sobre propósito comunicativo; nas teorias de Hyland (2000) sobre comunidade disciplinar e nos pressupostos teóricos Motta-Roth e Hendges (2010) referentes ao gênero artigo; além dos estudos retóricos de gênero Bawarshi e Reiff (2013). Os resultados sinalizam que os autores dos artigos das duas áreas disciplinares não foram suficientemente orientados para a escrita dessa seção do artigo.*

Palavras-chave: Introdução de artigo; Movimento retórico; Áreas disciplinares.

ABSTRACT: *This study takes an approach on rhetorical movement in the introductory section of the article genre, written by undergraduates from two subject areas: letters and history, with the purpose of investigating how the introductions of articles of these undergraduates are organized rhetorically. Four articles were analyzed: two of the course of letters and two of the course history. The analysis is supported by the CARS model "Create a Research Space" proposed by Swales (1990). The study is anchored in the theoretical postulates of Biasi-Rodrigues and Bezerra (2012) that present discussions about communicative purpose; in Hyland's (2000) theories about disciplinary community and the theoretical assumptions Motta-Roth and Hendges (2010) referring to the genre article; besides the rhetorical studies of gender Bawarshi and Reiff (2013). The results indicate that the authors of the articles of the two disciplinary areas were not sufficiently oriented to the writing of this section of the article.*

Keywords: Article introduction; Rhetorical movement; Disciplinary areas.

¹ Doutorando em Ciências da Linguagem, sob orientação do professor doutor Benedito Gomes Bezerra, da Universidade Católica de Pernambuco; Professora da Universidade Estadual de Alagoas. penedoiraci@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, estudos direcionados à análise de gêneros revolucionaram a forma de ver os gêneros, contrapondo à concepção que entendia os gêneros como estruturas formais ou confundiam com a noção de tipo textual. Desse modo, os gêneros vêm sendo cada vez mais definidos como modo de reconhecer, responder, agir em situações recorrentes. Essa concepção exige um estudo para além de caracterização ou traços formais. Como prática social situada, as pesquisas sobre gêneros vêm garantindo um espaço considerável no meio acadêmico. No campo da linguística, por exemplo, as preocupações com a linguagem em uso têm renovado o interesse no estudo do gênero como meio de organizar os aspectos linguísticos: componentes sintáticos, semânticos. Esses elementos se integram em diferentes gêneros e revelam o processo linguístico dos eventos em movimentos tipificados formais e funcionais.

Nas diversas áreas das ciências sociais, a preocupação com a construção social do conhecimento, da cultura, da vida cotidiana, segundo Bazerman (2011), tem levado à busca de mecanismos para a criação de alguma forma de compreensibilidade das relações sociais. Para os retóricos preocupados com o ensino da escrita, a exemplo de Swales (1990), Bazerman (2015) e Miller (2012), o gênero tem sido uma maneira de lidar com as características peculiares da escrita situada – uma forma de ir além do processo das particularidades da etnografia para entender a forma como é percebido e utilizado em situações de comunicação.

Dentre os gêneros que circulam no meio acadêmico, a exemplo da resenha e do resumo, o artigo tem uma grande relevância, visto que serve como via de divulgação de estudos por meio da participação de pesquisadores em eventos acadêmicos, divulgação de resultados em congressos e publicações em revistas científicas. Mesmo com os grandes avanços em relação à publicação científica no campo da organização retórica e análise de gênero, as pesquisas ainda carecem de maiores investimentos, sobretudo em espaços universitários nos quais ainda não se consolidaram discussões dessa natureza entre pesquisadores, profissionais e graduandos.

Considerando a necessidade da escrita acadêmica e do domínio dos movimentos retóricos do artigo para o engajamento nas práticas discursivas e no processo de produção e publicação científica, este estudo, recorte do projeto de tese de doutorado, tem por

objetivo investigar de que forma as introduções de artigos de duas áreas disciplinares: Letras e História, são organizadas retoricamente. Para a consecução do objetivo desse estudo, foi analisado um *corpus* constituído por quatro artigos: dois do curso de Letras e dois do curso História. A metodologia de análise está ancorada no modelo CARS (Create a Research Space), proposto por Swales (1990), cujas pesquisas fazem parte das referências de grande relevância no conjunto de estudos sobre análise de gêneros.

Nosso estudo encontra-se ancorado nos postulados teóricos de Biasi-Rodrigues e Bezerra (2012) que apresentam discussões sobre propósito comunicativo; nas teorias de Hyland (2000) sobre comunidade disciplinar; nos pressupostos teóricos Motta-Roth e Hendges (2010) referentes ao gênero artigo; nos estudos retóricos de gênero Bawarshi e Reiff (2013); nos pressupostos de Bazerman (2011-2015), Bhatia (1993), Miller (2012), Swales (1990) que examinam a relação entre gêneros, função e organização e Bezerra (2017) que trata sobre gêneros no contexto brasileiro. Como se pode ver, é considerável o número de pesquisadores que tem direcionado uma cuidadosa atenção aos estudos de gêneros nas diferentes abordagens linguísticas no campo internacional e no contexto brasileiro.

Quanto à estrutura retórica, o artigo encontra-se organizado em três seções, assim delineadas: A primeira faz uma abordagem sobre noções de gêneros, o artigo científico e introdução do artigo. A segunda trata do modelo CARS proposto por Swales (1990), descrição e aplicabilidade. A terceira apresenta análise do *corpus*, discussão e resultados.

Os resultados desse estudo sinalizam que os autores dos artigos das duas áreas disciplinares ainda não foram suficientemente orientados para a escrita dessa seção do artigo. Podemos verificar que os alunos de letras vão mais na direção do modelo de Swales que os alunos de história.

1. NOÇÕES DE GÊNEROS: ARTIGO CIENTÍFICO E INTRODUÇÃO

As concepções de gênero, nas diferentes abordagens de análise, já parecem hoje concordar com a visão de gênero como ação social e não meramente como entidade formal. Ainda é difícil, porém, chegar a um consenso quando se trata de critérios definidores do gênero. Partindo da conceituação, é importante lembrar que o essencial não é saber o conceito teórico que se defende a respeito desse termo, é antes disso,

entender que os gêneros são bem mais compreendidos quando colocados na prática do mundo real. O que nos interessa, pois, é a sua grandeza enquanto realizável, e não observá-lo como algo abstrato, Bezerra (2017).

Os estudos dos gêneros textuais não são novos, ao contrário do que se imagina. O princípio desses estudos se deu no Ocidente, há pelo menos vinte e cinco séculos, sob as investigações de Platão, centradas nos gêneros literários, Marcuschi (2008). Compreende-se, portanto, que hoje existem outras perspectivas de estudos, ou seja, os gêneros não são vistos apenas sob a ótica da literatura, haja vista ao desenvolvimento de várias vertentes de análise de uma mesma temática. A expressão “gêneros textuais”, é atualmente utilizada para caracterizar um discurso, seja escrito, seja oral. Ao contrário do que era posto antes, eles se realizam com ou sem influências literárias.

Atualmente, o estudo de gêneros tem se configurado como uma área interdisciplinar, com olhar voltado para o funcionamento da língua, bem como para as atividades culturais e sociais. Marcuschi (2008, p.154) afirma: “Quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais e particulares”. Ainda advoga Marcuschi (2008, p. 155):

Gênero textual refere-se a textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais institucionais e técnicas.

Nesse sentido, os gêneros textuais são imprescindíveis para nossa atuação enquanto sujeitos integrantes de uma sociedade que consideram a interação humana essencial para o convívio na relação social. Percebe-se, assim, a grandiosidade e representatividade dos gêneros, os quais abrangem diversas áreas do nosso cotidiano que envolvem a comunicação e suas particularidades.

“Toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero. Em outros termos, a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual.” [...], Salienta Marcuschi (2008, p.154). Entende-se, assim, que os diversos tipos de gêneros são aqui definidos como sendo tipos de textos que permeiam nosso cotidiano.

“Os gêneros reconhecíveis de uma sociedade fornecem um repertório disponível de formas, ações e motivos. São maneiras de ver quais atos são disponíveis e apropriados

ao momento” [...]. Essas formas também nos levam à compreensão de “como se percebe o que se pode fazer e o que se quer fazer” [...]. Pode-se perceber “um momento de desacordo, um pedido de desculpas”. (BAZERMEN, 2007, p.22). Os gêneros são textos que têm o propósito de organizar nossas práticas comunicativas no momento da interação, nas variadas esferas conversacionais. Conforme salienta Bezerra (2017, p. 36). “O texto em sua materialidade é tomado como equivalente aos gêneros que se realizam através dele ou para os quais ele aponta.” Toda e qualquer comunicação se efetivada por meio de algum gênero.

Ao fazermos uso da linguagem em nosso dia- a- dia, recorremos aos gêneros, visto que nossos discursos se dão em forma de textos, centralizados e materializados nos diversos gêneros que produzimos conscientemente, ou inconscientemente, o que nos permite a comunicação verbal. Nesse sentido, percebemos que os gêneros, de acordo com Miller (2012), servem como mediadores entre o público e o privado, conecta o singular (as intenções) e o recorrente (exigência social). Os gêneros também são organizadores de nossas atividades sociais. Quando se trata da definição de gênero ou se levam em consideração os critérios definidores do gênero, é difícil chegar a um consenso em virtude da complexidade das questões envolvidas, tanto terminológicas quanto conceituais.

Já parece ser consenso a ideia de que os gêneros, conforme sublinha Bezerra (2017, p.33), “entraram na ordem do dia para estudo, pesquisa e ensino de língua”, como demonstram as pesquisas, no contexto nacional e internacional. Embora, como salientam Silva e Bezerra (2014, p.17), “precisar os significados do termo gênero e as possibilidades de atuação pedagógica que ele propicia, é tarefa bastante complexa”, conforme mencionado, seja devido à complexidade das questões envolvidas no plano de terminologias, seja nos aspectos conceituais.

Swales (1990) focaliza o conceito de gênero a partir de diferentes áreas: estudos folclóricos, estudos literários, linguísticos e retóricos. Isso significa que o conceito de gênero tem circulado amplamente em pesquisas nos diferentes contextos e abordagens linguísticas também diferentes. Essas abordagens já parecem concordar com a visão de gênero como entidade sócio comunicativa e não meramente como entidade formal. Nessa perspectiva, Miller (2012, p.51) afirma que “não podemos entender completamente os gêneros em uma compreensão mais profunda do sistema coletivo que constituem, sem

explorar mais detidamente a natureza da coletividade”. Nesse contexto, destaca Swales (1990, p. 9) que “os gêneros pertencem às comunidades discursivas, não a indivíduos”.

Swales propõe uma definição de gênero que engloba os participantes da comunidade discursiva, os eventos comunicativos e as convenções socioculturais. Cada elemento desses volta-se para uma mesma finalidade: alcançar o propósito comunicativo. Este aspecto é apontado pelo autor referenciado como sendo o componente central na análise para o conhecimento do gênero, como se pode ver na definição a seguir:

Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos membros compartilham os mesmos propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros especializados da comunidade discursiva de origem e, portanto, constituem a razão subjacente do gênero. Essas razões moldam a estrutura esquemática do discurso e influenciam e restringe as escolhas do conteúdo e estilo. O propósito comunicativo é um critério privilegiado que opera no sentido de manter o escopo do gênero, conforme concebido aqui, estreitamente ligado a uma ação retórica comparável com o gênero. (SWALES, 1990, p. 58)

É possível perceber a proximidade entre gênero e propósito comunicativo, este último considerado como um traço reconhecido, aceito e compartilhado pelos membros da comunidade discursiva em que o gênero é praticado. Segundo Swales (1990), além do propósito, os exemplares de um gênero exibem vários padrões de semelhança em termos de estrutura, estilo, conteúdo.

A introdução de um artigo apresenta uma variedade de propósitos comunicativos, os quais estão geralmente ligados às ações pretendidas pela comunidade discursiva. A noção de propósito, conforme Sousa (2014, p.319), “está relacionada à noção de comunidade discursiva”, visto que a comunidade tem em comum um conjunto de propósitos comunicativos públicos para realizar diferentes ações sociorretóricas. As comunidades discursivas são caracterizadas pela familiarização com determinados gêneros, os quais são utilizados em função de seus objetivos particulares. Equivale dizer que os gêneros pertencem a comunidades discursivas.

Para Miller (2012, p.43), gênero é concebido como “ação retórica recorrente” ou “artefato cultural”, é, sobremaneira, “forma de ação social”. As abordagens de Miller (2012) enfatizam o gênero não na substância ou na forma, mas na ação. A fusão de substância e forma baseia-se em situações específicas apropriadas à realização da ação genérica. Nesse sentido, o gênero ultrapassa o plano da caracterização ou tipo formal.

Pode-se dizer que um gênero se torna um complexo de traços formais e substância que cria um efeito particular numa dada situação de uso da linguagem.

Em relação à definição e caracterização de um gênero, Bazerman (2009, p.49) enfatiza que a autoria textual em um determinado gênero “é tão individual em suas características que o gênero não parece fornecer meios adequados e fixos para descrever a realização individual de cada texto sem empobrecimento”. Nesse sentido, somos levados à questão de como proceder para definir um gênero.

Entendendo a complexidade em definir gênero, buscamos subsídio nos postulados de Bazerman (1997, p. 19), ao destacar que “os gêneros são formas de vida, modos de ser. Eles são enquadres para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São os lugares familiares a que recorremos para realizar uma ação comunicativa inteligível”.

Na concepção de gênero apresentado por Swales (1990), o propósito comunicativo é entendido como elemento definidor do gênero e pode ser compartilhado pelos membros de uma comunidade discursiva onde se realiza a ação comunicativa, na qual o gênero é praticado. Para o autor, é o propósito comunicativo que molda o gênero, determinando a estrutura interna e impõe limites quanto às possibilidades de ocorrências linguísticas e retóricas. A definição de gênero apresentada por Bhatia (1993) enfatiza ser o gênero

Um evento comunicativo reconhecível, caracterizado por um conjunto de propósitos comunicativos, identificado e entendido pelos membros da comunidade profissional ou acadêmica em que ocorre regularmente. Frequentemente, é um evento altamente estruturado e convencionado, com restrições a possíveis contribuições em termos de sua intenção, posição, forma e valor funcional. Essas restrições, entretanto, frequentemente são exploradas pelos membros especializados da comunidade discursiva na concretização de intenções particulares enquadradas dentro dos propósitos socialmente reconhecidos. (BHATIA, 1993, p.13)

A respeito do propósito comunicativo, Bhatia (1993) postula que o gênero é caracterizado essencialmente pelo(s) propósito(s) comunicativo(s) que pretende realizar. Os gêneros também são influenciados por fatores como conteúdo, forma, audiência, meio ou canal. O gênero mantém-se focalizado em uma determinada ação retórica graças ao propósito comunicativo que molda a estrutura do discurso, influenciando nas escolhas de conteúdo e de estilo.

Swales (1990) deixa claro que a identificação do propósito de um gênero torna-se um ponto conceitual problemático, visto que existem gêneros que atendem a conjuntos de propósitos comunicativos. O autor apresenta como exemplo um programa de notícias, com propósito de informar, orientar e formar a opinião pública. O conceito de propósito comunicativo pode ter uma relevância muito maior se for definido da forma mais específica possível, devendo a definição ser diretamente orientada para o gênero em análise. Os propósitos comunicativos, bem como a própria constituição e uso dos gêneros, são estabelecidos em meio a práticas sociais específicas, variáveis de acordo com contextos culturais definidos.

1.1. O gênero artigo científico

Swales (1990) associa o artigo a gêneros escritos que se referem a investigações com apresentação de descobertas e discussões de questões teóricas e metodológicas. O domínio da escrita desse gênero por estudantes, na comunidade acadêmica a qual pertencem, é de importância crucial por ser o artigo um meio de estabelecer a comunicação entre pesquisadores de diversas áreas disciplinares que, na concepção de Hyland (2000), as áreas disciplinares são constituídas por normas, nomenclaturas, campos de conhecimentos, conjuntos de convenções, objetos e metodologias de pesquisa.

A dificuldade de novos pesquisadores divulgarem seus trabalhos pode estar associada à substancial falta de domínio da escrita acadêmica a qual leva à compreensão desse gênero; como também a um considerável desconhecimento de convenções de gêneros acadêmicos. O acesso a esses aspectos pode favorecer a aos graduandos o domínio da escrita acadêmica. Nesse sentido, como diz Motta-Roth (2010), em contextos brasileiros, tem se intensificado a necessidade de uma discussão sistemática, entre pesquisadores mais e menos experientes, sobre o que é a academia, sua cultura, sua prática, seu discurso e o grande desafio para estudantes, quanto ao domínio da complexidade da escrita acadêmica, sobretudo no que tange ao artigo científico.

Swales (1990) apresenta um breve histórico do artigo científico nos últimos 300 anos e mostra que, como os gêneros não são estáticos, o artigo científico também se

modifica. Segundo Swales, o artigo científico surgiu com a criação do primeiro periódico científico, *The Philosophical Transactions of the Royal Society*, em 1665. O desenvolvimento deste gênero se deu a partir das cartas informativas que os cientistas trocavam entre si. Nos primeiros artigos, usava-se a primeira pessoa como nas cartas, e alguns, na estrutura, até possuíam saudações.

Bazerman (1983) também trata de estudo sobre as modificações que aconteceram no artigo científico, ao longo dos tempos e destaca que, no final do século VIII, esse gênero passou por modificações e começou a se estabelecer na medida em que os fenômenos passaram a ser tratados como mais problemáticos. Evidenciado o problema, o artigo deveria descrever cronologicamente os experimentos almejados em busca de resolução para chegar ao fundo do mistério.

O artigo científico ganha uma nova configuração, diferentemente das cartas de origem, a partir do surgimento do periódico *Transactions* e de revistas subsequentes. Swales (2004) associa o artigo a gêneros escritos que se referem a investigações com apresentação de descobertas, discussões sobre questões teóricas e metodológicas. Razão pela qual o gênero artigo tem uma posição de destaque dentre os vários outros que circulam na esfera acadêmica, a exemplo da resenha e do resumo. Essa relevância é considerado, de acordo com Motta-Roth (2010, p.65-68), por ser o artigo “um texto produzido para publicar, em periódicos especializados, resultados de uma pesquisa, sobre um tema específico”.

O artigo representa um instrumento de comunicação entre pesquisadores, profissionais, professores e alunos de graduação e pós-graduação. Cada área tem uma cultura própria, um estilo próprio, o que resulta na especificidade da linguagem que traduz o objeto de estudo daquela esfera. Os gêneros produzidos na universidade possuem características particulares, convencionalmente determinadas, fatores restritos à definição da forma e à esfera de uso. A estabilidade de um gênero é garantida pela estrutura interna convencionalizada, que é, segundo Bhatia (1993, p.14), “resultado cumulativo da experiência e/ou do treinamento dentro da comunidade de especialista”.

Na escrita de um artigo, para Motta-Roth (2010), são imprescindíveis as atividades a saber: seleção bibliográfica; reflexão sobre estudos anteriores na área da pesquisa; elaboração de uma abordagem para o exame do problema; delimitação e análise de um conjunto de dados; discussão e avaliação dos resultados do estudo; conclusão e

elaboração de generalizações, conectados aos estudos prévios dentro da área de conhecimento em questão.

A estrutura retórica de um artigo, conforme salienta Swales (1990), segue normas convencionalizadas, adequadas ao contexto de produção e circulação. Este gênero se constitui como atividade caracterizada por funções específicas, com uma estrutura esquemática típica e pertence a uma esfera de circulação também específica.

O gênero artigo é composto por várias seções, dentre as quais destacamos a seção introdutória, nosso objeto de pesquisa. As publicações de artigos científicos configuram-se como práticas sociais que têm como objetivo circular, expandir e (re)construir conhecimento dentro de uma comunidade discursiva, conforme apontam Figueiredo e Bonini (2005).

1.2.Introdução do artigo científico

A introdução de um artigo é uma apresentação sucinta do assunto a ser abordado no corpo do texto. Como diz Bezerra (2006, p.80), é “uma proposta de leitura prévia, um convite à leitura da obra”. É um tipo de guia e fonte de informação para os leitores que precisam saber se o texto contém matéria que desperte interesse para ser lido. É uma visão preliminar do conteúdo, acrescenta Bezerra (2006), e pode ajudar os leitores interessados em ler o texto na totalidade, ou pode ajudar àqueles que querem apenas conhecer parte da pesquisa: uma seção por exemplo. Por isso, na escrita do artigo, é importante o uso de argumentos que possam seduzir impressionar, convencer, persuadir o leitor a prosseguir à leitura.

A seção introdutória do artigo apresenta, dentre os propósitos comunicativos, anunciar o assunto a ser abordado ao longo do artigo, justificar a elaboração do estudo, bem como informar os procedimentos adotados para análise e discussão dos resultados, como ressalta Motta-Roth (2010). A introdução é parte essencial em artigo de pesquisa,

Retoricamente, a introdução de um artigo é composta por movimentos (moves) e passos (steps), como se observa no modelo CARS, de Swales (1990). A delimitação desses movimentos parte de uma convenção estabelecida pelo contexto de produção, o que pode ser observado pelos pesquisadores e acadêmicos.

Convém dizer que, não necessariamente, a introdução de artigo possa apresentar os movimentos retóricos propostos pelo modelo. Os cientistas podem adaptá-lo na

aplicabilidade, visto que, segundo Swales (1990), o modelo é flexível e facilita os membros da comunidade científica a compartilharem as informações e descobertas em investigações.

2. O MODELO CARS: DESCRIÇÃO E APLICABILIDADE

A proposta teorico-metodológica de Swales (1990), com o modelo CARS “Create a Research Space” (Criando um Espaço de Pesquisa), apresenta alternativas de análise da organização retórica dos movimentos que compõem os gêneros acadêmicos. O modelo é composto por moves (movimentos), os quais são informações discursivas, organizadas a partir da função retórica a ser desempenhada. Os movimentos são realizados por meio de steps (passos), que são estratégias retóricas opcionais, marcadas pelos aspectos lexicais, sintáticos, semânticos e pragmáticos. A combinação de movimentos e passos compõe a estrutura da introdução do artigo.

O modelo *CARS* compreende três moves (movimentos), e onze steps (passos). Move, segundo Swales (2004, p.228-229) “é uma unidade discursiva ou retórica que realiza uma função comunicativa coerente no discurso escrito ou oral. É uma unidade funcional, e não formal”. Isso significa que não equivale a frase, enunciado ou parágrafo. Para Biasi-Rodrigues (1998, p. 130), Move “é uma unidade de conteúdo informacional dentro de uma estrutura hierárquica de distribuição de informações na arquitetura física do texto.” Para melhor visualizar o modelo *CARS*, apresentamos o quadro que segue:

Quadro 1: Modelo *CARS*

MOVIMENTO 1: ESTABELEECER O TERRITÓRIO

Passo 1 – Estabelecer a importância da pesquisa e/ou

Passo 2 – Fazer generalização/ões sobre o assunto e/ou

Passo 3 – Revisar itens de pesquisa prévia

MOVIMENTO 2: ESTABELEECER O NICHOS

Passo 1A – Contra- argumentar ou

Passo 1B – Identificar lacuna/s no conhecimento ou

Passo 1C – Fazer questionamento ou

Passo 1D – Continuar a tradição

MOVIMENTO 3: OCUPAR O NICHOS

Passo 1A – Esboçar os objetivos ou

Passo 1B – Anunciar a presente a pesquisa Passo 2 – Apresentar os principais resultados Passo 3 – Indicar a estrutura do artigo

Fonte: Biasi-Rodrigues, Hemais e Araújo (2009, p. 30), com adaptação nossa

Os referidos movimentos retóricos são aspectos da escrita recorrentemente esperados, nos textos acadêmicos, por professores, orientadores de trabalho de pesquisa, editores e pareceristas de revistas acadêmicas, mas que, nem sempre são demonstrados por aqueles que escrevem, talvez por não os conhecerem ou, embora os conheçam, não conseguem materializá-los textualmente.

O modelo *CARS* tem funções retóricas diversas e forma conjuntos que constroem a estrutura da introdução. Cada movimento é constituído por passos (steps) opcionais. Em cada um desses movimentos, há formas típicas de enunciados que concretizam os passos. Biasi-Rodrigues, Hemais e Araújo (2009) lembram que nem todas as introduções apresentam a organização retórica que o modelo propõe. Compreende-se, portanto, a flexibilidade do modelo e as possibilidades de aplicação, com adaptações cabíveis e necessárias.

3. ANÁLISE DO *CORPUS* E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.

Analizamos um *corpus* constituído por quatro introduções de artigos científicos, sendo duas do curso de letras e duas do curso de história, escritos por graduandos do sétimo período, bolsistas do PIBID-Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, oriundos de duas escolas da esfera pública estadual de Alagoas. As amostras fazem parte de bancos de dados de grupos de pesquisa da UNEAL- Universidade Estadual de Alagoas e foram disponibilizadas pelos professores/coordenadores dos referidos cursos.

A metodologia de análise segue o modelo proposto por Swales (1990), no sentido de verificar a organização dos movimentos retóricos das introduções do gênero artigo produzido pelos referidos graduandos.

Foram utilizados os códigos seguintes: L1e L2 para artigos de Letras e H1e H2 para os artigos de História.

Como podemos observar, as tabelas 1, 2 e 3, a seguir, apresentam os movimentos retóricos e passos realizados pelos graduandos.

Tabela 1: Movimento Retórico 1

Informantes	Movimento Retórico 1: Estabelecer o Território		
	Passo 1 Estabelecer a importância da pesquisa	Passo 2 Fazer generalização sobre o assunto	Passo 3 Revisar itens de pesquisa prévia
L1		Nos dias de hoje, as escolas públicas brasileiras sofrem com os baixos índices de desenvolvimento educacional. Estes índices são apontados de acordo com os resultados apresentados pela Provinha Brasil, como também pelo Exame Nacional do Ensino Médio.	
L2		O ensino superior brasileiro se apoia em três pilares: o ensino, a pesquisa e a extensão.	
H1		Existe uma lenda, veiculada na região que versa sobre a fundação do município.	
H2		Desde as primeiras décadas do século XX, os povos indígenas no Nordeste se mobilizaram, depois de um período de silenciamento oficial, para afirmarem suas identidades e direitos diante das violências exercidas por invasores[...]	

Tabela 2: Movimento Retórico 2

Informantes	Movimento Retórico 2: Estabelecer um Nicho			
	Passo 1A Contra argumentar	Passo 1B Identificar lacuna/s no conhecimento	Passo 1C Fazer questionamento	Passo 1D Continuar a tradição
L1		Percebe-se que o ensino de língua portuguesa não é voltado como deveria para a produção textual, devido ao excesso de conteúdos que devem ser abordados nesta disciplina tão importante no trajeto escolar do aluno, acompanhando-o em todas as séries do ensino básico.		

L2				
H1			Como podemos perceber, a história de Palmeira dos Índios está intimamente ligada a dos índios Xucuru-Kariri. Mas será que esta lenda é digna de confiança? A mídia local, pertencente aos ricos, faz questão de divulgá-la, ou isso a torna uma verdade aceitável?	
H2				

Tabela 3: Movimento Retórico 3

Informantes	Movimento Retórico 3: Ocupar um Nicho			
	Passo 1A Esboçar os objetivos	Passo 1B Anunciar a presente a pesquisa	Passo 2 Apresentar os principais resultados	Passo 3 Indicar a estrutura do artigo
L1	Este trabalho busca refletir acerca do letramento como prática social e educacional, e a influência que os multimeios didáticos em forma de recursos audiovisuais têm para o aprimoramento da produção textual no ensino fundamental I.		No <i>corpus</i> deste trabalho, composto por 25 produções de texto escritas por alunos do 3º ano do ensino fundamental de uma escola de esfera pública municipal, foi possível detectar erros de pontuação e acentuação, como também de coesão e coerência textual.	
L2	O presente artigo busca fazer uma breve reflexão acerca dos estudos saussurianos, bem como destacar relevantes contribuições de Saussure para os estudos da língua/linguagem.			
H1				
H2	Discutiremos a política de alianças	“No presente estudo fazemos		

	entre índios e o missionário Pe. Alfredo Dâmaso no processo de mobilizações indígenas em Pernambuco,	uma abordagem sobre a importância da atuação de Padre Alfredo Dâmaso no processo de mobilizações indígenas no nordeste contemporâneo”.		
--	--	--	--	--

Ao observar as recorrências dos passos nos movimentos, considerando os passos mais frequentemente realizados pelos autores, verifica-se que houve maior incidência no Movimento 3, com uma preferência dos autores pelos Passos 1A e 1B. No Movimento 1, numa escala decrescente, percebe-se a preferência pelo Passo 2, realizado pelos quatro graduandos. Por fim, no Movimento 2, houve preferência pelos passos: 1B e 1C, sendo 1B, realizado por L1 e 1C, realizado por H1.

É oportuno lembrar que o modelo *CARS*, proposto por Swales (1990), representa artigos de outra cultura e que já tem um tempo considerável. Por ser simples e flexível, permite a aplicabilidade nos mais variados contextos, em ambiente acadêmico, profissional tanto na pesquisa quanto no ensino. É nesse sentido em que reside a grande contribuição de Swales aos estudos de gêneros, seja na perspectiva analítica, metodológica e pedagógica. Cada movimento retórico, na introdução do artigo, apresenta objetivos e propósitos mais específicos para convencer o leitor da importância da pesquisa e persuadi-lo a ler o artigo na íntegra.

3.1. Discussão dos resultados

A partir da análise do *corpus*, ficou perceptível que, no Movimento 3, houve preferência dos autores pelos Passos 1A e 1B, passos mais recorrentes nesse movimento retórico. Observa-se, na Tabela 1 (Movimento 1), irrecorrência ou zero recorrência nos passos 1 e 3. Em relação ao Passo 2 (Fazer generalização sobre o assunto), houve quatro recorrências, sendo duas do curso de Letras e duas do curso de História.

3.1.1. Discussão da tabela 1- Movimento Retórico 1: Estabelecer o Território

Quanto ao Movimento 1- (Estabelecer o Território), houve realização apenas do passo 2: Fazer generalização sobre o assunto por L1, L2, H1 e H2.

3.1.2. Discussão da tabela 2- Movimento Retórico 2: Estabelecer um Nicho

Quanto ao Movimento 2 (Estabelecer um Nicho), houve recorrência no passo: 1B, por L1, (Identificar lacuna/s no conhecimento) e no Passo 1C, por H1 (Fazer questionamento). Ainda nesse movimento, não houve recorrência no passo 1A (Contra argumentar) e no passo 1D (Continuar a tradição).

3.1.3. Discussão tabela 3- Movimento Retórico 3: Ocupar um Nicho

Quanto ao Movimento Retórico 3 (Ocupar um nicho), houve três recorrências no passo 1A (Esboçar os objetivos), por L1, L2 e H1. Passo 1B (Anunciando a pesquisa), realizado por H2. Passo 2 (Anunciando os resultados), realizado por L1. Passo 3 (Indicando a estrutura do artigo) não foi realizado.

Para visualizar melhor os resultados apresentamos a tabela 4.

Tabela 4: Síntese da análise dos resultados

	MOVIMENTOS RETÓRICOS	INFORMANTES			
		L1	L2	H1	H2
M.R² 1: Estabelecer o Território	Passo 1 Estabelecer a importância da pesquisa				
	Passo 2 Fazer generalização sobre o assunto	X	X	X	X
	Passo 3 Revisar itens de pesquisa prévia				
M.R 2: Estabelecer um Nicho	Passo 1 A Contra argumentar				
	Passo 1 B Identificar lacuna/s no conhecimento	X			
	Passo 1 C Fazer questionamentos			X	
	Passo 1 D Continuar a tradição				
M.R 3: Ocupar um Nicho	Passo 1 A Esboçar os objetivos	X	X		X
	Passo 1 B Anunciar a presente a pesquisa				X
	Passo 2	X			

² Movimento Retórico

	Apresentar os principais resultados				
	Passo 3				
	Indicar a estrutura do artigo				

CONCLUSÃO

Considerando os resultados desse estudo, é importante salientar que, apesar dos grandes avanços, as pesquisas em análise de gêneros ainda não são suficientes para minimizar as dúvidas existentes tanto na pesquisa quanto na educação básica. Isso nos leva a compreender a necessidade de maiores investimentos neste campo de estudo. O notável trabalho de Swales(1990) constitui uma referência no conjunto de estudos sobre análise de gêneros e inspirou pesquisadores brasileiros nessa vertente.

O modelo *CARS*, pela simplicidade, torna-se possível de ser aplicado nos mais variados contextos, tanto na pesquisa quanto no ensino e tem sido bem sucedido em termos descritivos e pedagógicos, por ser relativamente simples, funcional e apoiado em diversos corpora de dados do mundo real. O modelo não vai ser aplicado a todo tipo de cultura ou língua e nem sempre uma introdução de artigo pode contemplar os movimentos e passo que compõem o modelo em tela. A introdução de um artigo tem grande relevância por ser a seção que vai sinalizar as pistas que podem conduzir a leitura do texto. Pode-se dizer que uma introdução, retoricamente bem organizada, direciona e instiga a vontade do leitor em prosseguir à leitura.

Por fim, ficam, por enquanto, a pretensão e a necessidade de avançar mais as discussões e leituras direcionadas à temática em estudo e ampliar o *corpus* para outras análises. A relevância dessa pesquisa reside, sobretudo na pretensão de apresentar, como contributo, uma proposta de modelo de análise de gêneros acadêmicos às diferentes áreas disciplinares da universidade de onde advêm os dados que formam o *corpus* desta pesquisa, o que poderá se tornar um incentivo para investigações futuras. Os resultados desse estudo sinalizam que os autores dos artigos das deferentes áreas disciplinares ainda não foram suficientemente orientados para a escrita dessa seção do artigo.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, J. C. **Os chats**: uma constelação de gêneros na Internet. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.

ASKEHAVE, I.; SWALES, J. M. Genre identification and communicative purpose: a problem and a possible solution. **Applied Linguistics**, v. 22, n. 2, p.195-212, 2001.

BAWARSHI, A.; REIFF, M. J. **Gênero**: história, teoria, pesquisa, ensino. Tradução: Benedito Gomes Bezerra. São Paulo: Parábola, 2013.

BEZERRA, B. G. A organização retórica de resenhas acadêmicas. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 3, n. 1, p. 37-68, jul./dez. 2002

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Tradução: Judith Chambliss Hoffnagel. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BHATIA, V. K. **Analysing genre: language use in professional settings**. London: Longman, 1993.

BIASI-RODRIGUES, B.; BEZERRA, B. G. Propósito comunicativo em análise de gênero. **Linguagem em (Dis)curso**, Santa Catarina, v. 12, n. 1, p. 231-249, jan./abr. 2012.

HEMAIS, B.; BIASI-RODRIGUES, B. A proposta socio-retorica de John M. Swlaes para o estudo de generos textuais. In: MOTTA-ROTH, D.; BONINI, A.; MEURER, J.L. (org). **Gêneros: teorias, metodos, debates**. Sao Paulo: Parabola Editorial, 2005.

HYLAND, K. **Disciplinary discourse: social interactions in academic writing**. Singapura: Pearson Education Limited, 2000.

MILLER, C. R. **Gênero textual, agência e tecnologia**. Tradução: Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Parábola, 2012.

MOTTA-ROTH, Désirée (Org.). **Redação Acadêmica: princípios básicos**. Santa Maria: Imprensa Universitária, 2010.

_____; D. HENDGES, G. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola, 2010.

_____. Análise crítica de gêneros: contribuições para o Ensino e a pesquisa de linguagem. **D.E.L.T.A.**, 24:2, 2008 (341-383).

SILVA, N. I.; BEZERRA, B. G. O conceito de Gêneros em artigos científicos sobre ensino de língua materna: repercussões de quatro tradições de estudo. In: APARÍCIO,

A.S.M.; SILVA, S.R. (Orgs.). **Gêneros textuais e perspectivas de Ensino**. Campinas: Pontes Editores, 2014.

SWALES, J. M. **Genre Analysis**: English in academic and research settings. Nova York: Cambridge University Press, 1990 [13 printing, 2008].

_____. **Research genres**: explorations and applications. Cambridge: University Press, 2004.



UFMG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS - FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**América Latina em contexto: A biografia de Frida Kahlo e a cultura
mexicana para crianças nas aulas de espanhol**

Belo Horizonte

2016



UFMG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS - FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**América Latina em contexto: A biografia de Frida Kahlo e a cultura
mexicana para crianças nas aulas de espanhol**

Alunas: Jéssica Aline Lopes Frias Vimieiro de Medeiros
Luzinete Roscoe Correa Pinto

Trabalho final sobre a biografia de Frida Kahlo, da "Colección Antiprincesas", e apresentação de temas relacionados à América Latina, em especial sobre o México, para alunos de 4º e 5º ano do Centro Pedagógico da UFMG. Profª. orientadora: Elizabeth Guzzo de Almeida. Profª. Supervisora de campo: Luíza Santana Chaves.

Belo Horizonte

2016

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3 ANÁLISE DOS DADOS

4 RESULTADOS E CONCLUSÃO

5 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

América Latina em contexto: A biografia de Frida Kahlo e a cultura mexicana para crianças nas aulas de espanhol

1. INTRODUÇÃO

Este projeto foi elaborado com o intuito de trabalhar a leitura e análise do gênero textual biografia e do gênero visual autorretrato, a partir de imagens sobre a pintora Frida Kahlo, na “Colección Antiprincesas”, bem como, a compreensão e contextualização de temas relacionados à América Latina, em especial sobre o México. Todo o conteúdo desenvolvido foi pensado e direcionado para alunos de 4º e 5º ano do Centro Pedagógico da UFMG.

A ideia para esse projeto se desenvolveu a partir das observações e da vivência que temos em sala de aula enquanto professoras e alunas de Licenciatura em Espanhol. O projeto teve a idealização e apoio das professoras e coordenadoras Luíza Santana Chaves e Elizabeth Guzzo de Almeida, pensado para aplicação na disciplina de Análise da Prática e Estágio de Espanhol II – 2016/1 e para o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência), ambos vinculados à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Estivemos em sala de aula com a professora e supervisora de campo Luíza Chaves, onde tivemos o privilégio de ter contato com crianças que têm idades entre 9 e 11 anos. O Centro Pedagógico é uma escola de tempo integral, por isso permite que os professores possam trabalhar com essas crianças uma quantidade maior de atividades, devido ao tempo estendido de aula. Os alunos do Centro Pedagógico são selecionados através do método de sorteio, o que nos permite trabalhar em um ambiente diversificado, em constante contato com as vastas realidades de mundo que esses alunos trazem para a sala de aula.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para dar mais fundamentação à qualidade da proposta descrita nesse projeto, nos pautamos em autores que tratam sobre aspectos importantes relativos aos materiais didáticos, às habilidades e competências que pretendemos desenvolver durante a execução desse projeto.

Mendes (2012) nos dá um panorama sobre a utilização de materiais didáticos interculturais. Segundo a autora, esses materiais ajudam a construir práticas educadoras menos excludentes e menos discriminadoras. Ajuda-nos a selecionar materiais de conteúdo interacionista, que norteiam a noção de autenticidade e de relevância, que trabalham com teorias e metodologias relevantes, que usam variadas abordagens e que contribuem para a formação de/dos professores e para a descentralização dos livros didáticos em sala de aula. Tais materiais permitem ao professor criar, adaptar e construir um espaço de experiências e interação, possibilitando a construção de conhecimentos conjuntos que servem de apoio ao ensino/aprendizagem de LE/L2 e estimulam o diálogo entre as mais variadas culturas.

Segundo Bamford (2009), mencionado por Ferreira (2012), o letramento visual “encoraja os alunos a olharem as suposições que estão subjacentes nas imagens que circundam entre as pessoas jovens e investigarem criticamente as imagens e analisarem e avaliarem os valores inerentes contidos nas mesmas.”

Sobre esse assunto, Ferreira (2012) afirma em seu texto *“Identidades sociais, letramento visual e letramento crítico: imagens na mídia acerca de raça/etnia”* que há muitos teóricos que acreditam que a utilização do letramento crítico em sala de aula é algo poderoso para desenvolver um pensamento crítico e uma ação crítica e transformadora.

Para Xavier (2015), em sua dissertação de mestrado sobre o letramento visual em materiais didáticos afirma que: “Diversos contextos locais brasileiros não são apresentados e há carência de orientações e informações extras para o professor sobre as imagens utilizadas. Como consequência disso, não são sugeridos debates que possam aumentar o capital cultural e a criticidade dos alunos e levá-los a refletir sobre possíveis estereótipos.”

Afirma também que é necessário que se tenha mais informações sobre as imagens que são inseridas nas coleções didáticas e discute a necessidade do desenvolvimento de atividades e problematizações baseadas nessas imagens. Ele acredita na importância da continuidade, em investigações futuras, sobre os possíveis caminhos que os professores podem percorrer para trabalhar as imagens de maneira mais ampla, contribuindo para que haja um ensino crítico e formador dos alunos.

Em relação à prática de leitura protocolada, utilizada no decorrer da leitura da biografia selecionada, encontramos no site da Universidade Federal do Pampa, um texto escrito por Francine Araújo Farias, A. F. Francine, S. dos Jonas, A. D. Marcelo, N. B. Adriana (2012) que trata a leitura protocolada como auxiliadora importante na construção de um leitor autônomo no futuro. Essas pausas acionam os conhecimentos prévios dos alunos, orienta-os na busca de estratégias para a compreensão textual fazendo inferências e formulando previsões, criando pontes entre aluno – texto – autor. Essa técnica auxilia também em abrir espaços para discussões e debates em sala de aula, fazendo com que cada aluno tenha a chance de expor a sua opinião e se auto-afirmar.

A leitura protocolada permite aos alunos ver a leitura como algo prazeroso e que pode ser compartilhado com os demais, ampliando a noção de interculturalidade e interacionismo e impedindo esses aprendizes de fazer uma leitura superficial do texto, aumentando o seu alcance sobre o tema tratado.

3. ANÁLISE DOS DADOS

Foram ministradas quatro aulas, duas para as turmas do 4º ano (4A e 4B) e duas para as turmas do 5º ano (5A e 5B), manhã. Cada aula teve a duração de uma hora e meia. A estagiária Jéssica ficou responsável pelas turmas do 4º ano e a estagiária Luzinete pelas turmas do 5º ano. Ambas se caracterizaram de Frida Kahlo com vestimentas e adereços típicos da pintora e de seu país de origem. O intuito dessa tática foi o de despertar a atenção dos alunos para a aula que seguiria.

As referidas aulas foram divididas em três momentos:

1- Pré-leitura: A implementação da atividade de pré-leitura foi muito importante para a contextualização aos alunos do que seria feito em sala de aula e não deixá-los perdidos. Foi introduzido o conteúdo a ser tratado, no caso o livro *“FRIDA KAHLO para chicas y chicos”*, e uma breve apresentação sobre a autora e ilustrador do material didático bem como a idealização da “Colección Antiprincesas”. Como as estagiárias foram caracterizadas de Frida Kahlo e a prof. Supervisora Luísa Chaves foi com a blusa e bolsa da pintora, os alunos foram logo se identificando com aquela imagem e alguns perguntavam quem era ela, pois a conheciam por alto, mas desconheciam a sua história.

Utilizamos através de Power Point as imagens escaneadas do livro, em cores, além da imagem da bandeira do México, que, com as perguntas que direcionamos aos alunos, ativaram os seus conhecimentos prévios sobre a Frida e a sua cultura. A maioria dos alunos reconheceu a bandeira do país. A biografia foi passada de mão em mão para que os alunos pudessem ter contato com o material que deu suporte ao projeto.

Articulamos, a todo o momento, o conhecimento dos alunos ao letramento visual, que nos permitiu fazê-los refletir sobre o que estavam vendo e gerou um retorno para discussão e debate em sala de aula sobre as suas primeiras impressões com relação às pinturas expostas. Trabalhamos também, a questão das imagens através da introdução do gênero texto visual do autorretrato, algumas pinturas de Frida foram pregadas no quadro, em tamanho grande, para reforçar a ativação de conhecimentos prévios e indutivos dos alunos e para que eles pudessem fazer um contraponto com as pinturas originais das expostas na biografia. As imagens lhes chamaram muita atenção, sobretudo aspectos das sobrancelhas grossas e juntas, marca registrada da pintora. Os animais que apareciam em seus quadros também despertaram a curiosidade das crianças.

2- Leitura: Seguimos para a leitura do livro que foi feita a partir do método da pausa protocolada. Cada monitora leu o livro com os alunos, que acompanharam a leitura pelo Power Point e durante as pausas foram tiradas dúvidas de vocabulário, ampliando assim o conhecimento linguístico dos alunos sobre a língua. O vocabulário foi trabalhado de forma indutiva, através de apontamentos, mímicas e em último caso a tradução literal das palavras para o português. A compreensão dos alunos fluiu bem e o interesse foi mútuo.

Durante a leitura protocolada, nos atemos às reações positivas e negativas dos alunos com relação à biografia da Frida Kahlo e nesse âmbito fomos introduzindo as questões étnicas e raciais, com respeito à cultura, país e espaço do outro. Fizemos uma ponte entre a vivência da Frida e as vivências dos alunos, ou seja, eles tiveram espaço para falar e refletir sobre suas vidas. Os alunos se sentiram cativados pela história da pintora, e um dos pontos chave, no início da biografia, é de que Frida passava muito tempo com o seu pai, que era fotógrafo e pintor. Os dois passeavam juntos e capturavam e reproduziam as imagens que achavam interessantes. Frida aprendeu muitas técnicas que utiliza em seus quadros com seu pai.

Outro fator que chamou muito a atenção dos alunos foi o fato de Frida ter sido uma das primeiras mulheres a frequentar uma sala de aula, eles se sensibilizaram com a garra da pintora e com o fato de, mesmo de cama, ela seguir pintando sobre seu país e os acontecimentos marcantes de sua vida e ter se tornado uma mulher de destaque e influência.

Uma das alunas chegou a comentar que achava um absurdo o primeiro namorado da Frida tê-la abandonado depois do acidente automobilístico em que fraturou a costela. A costela quebrada foi um assunto tratado de forma bastante consciente. Relacionamos as imagens com a dor que uma pessoa sente quando está machucada e como a Frida retratava a sua dor muitas vezes em seus quadros, mas sem se deixar abater, com o uso de cores fortes e animais para lhe amparar e fazer companhia. Os alunos ficaram bastante admirados com as pinturas que retratavam o acidente e suas sequelas, por isso as imagens foram cuidadosamente selecionadas.

Trabalhamos em seguida, a intertextualidade entre as várias Fridas apresentadas na obra e a Frida real. A Frida enquanto artista e a Frida enquanto mulher, o seu lado íntimo e o seu lado famoso foram trabalhados e questionados a todo o momento. Os alunos adoraram conhecer sobre a casa azul, aonde Frida vivia com sua irmã Cristina, seus sobrinhos e seu marido, o famoso pintor Rivera. A casa era cheia de animais e os alunos gostaram logo de cara do cachorro da Frida, que aparece durante toda a biografia introduzindo curiosidades sobre as suas pinturas. O “Perro Preguntón” ou “Perro Xólotls” faz parte da vida de Frida e da mitologia Mexicana. Os mexicanos acreditam que quando uma pessoa morre os perros Xólotls são responsáveis por atravessar a pessoa ao outro mundo em suas costas. Na biografia, o mascote exerceu o papel importante de transportar os alunos tanto ao mundo real da Frida quando a esse seu mundo criado e inventado a partir das mitologias e crenças de seu povo. No fim da biografia o cachorro leva Frida em suas costas para fazer a travessia ao mundo onde, segundo os mexicanos, os mortos poderão ressuscitar. Os alunos se interessaram e souberam respeitar a mitologia mexicana. Para que eles compreendessem os quadros e os elementos mitológicos que foram expostos foi trabalhado o conceito do movimento surrealista e o conceito de surrealismo enquanto presente nas obras da pintora.

A Frida lutadora, e que supera obstáculos foi mostrada, e introduzimos, a esse respeito, a noção da imagem da mulher, ou seja, trabalhamos o respeito às mulheres, o seu valor para a sociedade, discutimos o papel e a importância do ícone Frida Kahlo nessa luta, os marcos e o legado que ela deixou. Chamou a atenção dos alunos o fato de Frida aparecer vestida de homem em um trecho da biografia. Alguns alunos apostaram ser seu pai num primeiro momento. Outros logo perceberam as semelhanças com Frida, com as sobrelhas juntas e o bigode que lhe eram característicos. Frida desafiava a sociedade e o papel de dona de casa que era imposto às mulheres da época. Os alunos respeitaram e acharam audaciosa a sua atitude.

3- Pós-leitura: A terceira e última parte da aula, atividade de pós -leitura, foi a oficina intitulada de *Mesão Criativo*. Na oficina, colocamos todas as cadeiras da sala justapostas até formar uma grande mesa. Disponibilizamos para as crianças os seus “carômetros” que são as impressões a cores de seus rostinhos, onde elas tiveram que agregar aspectos que os transformassem em “Fridas” e “Fridos”. As crianças tiveram ao alcance das mãos: colas, tesouras e materiais coloridos como fitas e glitter, réplicas de flores e animais, para que pudessem fazer o seu próprio autorretrato, a partir dos conhecimentos adquiridos durante a aula, fazendo com que esse conhecimento fosse aplicado, como um trabalho de ativação da memória através do recurso da fixação. A maioria dos alunos se sentiu bem à vontade para se transformar em Frida, alguns meninos preferiram se produzir de Diego Rivera, e utilizaram elementos como os seus óculos escuros para confeccionar os carômetros. Dos elementos da Frida apareceram as flores no cabelo, as sobrancelhas juntas, os animais de seus quadros como macacos, cachorros, passarinhos etc. além de lábios, cabelos e bochechas coloridas.

4. RESULTADOS E CONCLUSÃO

O projeto atingiu o resultado esperado de despertar o interesse e a curiosidade das crianças do segundo ciclo para os aspectos culturais da America Latina através de recursos como a bandeira do México, a contextualização dos gêneros textuais biografia e autorretrato através da pintora Frida Kahlo, além da utilização da técnica da leitura de pausa protocolada, dos demais materiais criados e selecionados para a ativação de conhecimento prévio e da oficina intitulada “*Mesão Criativo*”.

Foi positiva a apresentação e desenrolar da biografia da pintora com o objetivo de chamar a atenção para a importância do contexto latino para o Brasil e para o mundo com a história de Frida Kahlo, além dos aspectos interculturais pertinentes entre os dois países.

As questões envolvendo as mulheres e a quebra dos estereótipos de gênero foram possíveis devido a utilização de uma coleção anti-princesas pensada e elaborada com uma abordagem infanto-juvenil que permitiu as crianças refletirem e discutirem sobre o papel da mulher antigamente e no mundo moderno em que vivemos.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Michail. Estética da Criação verbal. São Paulo, Martins Fontes [1979]. 1992.

FINK, Nadia; SAA, Pitu. Frida Kahlo: para chicas y chicos. Buenos Aires: Sudestada; Chirimbote, 2015. 24 p. Colección Antiprincesas.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. *Identidades sociais, letramento visual e letramento crítico: imagens na mídia acerca de raça/etnia*. Trabalho em Linguística Aplicada, v.51.2012.p.137156.

HILA, Claudia Valéria. Resignificando a aula de leitura a partir dos gêneros textuais. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes. Gêneros textuais: da didática da língua aos objetos de ensino. São Carlos (SP): Claraluz: 2009.

OLIVEIRA, S. *Texto visual, estereótipos de gênero e o livro didático de língua estrangeira*. Trab. Ling. Aplic. Campinas, 47(1): 91-117, Jan./Jun. 2008.

MENDES, Edleise. Aprender a ser e a viver com o outro: materiais interculturais para o ensino de português LE/L2. In: SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio (ORG.) *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e posições*. Salvador, EDUFBA,2012.

A leitura protocolada com estratégia didática na compreensão do gênero crônica. Francine Araujo Farias, A. F. Francine, S.dos Jonas, A. D. Marcelo, N. B. Adriana.

<<http://seer.unipampa.edu.br/index.php/siepe/article/view/781>>. Acesso em: 26 abril. 2016.

Letramento visual crítico: Leitura, interpretação e apropriação das imagens dos livros didáticos. João Paulo Xavier.

<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/MGSS-A77LCL/1735m.pdf?sequence=1>. Acesso em: 28 abril. 2016

A LITERATURA DE HORROR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

The horror literature in the initial years of elementary school

Juliana Lopes da Silva PESSOA (Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, Brasil)

Marly AMARILHA (Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, Brasil)

RESUMO: *O estudo investigou a interface da literatura de horror com a educação. Sua relevância consiste em valorizar a presença do conto de horror na sala de aula, pois o medo experimentado por meio desse gênero, é um modo de conhecer e fortalecer estruturas emocionais e fazer face aos horrores da vida. Para isso, realizou-se uma pesquisa qualitativa, em uma escola pública do município de Natal/RN, em uma turma de 5º ano do ensino fundamental. Usou como instrumentos de construção dos dados gravação em vídeo e entrevistas. A professora titular da turma recebeu formação para atuar como mediadora do processo. Fundamenta-se em estudos de Amarilha (2009), Bettelheim (2015), França (2008), King (2007), Lovecraft (2007). Resultados apontam para a necessidade de haver formação específica para o trabalho com o conto de horror; os aprendizes se engajaram nas sessões de leitura, demonstraram apreciar o gênero e apresentaram criticidade aos temas abordados.*

PALAVRAS-CHAVE: *Literatura de horror; Formação leitora; Prática pedagógica*

ABSTRACT: *The study investigated an interface between horror literature and education. This relevance consists of the valorizato in the presence of the horror story in the classroom because the fear experienced through this genre is a way of knowing and strengthening emotional structures and face the horrors in life. For this, a qualitative research was carried out in a public school in the city of Natal/RN, more precisally in a class of 5th grade of elementary school. Video recording and interviews were used as instruments of data construction. The teacher in charge of the class was trained to act as mediator of the process. It is based on studies by Amarilha (2009), Bettelheim (2015), France (2008), King (2007), Lovecraft (2007). Results suggest the need for specific training to work with the horror story; the students engaged in the reading sessions, showed appreciation of the genre and presented criticality to the addressed topics.*

KEYWORDS: *Horror literature; Reading training; Pedagogical practice*

1. INTRODUÇÃO

Este artigo é um recorte da pesquisa qualitativa com intervenção intitulada *Horror? Que horror!: formação docente e ensino de literatura de horror nas séries iniciais do Ensino Fundamental* que se propôs investigar a interface da literatura de horror e educação.

Nessa direção, o trabalho que ora apresentamos, justifica-se mediante essa atenção, ainda incipiente, que é dada à literatura para infância no âmbito escolar, pela

possibilidade de chamarmos a atenção para a prática pedagógica com o texto literário do gênero horror, com o objetivo de analisar como este gênero pode estar presente na prática em sala de aula, e quais as implicações de formação para o desenvolvimento das habilidades de leitura dos alunos que este gênero propõe.

Compreendendo a centralidade que o medo como resposta ao desconhecido representa aos jovens leitores, o trabalho sistematizado e planejado com o ensino de literatura deve incluir esse gênero com uma metodologia e estratégias conscientes. Essa importância à leitura literária deve partir do reconhecimento de que as crianças, quando em contato com a literatura, exercitam o processo de identificação e ensaiam para a vida, por meio de uma experiência estética no contato com uma linguagem lúdica e simbólica que problematiza aspectos da realidade. Com esses fundamentos, é dever de todo educador se comprometer com o desenvolvimento de competências na formação leitora de seus alunos visando a lhes assegurar o máximo de experiências que lhes amplie os horizontes e as preparem para os desafios da vida.

Para tanto, investigou-se a maneira como o gênero conto de horror é concebida no âmbito escolar. Para responder a essa inquietação, empreendemos um estudo bibliográfico, buscando referências sobre a literatura de horror. Mediante esse fato, o estudo se caracteriza por ser uma pesquisa qualitativa, que investigou junto aos sujeitos (professora e alunos). A pesquisa contou com a observação participante da pesquisadora em 8 sessões de leitura, gravadas em vídeo, realizadas em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Natal/RN e uma entrevista com a professora e com os alunos acerca das aulas de literatura de horror.

Durante este artigo tomaremos como foco, o gênero Horror na Literatura, analisando-o no contexto de mediação das sessões de leitura e as respostas a esse gênero em sala de aula. Assim, traremos os dados reunidos na intervenção e os analisaremos para ilustrar a relação estabelecida entre a teoria e a prática. Entendemos, com isso, que o ensino da literatura de horror nos anos iniciais do Ensino Fundamental participa diretamente na educação leitora dos aprendizes.

Assim configurado, o trabalho que ora apresentamos, justifica-se mediante a constatação sobre a importância da prática da leitura de literatura de horror no âmbito escolar, e quais as implicações daí decorrentes no desenvolvimento da formação em leitura de literatura dos seus alunos.

2. POR QUE FORMAR PROFESSORES MEDIADORES DO GÊNERO HORROR?

Para alguns teóricos, como Imbernón (2009), o conceito de formação está interligado a algumas competências, tais como organizar, descobrir, fundamentar, revisar, e construir conhecimentos necessários para o desempenho da profissão. Ou seja, o processo de formação não está apenas no ato de ensinar, mas sim, no ato de reflexão sobre a prática docente no momento em que se relaciona a teoria à prática.

Por mais que exista um conceito estabelecido da formação docente, tal conceito não irá suprir a totalidade da ação. Pois, o profissional da educação está inserido em um ambiente histórico e cultural, com isso, caberá ao professor estabelecer uma reflexão de sua prática tal como: Qual o meu papel em ser professor? A partir desta reflexão, o profissional poderá ser capaz de assumir o papel do professor transformador ou professor reprodutor do conhecimento.

Partimos, então, para a necessidade de uma formação docente na qual se realize um trabalho sistemático com a arte literária com o gênero horror, defendendo a literatura e sua relevância, expressa em elementos da narrativa, na qualidade estética, lúdica e simbólica e na experiência que proporciona ao leitor, pois “a literatura é uma atividade produtora, receptiva e comunicativa em si” (JAUSS, 1979, p.43) que com a mediação adequada, pode conduzir o docente ao gosto pela leitura e à formação de novos leitores.

Ao voltarmos o olhar para a formação do professor, pensamos em como esse profissional irá interferir na formação dos novos leitores e qual a sua posição frente ao texto literário de horror. As práticas formativas do professor formador são marcas das suas experiências que teve com a leitura literária, pois “para haver formação, é preciso compreender o presente com o olhar marcado pelo passado” (KRAMER, 2010, p. 119). Vejamos a seguir a relação da professora colaboradora da pesquisa com a leitura:

P.P: *Qual é a sua relação com a leitura?*

P.C: Olhe, eu comecei a ler muito literatura infantil, quando comecei a ler para minha filha. De pedagogia, no curso de pedagogia, eu já lia muito literatura infantil. Lia muito literatura infantil, principalmente quando tem a parte cômica. Então eu adorava. Mas aí eu comecei a ler todos os dias, quando... Eu já estava grávida. Eu comprava livros que tinha a ver comigo e com minha filha. (Entrevista Inicial – 24/11/2015)

Ao observar a fala da professora com relação a sua experiência com a literatura, notamos que a leitura de literatura esteve presente em sua vida, e foi intensificada com a sua gravidez, buscando por uma leitura deleite, entrando em contato com o prazer em ler, com a estética do texto literário. Observamos que ela busca por algo com que se identifique e que possa propiciar igual experiência em sua filha.

Ao afirmamos a necessidade de uma formação leitora do mediador da literatura, entendemos que ela passa pelo contato constante, enriquecedor com a literatura, pela experimentação de diferentes modalidades de leitura e cultivando, cotidianamente, o testemunho de um leitor. Com isso, afirmamos que a experiência de leitura deve ser compreendida como formação.

Concordamos com Medeiros (2000), ao defender que se faz necessário que o professor tenha um repertório literário para que a sua prática de formação leitora seja satisfatória. Complementando a afirmação, Almeida (2014, p. 61) nos mostra que:

Se a necessidade diz respeito ao objeto da atividade profissional ela pode significar, da parte do sujeito, uma dificuldade, uma carência de alguma ordem, ou caracterizar-se como algo (processo psicológico) que

precisa ser complementado, reelaborando nas ações que estruturam essa atividade. Desta forma, temos, pois, necessidade de formação.

Como formador de leitores, o profissional de pedagogia precisa ser um leitor ativo de obras literárias. Pois, ao ter o contato com o texto literário estamos vivendo um momento humanizador, no qual se pode organizar as emoções e aprender a respeitar o que é diferente, entre outras experiências.

Sabemos que a literatura, esteticamente envolve vários gêneros textuais, revela e questiona as convenções, normas e valores sociais. Além disso, o texto literário e sua estética permitem estabelecer o papel do leitor, enfatizando assim a importância do professor formador. Este necessita ser o professor mais experiente que tenha um vínculo com o texto em questão. Entra, então, a necessidade de uma formação específica para o gênero abordado, no caso, literatura de horror.

A leitura literária permite que o leitor transite entre o imaginário e o real, fazendo com que o leitor possua uma visão coerente ao meio social. Cabe ao professor ser o mediador dessa transição, pois ele sendo o leitor mais experiente, estimula seus aprendizes a experiências e habilidades de que exige a leitura de literatura. (FONTANA, 2005).

Neste caso, o papel desse professor, mediador da literatura de horror, é de extrema importância, pois levará seus aprendizes a expressar seus sentimentos através da literatura de horror, arte esta que trabalha com os medos. Cabe então, uma formação específica deste profissional com esta arte literária, para que este conduza o leitor acerca de seus questionamentos sobre o texto, sobre a vida, sobre o mundo. Como percebemos na fala a seguir, o cuidado da professora em conhecer o gênero para educar o leitor.

PP: Como você avalia a importância da literatura de horror para a prática pedagógica de formação de leitores?

PC: É mais um gênero para ser trabalhado com eles. O conhecimento desse gênero e saber lidar com o horror diante da literatura.

[...]

PP: Mas você achava que eles não iriam gostar, por você não gostar ou porque você achava que eles realmente sentiriam muito medo que iria gerar a repulsa?

PC: Primeiro eu achei que era por eu não gostar, e não achar que era uma coisa natural a ler para as crianças. Porque você acaba não lendo essas coisas para as crianças. Essa é a parte negativa. Eu não quero ler, porque eu achava isso tão chato, um negócio que vai dar medo. Então, eu não queria trabalhar o medo dessas criaturas. Eu acredito, no fundo, no fundo, que deve ter sido isso. O positivo foi o olhar diferente que depois do conhecimento teórico e do conhecimento das histórias. Lógico, não contaria todas as histórias. E eu aprendi até com eles o gosto que eles também tinham. *Porque eu queria preservar eles de algo que eu temia.* (Entrevista Final – 02/06/2016. Grifo nosso).

Na fala, a professora demonstrou o receio e relutância do trabalho com o gênero horror no início da pesquisa. Porém, relata o quanto foi significativo esse contato com a

literatura de horror, afirmando assim que a troca de experiências entre o professor e aluno, que o professor deve estar atento aos gostos literários de seus aprendizes.

A importância de o professor ter uma formação para o uso da literatura de horror em sua prática está vinculada às significações que a leitura proporciona ao indivíduo. Porque o contato com esse gênero fará que os leitores confrontem a si mesmos, refletindo sobre sua posição no contexto social, percebendo que faz parte do mundo como sujeito ativo. Pois, “quanto mais leituras desafiadoras o indivíduo fizer, mais propenso a modificar seus próprios horizontes ele vai estar” (AGUIAR, 2001, p. 151).

Enfatizamos a importância da mediação desse professor formador para sua ação pedagógica sob uma percepção mais aguçada, em que este promova a interação do leitor com o texto, somado com a sua experiência de mundo, mas, também, no diálogo possibilitado entre as crianças e suas experiências singulares. É nesse espaço dialógico que a experiência com o texto literário de horror pode se tornar mais dinâmica e democrática.

A leitura da literatura de horror precisa ser expandida no âmbito escolar e, para que isto ocorra, cabe ao professor estudar, ter conhecimento necessário que contemple a leitura desse gênero. Pois, os professores precisam ter compreensão e proficiência no gênero que irá ser trabalhado em sala de aula. É esse aspecto que observamos a professora destaca em sua fala:

PP: A formação específica para o gênero horror foi importante para você? Por quê?

PC: Com certeza! Porque ela me deu um norte teórico e entender o conto fantástico mais aprofundado. Deu para entender melhor os caminhos da literatura, o trabalho que é feito minuciosamente e a visão que a gente tem entre o horror, que eu tinha, mas não gostava.

[...]

PP: Então você está satisfeita com o trabalho?

PC: Estou sim! A formação para mim foi primordial, porque eu não conhecia tão profundamente. E, às vezes, a gente não gosta por não conhecer. (*Entrevista Final – 02/06/2017*)

Os professores precisam ter conhecimento do gênero literário que estará trabalhando em sala de aula, conhecer suas particularidades, de modo a construir uma prática sistemática, que busque conceituar o gênero para deleite de seus alunos, incentivando a leitura literária na formação de novos leitores, não apenas para desenvolver as práticas leitoras, visando o domínio linguístico e oralizado dos textos. Mas sim, para desenvolver um ser pensante e um cidadão crítico que, a partir da leitura, construa sua identidade e sua autonomia cultural e social. Vejamos como a professora se pronuncia a propósito da introdução da literatura de horror na sua sala de aula:

PP: Na sua opinião, os professores deveriam inserir esse gênero [horror] nas suas práticas de leitura? Na formação de novos leitores? Por quê?

PC: Bom, a princípio foi a repulsa que eu tive. Mas a gente vai ver com os alunos, pois são eles mesmos que nos dirigem. Como foi uma proposta e a princípio eu aceitei, porque eu não tenho medo de desafio. E para mim era um desafio, mas algumas histórias, eu levaria sim. [...] eu indicaria para alguns professores, mas antes o trabalho teórico seria perfeito. Porque é para você entender, começar a ver as possibilidades e o que está trabalhando, o que está mexendo nas crianças. E nos seus também, né?!
(*Entrevista Final* – 02/06/2017)

Entendemos “o professor de sala de aula como leitor em potencial – aquele que tem domínio de habilidades para ler e que, portanto, pode aperfeiçoar-se como leitor.” (MEDEIROS, 2000, p. 267). Embora a professora retrate que foi a partir da recepção dos alunos com o texto literário que a motivou mais a ler literatura de horror, não podemos deixar de destacar que a confiança dos seus alunos em ter a professora como leitora mais experiente fez com que essa relação se tornasse ainda mais harmoniosa.

Por isso, o objeto de leitura deve ser conhecido pelo leitor formador, para que assim, haja a compreensão daquilo que lê. Quanto mais conhecimentos o leitor tiver acerca do assunto a ser tratado no texto a ser lido, maior compreensão terá e desenvolverá maior experiência de vida e de leitura, ou seja, a leitura alimenta a leitura.

Entendemos que a literatura de horror propicia ao leitor experimentar várias emoções, explorando diferentes intensidades, e com sua peculiaridade de tocar na dimensão das fragilidades que se manifestam no medo, lembrar ao leitor de seus limites, de sua impotência para controlar todos as dimensões da vida e, assim, levá-lo a se superar por meio da imaginação e da criatividade.

Dada a complexidade da natureza humana que se expressa por meio da literatura de horror, entendemos a necessidade da formação do mediador para compreender sua potencialidade artística e humanística. A literatura, antes de transmitir valores sistemáticos, estimula nas crianças a criatividade e desautomatiza o olhar sobre o mundo. Nessa perspectiva, a formação do professor para abordar a literatura de horror é primordial para o modo como ele medeia a natureza da fruição dessa modalidade de texto visto que trata de emoções perturbadoras.

Portanto, a importância de formar o professor para o ensino de literatura de horror está na capacidade de fazer com que este profissional esteja contribuindo da melhor forma para o desenvolvimento cognitivo, cultural, humanístico do seu aprendiz. Estar sensível às vozes de seus aprendizes fará com que sua prática traga melhores resultados ao seu processo educativo.

3. A EXPERIEMNTAÇÃO DO MEDO NAS AULAS DE LITERATURA DE HORROR

Ao lermos um texto literário entramos em contato com vários sentidos e possibilidades de significados, o que pode repercutir na formação dos indivíduos.

Podemos dizer que por meio das narrativas ficcionais organizamos as experiências que vivemos e damos um sentido à nossa vida; podemos ver e compreender o mundo por meio do olhar de outras pessoas, pois a “literatura é ato de relação do eu com o outro e com o mundo” (COELHO, 2008, p. 18). É por essa experiência de alteridade, que o trabalho com a leitura de literatura é importante para a formação de novos leitores.

A aprendizagem acerca da literatura de horror propicia ao leitor uma vivência saudável do medo, pois “a leitura de literatura, a leitura de ficção é a que melhor realiza e preenche as condições de leitura lúdica, pois o texto narrativo ou poético é uma proposta de jogo” (AMARILHA, 2009, p. 83), no qual, o leitor experimenta o real e o imaginário.

De acordo com teóricos como Lovecraft (2008), King (2007) e França (2008) a literatura de horror, por sua vez, é um discurso ficcional que possui como característica a produção de algum grau de medo, cujo principal objetivo é horrorizar o leitor, provocar no leitor o sentimento de medo físico ou psicológico. O critério final de autenticidade de uma obra de horror não é o enredo, mas o tipo de sensação que ela é capaz de produzir.

Adotamos, neste trabalho, a expressão literatura de horror, pois entendemos, como muitos estudiosos, que essa literatura visa horrorizar o leitor com aspectos da realidade que assim são apresentados no texto.

Com esses fundamentos, é dever de todo educador se comprometer com o desenvolvimento de competências na formação leitora de seus alunos visando a lhes assegurar o máximo de experiências que lhes ampliem os horizontes e as preparem para os desafios da vida.

Para tanto, neste tópico investiga-se a maneira como a literatura de horror é recebida no âmbito escolar, sendo seu foco principal a experimentação do medo nas aulas de Literatura de Horror, com a seleção do repertório, dos contos dos livros *Sete Ossos e Uma Maldição* (2013) de Rosa Amanda Strausz.

A escolha por esses contos aconteceu devido à habilidade da autora em criar um clima de medo e horror por meio de estética do fantástico, trazendo elementos do insólito, em que equilíbrio e desequilíbrio de atitudes e as cenas se somam, tocando o leitor por meio desse sentimento ancestral: o medo.

O medo, por ser algo natural da vida humana, é fundamental para a proteção contra as ameaças da vida, que estão presentes durante nossa existência. E é durante a infância, que os personagens imaginários são substituídos, aos poucos, pelos medos relacionados a situações reais. Mas, há também personagens estranhas e inquietantes, sobrenaturais, que não poderiam existir no mundo real, que quando entramos em contato com elas por meio da literatura aguçamos a nossa imaginação, afetividade, nossas incertezas, nossos questionamentos sobre a vida e o mundo.

A seguir, trazemos algumas falas de crianças que participaram da sessão de leitura dos contos. No momento de pós-leitura, exploramos a discussão, em que os aprendizes eram estimulados a manifestarem suas respostas aos textos. Observamos na fala da Amanda, a experimentação do medo:

AMANDA: Tive medo na hora que ela [Simara] chegou em casa e ela disse que ela tinha sido vendida para o casal que tinha matado o irmão dela. [...]. Porque ela também ia morrer igual ao irmão dela. Só que ela pensou que eles iam matar ela e a mãe dela não ia saber. (6ª Sessão de Leitura – Crianças a venda. Tratar aqui.)

Os contos de horror se organizam de modo que se apresente uma situação real, porém problemática, tendo como um de seus propósitos horrorizar o leitor. A estrutura e conteúdo dos contos provocam o envolvimento do leitor, fazendo com que se identifiquem com personagens e enredos.

Esse processo de identificação ocorre, pois, os contos de horror proporcionam à criança caminhos de atribuição de significado para sua própria vida. Bettelheim (2015, p.13) afirma que os contos

Falam de suas graves pressões interiores de um modo que ela inconscientemente compreende, e sem menosprezar as lutas íntimas mais sérias que o crescimento pressupõe, oferecem exemplos tanto de soluções temporárias quanto permanentes para dificuldades prementes.

Uma das características da literatura de horror que merece ser pontuada é que por meio dela conhecemos e enfrentamos nossos conflitos existenciais. Ao buscarmos respostas para o incompreensível, ampliamos nossa compreensão de mundo. E são nessas trocas, nesse movimento que vamos ajustando nosso modo de perceber e sentir o medo, ensaiando para a vida, visto que,

[...] é na literatura que nossa memória está melhor preservada porque, lá, os fatos da realidade associados à imaginação têm sangue, suor, emoção e, assim, é através dela que podemos observar em retrospectiva a trajetória da vida como múltipla e plena de virtualidades inesperadas (AMARILHA, 2009, p.77).

Observemos o diálogo que ocorreu durante a 3ª sessão de leitura, durante a discussão na pós-leitura do conto *Morte na Estrada*, do livro *Sete Ossos e uma Maldição* (2013). Este conto se caracteriza por um universo insólito, no qual não se explica, pelas leis naturais, porém aceitamos o que está escrito, adentrando assim no mistério que é proposto pela narrativa.

PC: [...]o que você faria no lugar da personagem quando a menina o chamou para ir com ela? Lá na página 98. “*Não tenho tempo para perguntas. Preciso que você venha comigo*”. O que você faria?

MARY: Eu dizia: Pra onde? Lógico né, professora?!

SHELLEY: Eu também iria perguntar pra onde.

ROSA: Shelley, escute!

PC: Na página 98. Quando ela fala assim: preciso que você venha comigo. Ai você Mary, você falou o quê? Que ia perguntar, pra onde?

MARY: Pra onde!

[...]

ANGELA: Se fosse eu perguntava pra onde ela ia me levar pra não acontecer o que aconteceu.

PC: Mesmo sendo estranho? Mesmo se a pessoa fosse estranha?

ANGELA: Não!

SHELLEY: Não! Eu perguntaria...

ANGELA: Não! Se ela fosse... Claro que sim! Se ela fosse estranha, se fosse conhecida! De todo jeito eu ia perguntar!

PC: Mas você iria de todo jeito, sabendo para onde ia?

ANGELA: Não! Não! Se fosse um lugar tipo assim... estranho, eu não iria.

PC: Mas se o lugar não fosse estranho? Fosse um lugar conhecido?

SHELLEY: Professora, assim... Se eu conhecesse...

PC: Só um minuto, Shelley! Se fosse uma pessoa, que eu não reconhecia, fosse estranha... pra mim! Ela: não, a gente vai ali, um lugar conhecido, todo mundo vai, você iria do mesmo jeito?

ANGELA: Não! Eu só...

PC: Mas por que você não iria?

ANGELA: Com medo!

PC: Com medo de quê?

ANGELA: De alguma coisa acontecer! Se eu não conhecia aquela pessoa. Vou confiar nela?

PC: Huum!

SHELLEY: Antes de eu ir com ela, eu confiaria nela. Queria saber como é que ela era. Se eu soubesse como é que ela era, aí, sim, eu poderia ir. Mas, antes de eu ir com ela, eu falaria para os meus pais. Que eu não posso sair, assim, sem falar nada a eles, não.

ANGELA: Porque se acontecesse alguma coisa eles poderiam saber, né? Onde a gente estava!

PC: Sei!

ANGELA: Mas eu não confiaria não, em estranho.

SHELLEY: Eu também não!

ANGELA: Ela estrangulou ele!

SHELLEY: Mas eu só conheço... assim... eu tenho confiança só na minha família. Mas dependendo da pessoa... (3ª Sessão de Leitura – *Morte na Estrada*)

Como já havíamos discutido, o medo está ligado aos mecanismos de defesa contra o perigo, é uma fonte de autopreservação. O medo em nossas vidas é indispensável, pois é este sentimento que nos mantém a salvo dos perigos que ameaçam nossa segurança e, quando experimentamos este sentimento, ficamos cautelosos. Essa é uma defesa, uma experiência passiva que nos protege, evitando que algo pior aconteça. O conto de horror vem como uma forma de nos proteger e de alertar para os perigos da vida, tanto para a criança como para os adultos.

Percebemos nas falas das crianças a experimentação desse medo, em que no diálogo que se estabelece as crianças têm a percepção de um perigo presente ou eminente e buscam possíveis soluções. As crianças buscaram dar explicações sobre o conto através de suas vivências e daquilo que faz sentido para elas, fazendo assim, a transição entre o real e o imaginário de forma segura e consciente.

Sobre a autopreservação, Burke relata:

As paixões que dizem respeito à autopreservação derivam principalmente da *dor* ou do *perigo*. As ideias de *dor*, de *doença* e de *morte* enchem o espírito de intensos sentimentos de pavor; mas *vida* e *saúde*, não obstante nos proporcionam uma sensação de prazer não produzem tal impressão mediante o mero contentamento. Portanto, as paixões que estão relacionadas à preservação do indivíduo derivam principalmente da dor e do perigo e são as mais intensas de todas. (BURKE, 2013, p. 59 – grifo do autor)

A leitura de literatura não acontece sem emoção e a experimentação do medo através da narrativa de horror é uma forma de “tornar os leitores capazes de melhor gozar a vida, ou de melhor suportá-la” (COMPAGNON, 2009, p. 48). O conto de horror nos expõe e nos protege ao mesmo tempo, uma vez que reconhecemos nosso medo por meio da sua leitura e também nos protege mostrando como enfrentar esse medo utilizando recursos do mundo ficcional.

A narração dos contos de horror propõe à criança ou mesmo a um adulto um desafio cognitivo e emocional no trânsito entre ficção e realidade. Acreditamos que durante as discussões, os sujeitos da pesquisa tiveram intenso envolvimento devido ao vínculo do mundo ficcional como o mundo real. Como se observa, os próprios leitores articulam uma resposta factual, de enfrentamento ao que está ocorrendo, revelando o poder da literatura em mobilizar a imaginação para resolver um problema que se apresenta como que real, ainda que ficcional.

O envolvimento do leitor com as circunstâncias narradas é necessário para que “as afirmações ficcionais [sejam] verdadeiras dentro da estrutura do mundo possível de determinada história” (ECO, 1994, p.94), portanto, a ficção depende que o leitor julgue plausível a hipótese apresentada para que a ela responda de maneira profunda e, assim, aprenda com a ficção.

Notamos, então, o papel da literatura no jogo ficcional com as crianças. A atitude das personagens e as respostas das crianças mostram o embate entre o ficcional e o real, como destaca Eco (2013, p.67) “podemos nos identificar com os personagens de ficção e com seus atos porque, de acordo com um pacto narrativo, passamos a viver no mundo possível de suas histórias como se fosse nosso próprio mundo real”.

PC: O que vocês acham. Qual a atitude dessa personagem, Simara? Como é que vocês acham como era a atitude dela?

ROSA: Ela ‘tava certa.

ANGELA: Atitude de macho.

PC: De macho? Por que de macho?

ANGELA: Sim, porque era um macho que era ‘pra fazer isso.

[...]

PC: O que vocês fariam no lugar de Simara?

ANGELA: Eu faria o mesmo. Eu iria atrás dele para saber se ele estava vivo ou morto. (6ª Sessão de Leitura – *Crianças a Venda. Tratar aqui.*)

A literatura de horror também proporciona o equilíbrio, pois ao mesmo tempo que há a o horror pela atitude a personagem da mãe Marinalva, encontramos aqui a empatia a personagem da irmã Simara. O conto de horror está ligado a inquietude e ao espanto, por isso quando ligado a circunstâncias culturais convida ao leitor desafiar os seus limites, pois nos prende às fronteiras de seu mundo. Portanto, afirmamos que as crianças, por meio da literatura de horror, vivência a experiência vicária, porque você vive seus problemas através dos personagens.

Ler ficção significa jogar um jogo através do qual damos sentido à infinidade de coisas que aconteceram, estão acontecendo ou vão acontecer no mundo real. Ao lermos uma narrativa, fugimos da ansiedade que nos assalta quando tentamos dizer algo de verdadeiro a respeito do mundo. Essa é a função consoladora da narrativa – a razão pela qual as pessoas contam histórias e têm contato desde o início dos tempos. E sempre foi a função suprema do mito: encontrar uma forma no tumulto da experiência humana. (ECO, 1994. P. 93)

A experimentação do medo com as aulas de leitura de literatura de horror proporcionou às crianças discussões significativas a cada nova sessão. Na recepção aos contos, os aprendizes evidenciaram oscilações ao sentimento de horror e, seus desdobramentos propiciaram aos sujeitos articularem argumentos que respondessem às discussões que ocorriam, demonstrando o quanto o gênero mobiliza cognição e afetos, favorecendo a antecipação de experiências de vida.

Sabemos que a literatura é uma arte que possibilita a transformação do sujeito, com vistas à construção gradativa da autonomia e da flexibilidade de pensamento, pois permite que a criança reflita sobre si mesma e sobre o mundo que a cerca, tornando-a independente, no ensaio que a ficção proporciona para a vida (CADEMARTORI, 2010).

Além de expressar as mais diversas emoções e auxiliar na formação integral da criança, a literatura, é uma arte que contribui para formar a consciência de mundo, permite “explorar inúmeras possibilidades de compreender a realidade e de produzir conhecimento através da arte da linguagem”. (PACHECO, 2004, p. 213).

Nessa linha de raciocínio, podemos afirmar que a literatura de horror traz consigo, características que proporcionam à criança, meios para que ela possa encontrar significado em sua própria vida, possibilitando “o cruzamento de experiências à medida que [...] relacione elementos da história lida com elementos de sua própria vida...” (BETELHEIM, 2015, p.11), esses elementos podem ser de natureza vária, desde a crença em um ser sobrenatural a uma situação angustiante.

Vejamos agora, um diálogo que se estabeleceu na entrevista a propósito das sessões de leitura, em que os leitores se sentiram participantes da história e em condições de encontrar um desfecho satisfatório para os desafios das situações apresentadas nos textos:

PP: De que maneira você se sentia nas aulas de leitura de literatura de horror? Como você se sentiu?

POE: Tinha vezes que a história que eu ficava: Ah, mas em alguns casos isso acontece! Mas esse negócio de fantasma, não acontece, não. Mas alguns casos acontecem, como aquele lá do *Elevador*, que pode de repente parar o elevador e começar a ranger muito. Isso pode acontecer, aí tem que passar óleo.

[...]

PP: *Tem algum comentário ou algo que gostaria de acrescentar sobre as aulas de leitura? Alguma pergunta?*

POE: Sim. Eu queria uma pergunta, que tipo, fosse como a gente ficasse se a gente vivesse essa história.

PP: *E como você se sentiria se estivesse na história?*

POE: Se eu revivesse aquele tipo de história do anel, eu desde o começo eu começaria a suspeitar que teria alguma coisa de fantasma. Aí, eu iria investigar. (Entrevista com os alunos: Poe)

Durante este trecho da entrevista, percebemos que o aluno reconhece os subgêneros do fantástico (o estranho e o maravilhoso) ao comentar que há coisas que são possíveis ao mundo real e há outras que não são pertencentes ao mundo real, a presença do insólito (o fantasma). Neste momento, Poe transita com naturalidade entre o real e o ficcional quando afirma que gostaria de vivenciar a história colocando-se no lugar do personagem, sentindo-se motivado a enfrentar a situação desvendando o mistério, testando assim a sua inteligência e sua capacidade de conhecer, enfrentar e dominar o medo.

O valor da literatura de horror está na avaliação que a criança faz sobre si mesma, no âmbito psicológico e na compreensão de sua própria vida. Através de uma boa mediação do professor, o aluno começa a compreender os contos de horror como uma forma de sentir prazer e de aprender sobre seus conflitos internos.

Os contos de horror devem assumir um papel na escola para formação tanto do professor quanto do aluno. Como foi visto anteriormente, a literatura de horror desenvolve de forma saudável no indivíduo a experimentação ao medo e a fazer face aos horrores da vida (KING, 2007).

Tal afirmação reforça a necessidade de introduzir o conto de horror nas salas de aula de forma a proporcionar o contato com a literatura à criança, como forma de arte, que deve principalmente provocar conhecimento e prazer e, conseqüentemente, formar leitores mais ativos e críticos. Percebemos durante as entrevistas, o envolvimento das crianças com o gênero. Vejamos o seguinte diálogo:

PP: E sobre Crianças a Venda, que trecho você sentiu medo? Me mostre aqui no livro!

ANGELA: Quando bateram a foto da menina e entregaram lá para a mãe.

PP: Por que essa parte te deu medo?

ANGELA: Porque não tinha ninguém dentro da casa. Aí, bateu a foto sem ver de quê?!

PP: E o que você tem a falar sobre a mãe dessa história?

ANGELA: Eu iria procurar trabalho, deixaria minha filha mais velha cuidando dos meus filhos. Não vender eles.

PP: E qual história você achou mais assustadora?
ANGELA: Crianças a Venda.
PP: Por quê?
ANGELA: Porque uma mãe vender os filhos é meio que... dá medo. Tipo, vê minha mãe me vendendo, para conseguir dinheiro...
PP: E o que passa em sua cabeça quando você pensa nisso?
ANGELA: Sem palavras. (Cabeça baixa).
PP: Como você se sentiria?
ANGELA: Triste. Porque uma mãe tem um filho para cuidar do filho. Deus enviou para cuidar do filho e não para vender.
PP: De que maneira você se sentia nas aulas de leitura de literatura de horror? Como você se sentiu?
ANGELA: Um pouco aterrorizada.
 (Entrevista com os alunos: Angela)

Percebemos no decorrer desta fala, o envolvimento de Angela com o horror do evento trazido pela narrativa. Notamos o seu envolvimento, a sensibilidade de seus sentidos, sensações despertando diferentes emoções ao se deparar com a situação encontrada no texto. Nesse contato, Angela está desenvolvendo sua habilidade leitora e aflorando seu ponto de vista emotivo e cognitivo, demonstrando a leitura literária como meio de experimentação de possíveis situações da vida real por meio do ficcional.

A mediação do professor ao ler literatura de horror permite que seus aprendizes, de modo simbólico, compreendam e (res) signifiquem suas vidas, através da vivência dessa literatura de extremo, de risco, de expressão de vulnerabilidade. Compagnon (2009, p. 48) relata que “a condição humana não podia ser compreendida em sua complexidade sem o auxílio da literatura [de horror] e, portanto, aqueles que leem [...] sabem mais sobre o mundo e vivem melhor.” Pois, através desta arte experimentam o medo que auxilia o ser humano no desenvolvimento do “eu autônomo” (COMPAGNON, 2009, p. 49)

Percebemos a importância da literatura de horror, durante as discussões, pós-leitura, em que as crianças debatiam e refletiam sobre o conto lido em cada sessão de leitura, mostrando a relevância desta prática para o desenvolvimento de suas habilidades de leitura e compreensão.

A relação da literatura de horror com a criança está interligada à experimentação e ao fortalecimento do enfrentamento ao medo. As crianças aceitam e tomam gosto por esse gênero, por saber que é uma experiência vivenciada no âmbito ficcional.

PP: O que você achou das sessões de leitura?

POE: Eu achei bem legal. Só que a última história que você contou, que foi aquela do garoto que estava apaixonado pela menina...

PP: *Dentes Tão Brancos.*

POE: É, *Dentes Tão Brancos*. Eu fiquei um pouco assustado com o garoto.

PP: Por que ficou assustado?

POE: Aquele garoto parecia meio macabro

PP: *Eu já ia perguntar se você sentiu medo durante a leitura de algum conto. Foi só em Dentes Tão Brancos?*

POE: Foi, foi só nessa. Mas nas outras, todas, eu achei muito suspense.

PP: Por quê?

POE: Porque esse negócio, tipo, você está lá, aí, abriu uma porta, só que tem uma coisa lá dentro. Aí dá um suspense, né? E o suspense é um parecido do medo. Então é a mesma coisa, entendeu?

PP: Então você sentiu medo de todas as histórias.

POE: Não! Porque o suspense é um medo diferente. É só um medo que te dá a sensação de frio na barriga. Não é aquele medo de você se assustar. (Entrevista com os alunos: Poe)

Percebemos durante a fala de Poe a importância da prática sistemática com a literatura de horror na sala de aula, pois além do envolvimento do aluno durante as aulas, portanto, valorizando o encontro com o texto, ele pode construir conceitos sobre sua própria percepção da atmosfera dos contos, conforme ele constatou que há diferença entre o horror e suspense. Esta fala evidencia o prazer e o gosto pela leitura literária de horror, e aprimora o senso crítico.

As aulas de leitura de Literatura vão ao encontro do que defendemos a respeito da literatura, no sentido de que essa arte auxilia na formação do aluno, de forma significativa, já que é um meio que estimula o interesse e o prazer, atingindo os ouvintes/leitores tanto do ponto de vista emotivo, quanto cognitivo. Disso decorre a necessidade de o professor construir uma concepção ampla da literatura, sabendo que ela contribui para a formação integral do sujeito, atendendo plenamente à compreensão do que seja educação.

Portanto, a literatura de horror, ao ser contemplada na prática pedagógica desenvolve na criança o afetivo, o cognitivo e o social, tornando esse leitor-aprendiz participante ativo no processo de ensino-aprendizagem, enriquecendo seu repertório literário e sua visão de mundo. O ato de ler histórias de horror reveste o processo de aprendizado de significado e de prazer, o que mobiliza o interesse das crianças, pois sabemos que a literatura, por si, nos capacita a uma visão social, cultural e afetiva dando aporte para consciência do mundo, portanto, contribui na formação de novos leitores.

4. REFLEXÕES FINAIS

Apresentamos, aqui, algumas considerações acerca do trabalho investigativo sobre a formação docente e o ensino de literatura de horror nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O contato com a literatura de horror propiciou aos jovens leitores vivenciar o medo por meio de experiência vicária, enfrentando seus medos reais através do auxílio do mundo ficcional, resultando em uma experiência de ensaio geral para o enfrentamento dos medos da vida.

Uma das necessidades apontadas neste estudo foi relativa à formação docente para mediar o texto literário de horror. Pois, entendemos que o professor mediador da literatura precisa dar o testemunho de leitor experiente e conhecedor do gênero a ser lido em sala de aula para seus aprendizes. O professor em suas práticas formativas deve estar apoiado

em metodologia e estratégias conscientes que possam dar à sua mediação um caráter planejado e sistematizado no ensino de literatura.

Em relação aos jovens leitores, estes apresentaram uma boa receptividade ao texto literário de horror, que suscitou nos aprendizes reflexões sobre suas experiências de vida, permitindo um avanço significativo na aprendizagem, mediante intervenção pedagógica. Percebemos ao final da sessão de leitura e das entrevistas realizadas a proporção do envolvimento das crianças com o conto, quando eles tomaram a coordenação da discussão, traçando respostas a relação da personagem da Marinalva em vender os filhos, pois entendemos que essa perda do amor materno está interligada a dignidade de ser humano.

O contato com o texto literário de horror estrutura o pensamento, a linguagem e a emoção: os leitores conseguiram formular com clareza o que os assustava (pensamento e linguagem) e como se sentiam (emocionalmente), também apresentaram solução para o problema (a irmã cuidar dos irmãos), portanto, usaram a imaginação e enfrentaram o medo porque conseguiram pensar sobre ele.

Portanto, como resultados, as falas das crianças apontam para a importância do trabalho com a leitura de literatura de horror na sala de aula, no que diz respeito ao desenvolvimento infantil, tecendo relações com os aspectos sociais, intelectuais e formativos. Os alunos apresentaram uma boa receptividade a literatura de horror, e este suscitou em reflexões sobre suas experiências de vida, oferecendo ao leitor um modo de conhecer e de fortalecer as estruturas emocionais para fazer face aos horrores da vida.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Vera Teixeira de (Coord.). **Era uma vez... na escola:** formando educadores para formar leitores. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

ALMEIDA, Maria Julia de Paiva. **Análise de necessidade de formação:** uma prática reveladora de objetivos da formação docente. 2014. 276f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas? Literatura infantil e prática pedagógica.** 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos contos de fada.** Trad. Arlene Caetano. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

BURKE, Edmund. **Uma investigação filosófica sobre a origem de nossas ideias do sublime e do belo.** Tradução, de Enid Abreu. 2ª Ed. – Campinas, SP. Editora da Unicamp, 2013.

CADEMARTORI, Ligia. **O que é Literatura Infantil.** 2. Ed. São Paulo: Brasiliense, 2010.

COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas:** símbolos – mitos - arquétipos. 1. ed. São Paulo: Paulinas, 2008.

COMPAGNON, Antonie. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

- ECO, Umberto. **Confissões de um jovem romancista**. Trad. Marcelo Pen. São Paulo: Cosac Naify, 2013
- ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. São Paulo: Companhia das letras, 1994.
- FONTANA, Roseli A. Cação. **Mediação pedagógica na sala de aula**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- FRANÇA, Júlio. O horror na ficção literária; reflexão sobre o horrível' como uma categoria estética. In: FRANÇA, Júlio. **Anais do XI Congresso Internacional da Abralic**. São Paulo, 2008.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- JAUSS, Hans Robert. A estética da recepção: colocações gerais. In: JAUSS, Hans Robert (et al.) **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. 2. Ed. Tradução Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- KING, Stephen. **Dança macabra: o fenômeno do horror no cinema, na literatura e na televisão dissecado pelo mestre do gênero**. Tradução de Louisa Ibañez. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.
- KRAMER, Sônia. **Alfabetização, leitura e escrita: Formação de professores em curso**. São Paulo: Ática, 2010.
- LOVECRAFT, Howard Phillips. **O horror sobrenatural em Literatura**. Tradução de Celso M. Paciornik. Apresentação de Oscar Cesarotto. São Paulo: Iluminuras, 2008.
- MEDEIROS, Almaiza Fernandes de. Quem medeia a literatura do aluno? In: AMARILHA, Marly. **Educação e Leitura**. Natal: EDUFRN, 2000.
- PACHECO, Patrícia da Silva. A linguagem literária: sua especificidade e seu papel. In: SANTOS, Maria Aparecida Paiva Soares do. Et al. (Org.). **Democratizando a leitura: pesquisas e práticas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.
- STRAUSZ, Rosa Amanda. Crianças a venda. Tratar aqui. In: STRAUZ, Rosa Amanda. **Sete Ossos e Uma Maldição**. 2. Ed. São Paulo: Global, 2013.

A singularidade dos gestos como recursos do agir docente para a transformação do gênero da atividade profissional

The singularity of gestures as resources of teaching acting for the transformation of the genre of professional activity

Elvira Lopes NASCIMENTO (UEL- Londrina, Paraná, Brasil)

RESUMO: O gênero da atividade profissional, ao fornecer um padrão para o fazer, é reconhecível a partir do agir coletivo. Contudo, isso não impede ações singulares e criativas, já que um indivíduo é capaz de agir com intenções próprias. Com foco no trabalho com gêneros textuais (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) recorremos ao método de autoconfrontação (CLOT, 2007) às cenas de aulas videogravadas a serviço de uma metodologia da ação (BRONCKART, 2008) que busca compreender como uma professora organiza a transformação da ação regulada pelas prescrições nos eixos do trabalho didático com a língua. Os dados indicam que a professora ao textualizar, registrar e organizar experiências, atribue significados e maneiras de fazer, ver e sentir que convergem para variantes dos gestos relacionados à implementação da SD, o que interpretamos como o estilo do gênero da atividade pelo qual ela transforma e renova o que está se estabilizando na história do coletivo de trabalho dos professores de LP no Brasil.

Palavras-chave: Gêneros textuais; Instrumentos didáticos; Gestos profissionais.

ABSTRACT: The professional activity genre when providing a pattern for the acting is recognizable from the collective action. Yet it does not prevent singular and creative actions, as an individual is capable of acting with their own intentions. Focusing on the work with textual genres (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) we used the method of self-confrontation (CLOT, 2007) to the scenes of videotaped classes in the service of a methodology of action (BRONCKART, 2008) that seeks to understand how a teacher organizes the transformation of action regulated by the prescriptions in the axes of the didactic work with the language. The data indicated that the teacher in textualizing, recording and organizing experiences attributes meanings and ways of doing, seeing and feeling that converge to variants of gestures related to the implementation of teaching knowledge, which we interpret as the style of the genre of activity by which she transforms and renews what is stabilizing in the history of the collective work of teachers of Portuguese language in Brazil.

Key-words: Textual genres; Teaching tools; Professional gestures.

Introdução

Com vistas ao desenvolvimento humano, a atividade educacional representa um processo de mediação em que interagem alunos e professores. Nesse processo, instrumentalizado material e simbolicamente, são identificadas indissociáveis dimensões (MACHADO, 2007), em que subjazem os gestos profissionais. Em se tratando da esfera educacional, observa-se que é por meio dos gestos didáticos que o professor alcança, delimita, transforma, tange o objeto de ensino. Nessa perspectiva, a análise da ação docente tem como elementos essenciais os gestos desenvolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Tendo como foco o ensino de LP com base nos projetos didáticos com gêneros textuais, retornamos a Schneuwly e Dolz (2004, p. 114) quando afirmam que, mesmo que as sequências didáticas configurem-se em lugares de intersecção das atividades linguageiras relacionadas à expressão, elas “não podem assumir a totalidade do trabalho necessário para levar os alunos a um melhor domínio da língua, sendo necessário complementá-las com novos conhecimentos ou apoiá-las em outros já adquiridos”.

Nesse sentido, busco ancorar reflexões que me ajudem a “complementar” e “apoiar com novos saberes” as atividades didáticas ligadas ao ensino de LP, na proposta teórica e metodológica de uma disciplina prefixada pela Ementa *Gêneros discursivos/textuais e práticas sociais* que, no conjunto de disciplinas constitutivas do curso ProfLetras (UEL), se enquadra na Área de Concentração *Linguagens e Letramentos*. A partir dos pressupostos da ementa, a docente organizou os conteúdos programáticos e ministrou a disciplina, os saberes, o planejamento e a elaboração de sequências didáticas cujo objetivo central é oportunizar aos alunos-professores a apropriação do conceito de gêneros textuais e seus impactos na pedagogização das práticas de linguagem.

Em síntese, a abordagem dessa disciplina consiste em refletir e problematizar a prescrição oficial que está na origem do trabalho com o ensino-aprendizagem de LP e na consolidação de um dispositivo didático multiabrangente pelo qual se possa articular os gêneros textuais como conceito integrador das práticas didáticas com a oralidade, a leitura, a escrita e a análise linguística. Além disso, a Área de Concentração *Linguagens e Letramentos* deixa o pressuposto de que a(s) disciplina(s) nela incluídas vão abordar a leitura e a escrita de gêneros textuais multissemióticos. Como resultado, nessa Área o rol de disciplinas do curso deixa o pressuposto de que a metodologia de ensino-aprendizagem deve ir **além** das práticas letradas escolares fundadas na cultura escrita e impressa, adentrando assim nos multiletramentos (ROJO, 2012; 2013; 2017).

Essa realidade faz da disciplina *Gêneros discursivos/textuais e práticas sociais* o lugar social para a discussão das relações entre as práticas docentes e os multiletramentos na escola. Durante as aulas, os participantes discutem textos da bibliografia, apresentam exposições orais,

realizam atividades analíticas e implementam situações de *microensino* (HILA, 2009) que devem funcionar como uma oportunidade para que a turma discuta aspectos que demonstram a dimensão ‘conflituosa’ do agir educacional relacionada à seleção do objeto de ensino e à elaboração de instrumentos técnicos e simbólicos acionados para a mediação do processo.

Desse modo, busco articular os métodos utilizados pela clínica da atividade com a psicologia vigotskiana, empreendendo a discussão acerca dos conceitos de criação e desenvolvimento. *Criação* - que, na minha perspectiva de observação do agir educacional, relaciono aos gestos que denomino como “gestos específicos de ajustamento e adaptação ao contexto”(NASCIMENTO, 2014); *desevolvimento* -, conceito que é lido tendo Bakhtin como interlocutor privilegiado (CLOT & FAÏTA, 2000; CLOT, 2010). No corpo teórico que assim se constitui, não se pode pensar o desenvolvimento sem pensar a criação: a criação de recursos para a ação (SOUTO, et al. , 2015). Nessa abordagem, a psicologia de Vigotski tenta encontrar “as condições gerais mediante as quais se produz algo de novo” (CLOT, 2010, p. 63- 64)

Entretanto, o contexto de trabalho dos professores em formação no Profletras é o da escola pública. A maioria dos professores-alunos vem de pequenos municípios, de escolas onde a relação ensino, currículo e tecnologias ainda não se encontra a serviço das práticas sociais escolares. O livro didático, a lousa, o giz ainda são os recursos didáticos disponíveis ao professor, relacionados a uma mentalidade e a uma concepção de ensino em que se dá a transmissão de conteúdos controlados pelo professor a alunos passivos. Além disso, o próprio espaço físico das salas impede uma interação que favoreça o trabalho colaborativo e o protagonismo, ou seja, que permita a integração do currículo prescrito e estabelecido com o aprendizado com base nas experiências e experimentações dos alunos. Nesses contextos escolares, o que se ensina e se aprende é decidido, estabelecido e planejado no cronograma inserido no *paradigma da aprendizagem curricular* (LEMKE, 2010), ao contrário do *paradigma da aprendizagem interativa* que, segundo esse autor, produz uma mudança radical na relação entre alunos, objeto de aprendizagem e o professor no papel de mediador. Neste paradigma, a *pedagogia dos multiletramentos* (ROJO, 2016) traz impactos profundos ao currículo tradicional e à lista de conteúdos estabelecidos previamente para serem ensinados, por constituir projetos pedagógicos que implicam o uso das tecnologias digitais, produção colaborativa, produções individuais significativas (e não reprodutivas) e socialização dos resultados.

Como docente que ministra a disciplina, parto de uma tripla perspectiva teórica e metodológica: a) a que se articula aos postulados da engenharia didática (DOLZ, 2016) em que se busca articular a razão instrumental (ligada às diferentes possibilidades para o desenvolvimento da linguagem) e a lógica profissional (para a elaboração de produtos, objetos, ferramentas e atividades escolares destinadas ao ensino e aprendizagem das línguas); b) a que

busca compreender o trabalho como um patrimônio que se conserva e se renova histórico-culturalmente em um processo de repetição, adaptação e reinvenção no real da atividade (CLOT, 2010); c) a que parte de uma concepção das relações entre o sujeito e o coletivo na qual se destaca a importância da controvérsia, da tensão e do conflito como geradores de desenvolvimento. Nas tensões vivenciadas por uma professora-aluna da turma, busco compreender o agir em sala de aula na sua relação entre o prescrito, o planejado, o realmente executado e o que foi impedido por fatores diversos.

Na perspectiva de uma *análise multifocal* (NASCIMENTO & BRUN, 2017), o objetivo deste trabalho é o de apresentar reflexão que nos ajude a compreender gestos que apontem para marcas do gênero “aula de Português”, assim como indícios de variações estilísticas desse gênero por meio de gestos de recriação e adaptação ao contexto, resultantes (ou não) da busca de alternativas entre os apelos à inovação das práticas (LEMKE, 2010) e o agir profissional cristalizado nas práticas tradicionais.

1. Gestos do professor como “matriz” do agir

O agir do profissional da educação é pautado por dispositivos normativos que constituem um conjunto de restrições e prescrições de ordem epistemológica, teórica e metodológicas pertinentes à “matriz do agir profissional” (NASCIMENTO; BRUN, 2017, p.48). As autoras postulam que os gestos apontam para essa matriz, onde se entrelaçam pensamento e atividade, numa relação em que distinguimos ao menos quatro possibilidades de análise: a) os gestos corporais e discursivos relacionados aos posicionamentos enunciativos do professor; b) os gestos que introduzem os saberes que invocam processos de transposição didática; c) os gestos de ajustamento que caracterizam as tomadas de decisão nas interações entre os atores da sala de aula; d) os gestos que se revelam como ação ética em uma situação determinada.

Nesse sentido, o agir profissional é informado pelo “coletivo do trabalho” onde se configuram *gêneros de atividade profissional*, ou seja, maneiras de fazer que se tornam comuns naquele coletivo de trabalho. Clot & Faïta (2000) perceberam que não há, por assim dizer, de um lado, o trabalho prescrito e, de outro, o trabalho real; ou, de um lado, a tarefa e, de outro, a atividade; ou ainda, de um lado, a organização do trabalho e, do outro, a atividade do sujeito. Isso significa que entre a organização do trabalho no coletivo de uma profissão e a ação de um sujeito singular, há um processo de reorganização das tarefas típicas da profissão. Na concepção que assumo, as análises das marcas do gênero da atividade profissional constituem os gestos fundadores da profissão (AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008) que o constituem, enquanto que as variações estilísticas desse gênero configuram gestos específicos de

ajustamento/adaptação/recriação que podem ajudar na compreensão da construção de um *métier* profissional.

Considero os gestos *fundadores* do *métier* educacional e os gestos *específicos* do estilo pedagógico como elementos simbólicos que, atrelados ao uso de instrumentos técnicos e semióticos compõem o instrumental da atividade docente. Por meio do diálogo em situação de autoconfrontação às cenas de aulas videogravadas, o professor formador busca mobilizar a experiência já vivenciada e estabilizada como meio de viver novas experiências e desenvolver novos recursos para a ação. Há um aumento no poder de agir (CLOT & FAÏTA, 2000), considerando que quanto maior o poder de ser afetado pelas diversas atividades da qual o sujeito se engaja, maior será a vitalidade dialógica. Segundo os autores, como um dos efeitos do recurso dialógico no processo de apropriação da alteridade que nos afeta, é possível transformar a passividade em atividade. Quando a alteridade fica enclausurada, o sujeito fica exposto aos riscos da doença mental.

Nesta pesquisa, interessa-me a atuação de uma professora que, ciente de seu papel executa tarefas, mobiliza técnicas, enfrenta imprevistos, faz adaptações; enfim, mobiliza seu “saber-fazer”, na medida do possível. O “saber-fazer” dessa profissional implica a capacidade de operacionalizar o gênero da atividade nas circunstâncias vivenciadas em uma sala de aula de escola pública na educação fundamental.

Em uma sequência de atividades didáticas implementadas, o professor formador (analista do trabalho) pode construir uma visão geral dos conteúdos e tomadas de decisão do aluno-professor, segundo os critérios pautados no: a) *paradigma da aprendizagem curricular* da perspectiva clássica tradicional que enfatizar os letramentos da letra ou do impresso e os gêneros discursivos da tradição e do cânone; b) os critérios do *paradigma da aprendizagem interativa* pautado nos objetos de aprendizagem digitais (OAD) que combinam o currículo da letra e do impresso aos multiletramentos e novos letramentos contemporâneos (LEMKE, 2010; ROJO, 2017). Conforme o ponto de vista de um desses paradigmas, o professor aciona recursos para o agir em sala de aula que constituem diferentes formas sociais de trabalho: trabalho individual, em duplas, em grupos, ditados de tarefas, cópia de conteúdos passados na lousa, explicações magistrais, exposições orais frontais, correções individuais, correções coletivas, leituras explicativas etc. Nesses contextos, os gestos fundadores do *métier* se ausentam ou se “desmancham” nos gestos específicos de ajustamento, adaptação ou recriação. As interações verbais na sala de aula são formadas pelas interações didáticas que se materializam pelas atividades de linguagem uma vez que, segundo Nascimento (2012, p. 434) “pelo discurso de sala de aula, o professor materializa comparações, analogias, ilustrações, descrições, exemplos, demonstrações, fornecimento de pistas, instruções, explicações, conceitos, procedimentos,

instruções, etc., interpretando, expondo, motivando, explorando, validando, regulando, avaliando aprendizagens, constituindo *gêneros da atividade* nos movimentos de ensinar e de aprender. Nesse sentido é que defendemos a identificação dos gestos e do agir didático nas atuações dos professores para uma melhor compreensão do trabalho docente”.

Nessa apropriação do gênero da atividade, o profissional tem a prerrogativa de usar a técnica à sua maneira, modificando esse gênero (instrumento simbólico) de acordo com os fatores e recursos a seu dispor. É nesse espectro que se revela a estilística do “ator” em sala de aula posto que “[...] O estilo pode ser definido, portanto, como uma metamorfose do gênero [...]” (CLOT, 2010, p. 127). Para esse autor, quando as condições de ação se transformam, o gênero pode permanecer vivo, conservando as qualidades de um instrumento de ação. E como postula Bronckart (2008), o debate interpretativo no meio social em que o processo de reflexão se articula (como nas entrevistas de autoconfrontação a cenas de aula videogradas) pode contribuir para as fases de “reflexão – debate interpretativo – atribuição de novo significado ao agir” (BRONCKART, 2008, p. 76) que são propulsoras de desenvolvimento.

As questões que nortearam as análises do conjunto de dados aqui apresentados estão relacionadas ao objetivo maior da pesquisa que é o de compreender como se dá a construção da prática docente de uma professora de Língua Portuguesa, tendo em vista as disputas entre teorias, prescrições oficiais e métodos de ensino. No diálogo entre os enunciados/textos que prescrevem os saberes, nas competências para o exercício da docência e nos saberes experienciais contidos na bagagem de vida da professora, busco respostas às questões que emergem de dois campos de observação dos gestos: 1. Quais gestos profissionais aparecem no trabalho real de implementação de uma sequência didática com foco no gênero textual *carta do leitor*? 2. Quais gestos didáticos de recriação e ajustamento são acionados no trabalho real em que se dá a transposição didática do objeto selecionado? Sob quais dimensões do objeto eles se materializam? Sob quais formas eles se apresentam?

Com base em Aebly-Daghé e Dolz (2008), Nascimento (2012; 2014) e Nascimento & Brum (2017) classificam-se os gestos didáticos fundadores a partir do objeto de ensino como referência para o agir do professor: a) *Presentificação* – consiste em mostrar aos aprendizes o objeto de ensino com os suportes adequados; b) *Elementarização* – consiste no dimensionamento particular do objeto, o que implica a desconstrução e a colocação em evidência de certas dimensões que são ensináveis em um contexto determinado; c) *Focalização* de uma (ou mais) dimensão ensinável do objeto a ensinar ;) *Formulação de tarefas* – possibilita a entrada do objeto no dispositivo didático; e) *Implementação de atividades* pelos dispositivos didáticos (textos de apoio, exercícios, objetos diversos etc.). f) *Memória didática* - gestos para resgatar objetos já trabalhados e permitir a articulação com o novo objeto de saber; g)

Regulação – gestos para diagnosticar dificuldades em relação a uma etapa do processo, visando ao estabelecimento de metas para provocar o desenvolvimento de capacidades; a avaliação é considerada um gesto didático específico de regulação; h) *Institucionalização* – constituída pelos gestos direcionados à fixação do saber (externo) que deve ser utilizado pelos aprendizes nas circunstâncias novas (internas) em que serão exigidos. Ademais, conforme proposto por Bucheton e Soulé (2009), entendo que os gestos didáticos são ancorados em ações (operações) que desvelam as macropreocupações da agenda profissional ou do trabalho educacional, a priori, implícitas. Nesse sentido, Nascimento (2014, p. 121) postula que “[...] a multiagenda de preocupações deve percorrer, implicitamente, toda a gama de estratégias e técnicas que os profissionais da Educação Básica acionam para desenvolver o trabalho”.

3. Procedimentos metodológicos

O objetivo é o de buscar indícios dos gestos de recriação/transformação e ajustamento dos gestos fundadores do gênero profissional relacionados aos impactos provocados nas práticas profissionais pelos objetivos e conteúdos oriundos da disciplina *Gêneros Discursivos/Textuais e Práticas Sociais* - da área de concentração Linguagens e Letramentos, no Profletras, UEL. Pelos recursos acionados nessa disciplina, pretendo refletir sobre o trabalho de uma professora de LP no percurso de formação como orientanda da docente dessa disciplina, no trabalho de planejamento de sequência didática e posterior implementação em sua escola de origem. A SD foi produzida por uma professora da Educação Básica, tendo em vista as aulas para turmas do 7º ano do Ensino Fundamental, diurno, em uma escola pública. A escola de origem da professora está localizada em um pequeno município pertencente à região de Londrina no Paraná (PR). Essa docente tinha como principal objetivo focalizar um gênero textual da ordem do argumentar, a saber, a carta do leitor. A implementação da SD foi registrada em mídia audiovisual materializando a geração dos dados que configuram o objeto de estudo focalizado neste artigo.

3.1 A análise multifocal do agir docente

A pesquisa em andamento, adaptada para o contexto educacional de uma escola pública brasileira, inspirada nos encaminhamentos metodológicos do Grupo GRAFE

(SCHNEUWLY; DOLZ, 2009), assenta-se em uma análise multifocal desenvolvida em quatro níveis, como se pode visualizar no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Procedimentos para uma análise multifocal da transposição didática (NASCIMENTO; 2014)

Procedimentos metodológicos:	Resultados esperados:
Primeiro foco:	
1. Analisar os textos prescritivos oficiais e institucionais.	<ul style="list-style-type: none"> Compreender as “recomendações” oficiais do ponto de vista epistemológico e metodológico em relação ao agir docente.
Segundo foco:	
1. Analisar uma sequência de ensino na sua totalidade a partir de dois pontos: <ol style="list-style-type: none"> descrever as partes principais e secundárias que constituem a sinopse da sequência didática (SD); descrever a lógica de construção do objeto ensinado por meio dos encadeamentos das atividades escolares propostas pelo professor na SD. 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar na SD o elemento desencadeador (a consigna inicial). Identificar as transformações no dispositivo didático pela entrada de suportes materiais (<i>slides</i>, textos, questionário, anotações na lousa etc.). Chegar a uma primeira descrição global dos modos de construção do objeto. Identificar padrões comuns a diferentes SD.
Terceiro foco:	
1. Revelar as formas de articulação entre o modelo clássico e representacional do objeto de ensino e o modelo comunicacional integrado a uma prática discursiva contextualizada, assim como o papel das prescrições de referência para esse ensino. Considerando a multiagenda de macropreocupações do professor, esse foco de análise dirige-se aos gestos profissionais fundamentais necessários ao ensino das diferentes dimensões de um objeto: <ol style="list-style-type: none"> memória e antecipação didática; construção de dispositivos didáticos; avaliação e regulação; institucionalização. 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar os gestos profissionais como instrumentos de mediação entre professor-alunos acionados para o ensino-aprendizagem dos objetos. Compreender as posturas pedagógicas, éticas e transversais nos gestos de ajustamento dos gestos profissionais fundadores do <i>métier</i>. Identificar no modelo clássico e representacional formas de trabalho do objeto de ensino articuladas aos tipos textuais escolares típicos: narração e dissertação. Identificar no modelo comunicacional integrado a focalização nos gêneros textuais e na textualização e as possibilidades de convívio entre práticas mais tradicionais.
Quarto foco:	
1. Comparar diferentes sequências didáticas quanto aos encadeamentos das atividades escolares e à lógica de construção do objeto ensinado.	<ul style="list-style-type: none"> Comparar diferentes sequências didáticas considerando os encadeamentos das atividades escolares e a lógica de construção do objeto ensinado.

Por razões de espaço, neste texto mencionaremos dados referentes ao segundo e ao terceiro focos explicitados no Quadro 1. Saliento que a *sinopse* (SCHNEUWLY; DOLZ; RONVEAUX, 2006) configura uma síntese do trabalho real, na ordem cronológica da sua realização efetiva na sala de aula - o que implica a observação cuidadosa do agir do professor em relação ao tratamento que é dado ao objeto de ensino e às transmutações pelas quais ele passa no processo de *transposição didática* (CHEVALLARD, 1985) em uma situação concreta de ensino-aprendizagem.

Esse instrumento, denominado *Sinopse* é decorrente da organização dos dados obtidos na análise da SD escrita pela professora e possibilita: a) a descrição e análise das principais partes da estrutura da sequência de ensino, delimitadas pelas atividades

escolares; b) o levantamento dos conteúdos mobilizados pela professora; c) a descrição das dimensões ensináveis do objeto de ensino que serão contempladas, permitindo uma visão geral e também detalhada da elementarização/delimitação do objeto de ensino na forma como é planejado o trabalho a ser efetivado na sala de aula.

No trabalho analítico, com o objetivo de apreender os movimentos de construção do objeto, focalizo um conjunto de dimensões do objeto de ensino: a) segmentos de orientação temática –SOTs (BULEA, 2010) para o primeiro recorte da organização dos conteúdos abordados; b) encadeamentos das atividades escolares nos módulos da SD ; c) o levantamento dos encadeamentos do trabalho (movimentos) que a professora pretende efetivar (e realmente efetivados) na sala de aula, concretizados num número “X” de atividades escolares que compõem (ou organizam/ estruturam) um número “Y” de encadeamentos (cf. Quadro 1). Nessa ação em que se evidenciam as vertentes da atividade docente, cabe ao professor a construção do saber escolar sobre uma prática social de referência. Essa prática social de referência (a construção de um gênero textual), no caso, foi presentificada como o objeto de ensino denominado *carta do leitor*.

A transposição didática do objeto, se deu no período de 20 dias letivos, com 5 aulas semanais, totalizando 4 semanas. A Sinopse da sequência didática constituiu uma ferramenta metodológica pela qual pude visualizar as interações professora-alunos para a construção conjunta do objeto de ensino, os recursos mobilizados, os movimentos de ensino, enfim, as formas sedimentadas do trabalho escolar efetivamente realizado. A Sinopse construída a partir da observação direta ou das transcrições das videofilmagens das aulas, permite que um observador externo recomponha/reagrupe e constitua um resumo narrativizado das atividades escolares em seus elementos hierarquizados e assim evidencie as formas pelas quais o professor elementaria/delimita o objeto de ensino.

No decurso de implementação da SD que foi registrada em material audiovisual, focalizei o momento em que a professora parte para a implementação da aula planejada com a atividade da oficina (Oficina 4) elencada no plano global da Sequência Didática elaborada pela professora, sujeito desta pesquisa. Assim sendo, ao elaborar a Sinopse (apresentada no Quadro 2), para determinar o objeto, recorri ao conceito de SOT - segmento de orientação temática - (BULEA, 2010), conforme consta em realce na Sinopse apresentada. Essa análise permitiu a identificação de duas categorias: a) gestos didáticos específicos mobilizados com êxito na aula implementada; b) gestos

suprimidos por questões intervenientes relacionadas com a situação imediata da atividade. O primeiro foco da análise permite o desvelamento de gestos didáticos (movimentos discursivos e pragmáticos) específicos que configuram o estilo singular do agir da docente que ministrou a aula analisada, repletos de tensão proveniente da necessidade de articulação dos saberes cristalizados em anos de experiência profissional e seu esforço para mobilizar conteúdos teóricos e metodológicos da engenharia didática trabalhados no curso de formação. O segundo foco de análise recaiu sobre os gestos suprimidos ou “amputados” por questões intervenientes abarcadas pela atividade real, ou seja, recaiu sobre a atividade planejada, mas frustrada, impedida, não executada.

4. Resultados

A identificação dos *segmentos de orientação temática* – SOTs (BULEA, 2010) possibilitou as primeiras tentativas de recorte e organização dos conteúdos abordados: a) a nomeação das atividades escolares; b) o agrupamento delas em unidades supraordenadas; c) a nomeação dos níveis hierárquicos que constituem a sequência de ensino. A análise dos *segmentos de tratamento temático* – STTs – de cada uma dessas partes favoreceu a elaboração de um resumo narrativizado das atividades escolares, que retomou as instruções, os comandos e as explicações da professora. Esses movimentos ainda subsidiaram a identificação dos gestos didáticos fundadores, de outros gestos implementados em função destes e de gestos didáticos específicos (de recriação, adaptação ou ajustamento), observados durante a didatização do objeto ensinado pela professora.

O objeto de análise apresentado neste texto delineou-se a partir do Segmento de Orientação Temática – SOT, encadeamento Temático nº 4, composto por 7 atividades escolares, denominado conforme a Sinopse da SD *Carta do Leitor*. No entanto, por questão de espaço nos debruçamos sobre o registro de uma aula correspondente à segunda atividade “prevista” nesse encadeamento na SD, ou seja, partimos da análise da “Oficina 4 - Atividade 1, tópico b”, doravante SOT 4-1-3.

O encadeamento corresponde à terceira atividade elencada na Oficina 4 (veja Sinopse - Quadro 2, atividade realçada em negrito). Nesse sentido, tomo as atividades do planejamento como elemento de referência para denominar o nível inicial da atividade objeto de pesquisa. Disso, decorre a atividade 4-1-3 como ponto de partida.

Quadro 2 – Sinopse da SD

Sinopse da Sequência didática – carta do leitor		
Encadeamentos: atividades escolares no planejamento (SOTs)	As tarefas implicadas nos encadeamentos (STTs)	As ações da professora e alunos resultantes das consignas orais e escritas nos encadeamentos da SD (mediadas por instrumentos técnicos e semióticos)
1. Gêneros Textuais do Narrar Ficcional e Gêneros textuais do Argumentar	Compreensão e caracterização de textos do agrupamento do narrar ficcional e do expor argumentativo	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação justificada da necessidade de estudar gênero da ordem do narrar. • Montagem de um painel de identificação/distinção dos gêneros do narrar e argumentar. • Tarefa de busca/seleção de um exemplo de gênero textual “texto” da ordem do narrar ficcional e da ordem do argumentar. • Apresentação justificada do texto da ordem do narrar ficcional, da ordem do argumentar.
2. O discurso Argumentativo, contexto de produção (suporte, intenção e destinatário). Debate oral	Compreensão do discurso argumentativo e realização de escuta de debate regrado (discussão de tema social polêmico)	<ul style="list-style-type: none"> • Busca e seleção de textos argumentativos (assinados); caracterização do suporte, destinatário, intenção/posicionamento. • Definição/explicação da noção de “fato social polêmico”. • Listagem, realizada em dupla, de questões sociais polêmicas. • Como tarefa de casa, individual, desenvolver uma pesquisa de um tema social polêmico. • Listagem dos temas (que instigam debate) trazidos pelos alunos no quadro de giz e apresentação de exemplos de debates na tv.
3. O debate	Debate regrado, construção da argumentatividade	<ul style="list-style-type: none"> • debate oral sobre a Lei nº 18.118/2014, com separação de grupo, apresentação de argumentos e escolha e porta voz, observadas as regras e ambientação do local.
4. A Carta do Leitor	Carta do leitor: apontamentos sobre o contexto de produção e da arquitetura interna da carta do leitor (elementos do plano textual global)	<ul style="list-style-type: none"> • Alimentar o painel da sala com diversos textos do gênero carta do leitor com assuntos contemporâneos. • Promover reflexão sobre a liberdade de expressão, sobre o direito a liberdade individual. • Leitura de exemplares em voz alta e questionamento aos alunos (atividade oral): sobre informações do contexto de produção. • Leitura (silenciosa) do gênero textual (referenciado/ reportado). • Questionamento, a partir de um roteiro, que implica atividade de análise com respostas escritas no caderno sobre caracterização do gênero (contexto de produção), intertextualidade, posicionamento e recepção crítica. • Realização de segunda leitura (desta vez, individual) • Análise, levantamento de questões e respostas sobre a arquitetura interna/ plano global, posicionamento argumentativo, tipo de discurso e tipologia textual desenvolvidos.
5. Produção textual diagnóstica : carta do leitor	Produção de uma carta do leitor, com base em um comando de atividade	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de uma notícia e construção/escrita de uma carta do leitor mostrando o posicionamento em relação à questão (polêmica) abordada: “proibição da utilização de qualquer equipamento eletrônico dentro de salas de aula do Paraná”.
6. Caracterização da carta do leitor/opinião/argumento	Identificação e exercício de capacidades de ação referentes à situação de comunicação; Planificação do texto referente às Capacidades Discursivas; Textualização. Distinção entre fato e opinião.	<ul style="list-style-type: none"> • Revisão da carta do leitor produzida noutra “oficina”. Atividade diagnóstica com base em grade de constatação “tabela de verificação do plano textual global”. • Análise coletiva das cartas produzidas pelos alunos, por meio de apresentação dinamizada e interativa, com uso de recurso digital. • Leitura e atividade individual com aprofundamento sobre a argumentação: conceito e tipos de argumento • Identificação e seleção (recorte) de 2 exemplares da carta do leitor publicados em periódico, com a identificação de opinião e posicionamento em relação ao texto recortado.
7. Operadores argumentativos e elementos articuladores	Identificação e exercício do uso dos operadores argumentativos/ elementos articuladores usados na carta do leitor	Compreensão da relação de sentidos das palavras (uso de operadores argumentativos) na argumentatividade do texto e elementos de articulação (conectivos/conectores) em atividade individual e coletiva com foco na coesão e coerência textual.
8. A reelaboração do gênero carta do leitor: da esfera	Reescrita 1 da carta do leitor ; Reescrita 2 da carta do leitor	<ul style="list-style-type: none"> • Reescrita da carta do leitor tendo como base a grade constatação/tabela de verificação plano global. • Revisar a carta do leitor com base no roteiro de critérios de revisão proposto na SE.

escolar para a do jornalismo impresso.		<ul style="list-style-type: none"> • Digitação da última versão do texto transformando-o em arquivo digital para ser encaminhado via e-mail para o jornal Folha de Londrina.
--	--	---

A partir do SOT - segmento objeto de análise-, apresento o relatório que deriva da análise efetuada com base na comparação entre o planejamento ou autoprescrição (sequência didática planejada, ainda não implementada) e o agir com o uso dos dispositivos de implementação (efetivação da aula). Assim, com base no contraste entre o planejamento (representado pela sinopse da SD não implementada) e a análise do registro audiovisual de uma aula que integra o desenvolvimento da SD, chego à seguinte categorização metodológica: a) gestos didáticos específicos mobilizados com êxito na aula implementada (incluindo os planejados e executados); b) gestos suprimidos por questões intervenientes relacionadas com a situação imediata da atividade (incluindo os planejados e não executados). Assim, podemos evidenciar categorias de gestos mobilizados na atividade real que envolve os gestos realizados assim como aqueles não realizados- cuja análise não poderá ser abarcada neste texto.

4.1 Gestos específicos de ajustamento ao contexto

No desenvolvimento da aula que corresponde à atividade (objeto desta análise) identificamos uma série de gestos mobilizados em prol do cumprimento do objetivo proposto para a aula. A esses gestos subjazem macropreocupações que, na medida do possível, serão apresentadas vinculadas aos gestos correspondentes. É importante enfatizar que a menção de uma ou outra macropreocupação predominante não a dissocia das demais, posto que, na prática, essas macropreocupações e os gestos que as concretizam se articulam concomitantemente.

A atividade analisada insere-se sequencialmente configurando uma terceira atividade num conjunto de sete que formam o encadeamento. Essa atividade dá continuidade às duas primeiras que presentificam o objeto de ensino, evidenciando a macropreocupação de tessitura. Na prática, a atividade inicia-se com gestos fundadores clássicos com consignas de pilotagem “fazer sentar nas carteiras da sala de aula” que revelam também uma mediação voltada para a ancoragem que prepara o ambiente físico de modo clássico, ou seja, com a disposição de alunos enfileirados, sentados e o professor em posição de exposição frontal. Frente a esse gesto de natureza disciplinar, há certa resistência por parte dos alunos, demandando considerável tempo da aula.

Nesse ínterim, a professora imprime um gesto de apelo à memória didática, buscando relacionar o início da aula corrente com a última aula, mas a indiferença dos alunos a leva a reformular esse gesto que se concretiza em um simples anúncio de que continuará a passar o conteúdo iniciado outrora.

No ambiente caracterizado por conversas paralelas, a professora imprime outro gesto de pilotagem, de modo apelativo e dócil, mas não é atendida. Ela, ao escrever no quadro negro, procura manter uma atmosfera dialógica, envolvente, dando respostas a alguns alunos que se reportam a ela, com assuntos transversais. Decorrido considerável tempo da aula, a professora anuncia o término do conteúdo que “passou” no quadro-negro: um resumo do que vem a constar no gênero carta do leitor (gesto de implementação de atividade pelo dispositivo didático). Frente às tentativas de digressão e evasão da aula, a professora aciona gestos de mediação das interações, concretizados em consignas que intentam manter os alunos presentes e, na medida do possível, atentos à explicação vindoura. Nota-se que a relação de poder implicada na interação professor-alunos viabiliza a pilotagem no que diz respeito a manter os alunos em sala de aula, nem que seja com gestos que sugerem uma “negociação”. Decorrido algum tempo, a professora revela a pilotagem gerenciando o tempo de cópia do conteúdo, mas aqui cabe observarmos que o comando ou consigna parece ser inferido tacitamente pelos alunos, visto que não houve explicitação, ao menos, na corrente aula, de que este deveria ser copiado. Esse aspecto revela a força implícita do conjunto de macropreocupações que norteiam as ações (consignas ou comandos) de professores e que são apropriadas, de modo tácito, pelos alunos.

Em seguida, a professora mobiliza o gesto de implementação de atividade pelo dispositivo didático por intermédio de consignas que implementam a pilotagem e a ancoragem noutro gesto pedagógico específico: a formulação de tarefa (fazer ler) material (dispositivo) em mãos distribuído anteriormente. Essa tarefa evoca uma prática tradicional (leitura “em voz alta” na sala de aula) em convívio ou cooperação com práticas constituintes do modelo comunicacional integrado a focalização do gênero de texto como unidade de ensino-aprendizagem e a exposição frontal permeada de gestos que visam a uma atmosfera dialógica (entonações e comandos) que requerem um retorno por parte do público (alunos), no fomento à interação, à participação da turma. Essa busca por implementar e manter espaços dialógicos é uma macropreocupação do métier educacional, bem evidenciada em todo decorrer da atividade analisada, posto que a professora faz uso recorrente de gestos específicos que visam instigar a participação

dos alunos. Esses gestos são revelados pelas entonações, variações de ritmo e pausas estratégicas que demonstram ênfase interrogativa no meio ou no final de períodos verbalizados oralmente.

Na realização da leitura coletiva, a professora viabilizou uma ancoragem e uma pilotagem por intermédio de um gesto que segmenta os alunos em grupos, obtendo como resultado uma boa adesão da turma. O gesto de acompanhar a leitura verbalizando em parceria com os alunos foi bastante produtivo e teve uma força muito consistente na ancoragem da aula. Em algumas oportunidades da aula, como na leitura coletiva, a professora elogiou a participação das meninas, materializando uma mediação pautada na ancoragem/monitoramento individual e numa atmosfera potencialmente e efetivamente dialógica. Essa atmosfera ficou evidente quando a docente por meio do gesto de questionar, evidenciando, renunciando algumas partes do conteúdo da leitura (elementarização) levava os alunos à reflexão em meio à leitura que, uma vez continuada, gerava informação significativa. Ao fazer referência ao conteúdo do quadro-negro a professora implementa outra atividade por meio do dispositivo didático dando significado ao seu uso naquela situação de ensino-aprendizagem (tessitura). Esse gesto é mobilizado também com o uso de gestos corporais dêiticos¹ (como apontar para a lousa apontando para trás), que se articulam ao discurso interativo implicado (BRONCKART, 2003) na situação de produção acionado pela professora.

No gesto de implementação de atividade pelo dispositivo didático, a tessitura é concretizada e outros gestos também se materializam como, por exemplo, o apelo à memória didática (no trabalho com as pessoas do discurso que enunciam a carta do leitor); a regulação local (ao constatar aspectos relacionados com o saber sobre os pronomes pessoais, pessoas do discurso, texto conciso, etc.); a institucionalização (ao generalizar aspectos essenciais de ordem linguística e discursiva numa carta do leitor). Nesse momento, percebemos que, apesar de o foco da aula estar nas capacidades de ação, a demanda situacional, a necessidade latente, o interesse dos alunos faz a professora tangenciar aspectos relacionados com as capacidades linguístico-discursivas, fazendo emergir gestos de recriação/adaptação ao trabalho autoprescrito na SD.

Toda essa reordenação de desenvolvimento temático tem como pano de fundo a manutenção de uma atmosfera dialógica, contribuindo para o aprimoramento do saber

¹ A transposição didática de objetos de ensino a objetos a ensinar podem ser interpretados pelas condutas verbais e outros modos semióticos, o que pressupõe os gestos corporais (NASCIMENTO, 2012).

transversal dos partícipes da aula. Essa sensibilidade da professora faz emergir gestos de ancoragem que mobilizam o fazer entender da turma como um coletivo de trabalho. Contudo, a pilotagem a faz mobilizar gestos que recuperam o foco temático, retomando por intermédio de consigna, uma chamada apelativa, seguida de questionamento a respeito do conteúdo central da aula: “Então vamos lá! O que é um comentário conciso?”. Esse gesto é seguido por outros de regulação local (interna) que visam mensurar o saber desenvolvido pelo aluno. Outro gesto de implementação de atividade pelo dispositivo didático é efetivado com a distribuição de exemplares da carta do leitor, recortados de uma mídia (Jornal Folha de Londrina). Ao distribuir cartas, para cada aluno, a professora também realiza a tessitura por intermédio de um gesto concomitante, isto é, a presentificação do objeto de estudo. Contudo, a docente poderia ter proporcionado a busca e a seleção do gênero carta do leitor pelo próprio aluno (veja sobre esses gestos suprimidos, na próxima seção). Em ato contínuo, a professora articula o gesto de regulação local e formulação de tarefa, evocando questionamentos a fim de diagnosticar o conhecimento de conteúdos estruturais (infraestrutura-plano global: identificação da autoria, características estéticas, aspectos de formatação como número de caracteres limitados, forma de envio, esfera de circulação) do gênero trabalhado. Aqui, em virtude do tempo, o conteúdo é estancado, restando outros aspectos relacionados com as capacidades de ação a serem contemplados.

A aula analisada, em sua íntegra, indica uma ação da professora que representa a tentativa de implementação do “modelo comunicacional integrado a focalização nos gêneros textuais e na textualização” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2009) e as possibilidades de convívio entre práticas mais tradicionais. Isso fica evidente nos esforços para manter uma atmosfera dialógica continuamente e na articulação das demais macropreocupações que abarcam a mobilização de textos, da escrita, da oralidade numa perspectiva ativa por parte da professora e dos alunos. Em outras palavras, o fazer ler, fazer escrever que são práticas tradicionais são ressignificadas com a presentificação de variedades de textos viabilizados graças à implementação de atividades e dispositivos didáticos transformadores que visam o agir discursivo e não somente a codificação ou decodificação mecânica, sobretudo, passiva sob o ponto de vista crítico-reflexivo.

Considerações finais

O agir docente é constituído por gestos de natureza pragmática e verbal que mobilizam ou instrumentalizam a construção de objetos de ensino com a apropriação de técnicas provenientes do coletivo do trabalho. Neste estudo evidenciou-se o trabalho de uma professora de Língua Portuguesa experiente que instrumentalizada teórico e metodologicamente revelou por intermédio de sua ação, alguns gestos didáticos que se ancoram em macropreocupações semiotizadas na singularidade dos seus atos. Os dados analisados identificam, na ação da professora, características que configuram a tentativa de inovar a ação docente afastando-se do modelo clássico e empreendendo energia para desenvolver uma trabalho constituinte do modelo de ensino comunicativo pautado no gênero de texto, no discurso (na interação) como objeto de ensino, impondo gestos que perpassam o conhecimento específico e o didático-pedagógico.

Por fim, reverberando Dolz (2009), enfatizo que o conhecimento e a apropriação dos gestos didáticos é indispensável para formação do professor, pois traduzem a complexidade que envolve o trabalho em sala de aula. Assim os presentes resultados contribuem para aprofundar estudos que visam o fomento de políticas educacionais que abarcam a formação inicial e continuada, subsidiando a reflexão a respeito da reformulação de currículos frente às concepções do profissional, do gênero da atividade profissional, dos saberes e do agir requerido do docente contemporâneo.

Referências bibliográficas

AEBY-DAGHÉ, S.; DOLZ, J. Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement-apprentissage du texte d'opinion. In: BUCHETON, D.; DEZUTTER, O. (Éds.). **Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français: un défi pour la recherche et la formation**. Bruxelas: De Boeck, 2008.

BAKHTIN, Mikhail M.; VOLOCHINOV, Valentin N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 9ª ed. (Trad.) Michel Lahud, Yara Frateschi V. São Paulo: Hucitec, 1992.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.

_____. Um retour nécessaire sur La question Du développement. IN: M.Brossard & J. Fijalkow (Orgs.). **Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques**. Bordeaux: Presses Universitaires de Bordeaux, 2008, p. 237-250.

BUCHETON, D.; SOULÉ, Y. Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées. **Éducation et Didactique**. vol. 3, n. 3. Octobre/2009.

BULEA, E. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade**. Trad. Eulália Vera L. F; Lena Lúcia E. R. F. Campinas, SO: Mercado de Letras, 2010.

CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique**: du savoir savant au savoir enseigné. Paris, Ed. La Fenseé Sauvage, 1985.

CLOT, Y. Gêneros profissionais e estilos da ação. In: _____. **Trabalho e poder de agir**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010, p. 117-154.

CLOT, Y. ; FAÏTA, D. Genre et style en analyse du travail. Concepts et méthodes. **Travailler**, n°. 4, p. 7-42, 2000.

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

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

LEMKE, J. Letramento metamidiático: Transformando significados e mídias. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, vol. 49/2. Campinas, SP: DLA/IEL/UNICAMP, 2010, p. 1-17. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-

MACHADO, A. R. ; BRONCKART, J. P. (Re-)Configurações do Trabalho do Professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do Grupo ALTER-LAEL. . In: MACHADO, A. R. e colaboradores; ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (orgs.). **Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2009.

NASCIMENTO, E.L. Gêneros da atividade, gêneros textuais: repensando a interação em sala de aula. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Gêneros textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. Campinas: Pontes, 2014.

NASCIMENTO, E.L. ; BRUN, E. P. Transposição didática e gestos profissionais: a construção do objeto de ensino pelo professor. In: BARROS, E. Merlin Deganutti; CORDEIRO, G. S.; GONÇALVES, A . V. (Orgs.). **Gestos didáticos para ensinar a língua. Agir docente e gêneros textuais**. Campinas, SP: Pontes, editores, 2017, p. 47-83.

ROJO, R. Entre plataformas, ODAS, e protótipos: novos multiletramentos em tempos de WEB2. **The ESPECIALIST**: Descrição, Ensino e aprendizagem. Vol. 38, n. 1, jan-jul 2017, pp.1-20.

SCHNEUWLY, B. Vygotski, l'école et l'écriture. Genève: **Cahiers de la Section des sciences de l'éducation**. 2008.

SCHNEUWLY, B. Le travail enseignant. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Des objets enseignés en classe de français**. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009.

SCHNEUWLY, B. ; DOLZ, J. ; RONVEAUX, C. Le synopsis: un outil pour analyser les objets enseignés. In : M.-J. Perrin-Glorian & Y. Reuter (Eds.). **Les méthodes de recherche endidactiques Villeneuve d'Ascq**: Presses universitaires du Septentrion, 2006, p.175-190

SOUTO , A. P. ; LIMA, K. M. N. & OSÓRIO. C. Reflexões sobre a metodologia da clínica da atividade: diálogo e criação no meio de trabalho. **Laboreal**. Revisões Críticas. Vol XI · Nº1 · 2015 · pp. 11 – 22. Disponível em: <http://laboreal.up.pt/>
Acesso: 10/08/2014.

O DISCURSO DA COMUNIDADE SURDA EM REDES SOCIAIS COMO FERRAMENTA PARA A PRÁTICA DE ENSINO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

COMMUNITY SPEECH DEAFED IN SOCIAL NETWORKS AS A TOOL FOR THE TEACHING PRACTICE IN PORTUGUESE LANGUAGE CLASSES

CARDOSO, Flávia Pieretti¹

(Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, Brasil/CAPES)

RESUMO: A pesquisa objetiva mostrar como os vídeos de narrativas em Língua Brasileira de Sinais - Libras, produzidos pela comunidade surda e circulados nas redes sociais, podem se tornar ferramentas importantes no ensino de conceitos como interdiscurso e gêneros discursivos nas aulas de Língua Portuguesa. Buscou-se nos estudos da Análise Dialógica do Discurso de Bakhtin (2004) o aporte teórico sobre língua como um fato social, que só existe pela necessidade humana da comunicação, por sua vez, sendo social é também ideológica. Essa abordagem se sustenta nos conceitos de enunciado como produto da atividade de linguagem, enquanto prática social, e de gêneros do discurso como feixe de enunciados relacionados a uma determinada esfera de comunicação. O material virtual produzido em Libras pode se tornar uma ferramenta para os professores de Língua Portuguesa trabalharem os conceitos de interdiscurso e gêneros discursivos em sala de aula inclusiva com alunos surdos, pois, para esse alunado é imprescindível ver em sua língua, a Libras, as teorias e conceitos que lhes são ensinados na L2, tornando assim o aprendizado real como prática social.

PALAVRAS CHAVE: Análise Dialógica do Discurso; Prática de Ensino; Interdiscurso; Gêneros Discursivos; Comunidade Surda.

ABSTRACT: *The research aims to show how videos of narratives in Brazilian Language of Signals - Libras, produced by the deaf community and circulated in social networks, can become important tools in teaching concepts such as interdiscourse and discursive genres in Portuguese Language classes. The theoretical contribution on language as a social fact, which exists only for the human need of communication, in turn, is social as well as ideological, has been sought in the studies of Bakhtin's Discourse Analysis of Speech (2004). This approach is based on the concepts of enunciation as a product of language activity, as a social practice, and of discourse genres as a bundle of statements related to a given sphere of communication. The virtual material produced in Libras can become a tool for teachers of Portuguese Language to work the concepts of*

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Letras, área de concentração em Linguagem: língua e literatura, nível de mestrado, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, ofertado na Unidade Universitária de Campo Grande. Bolsista CAPES. Graduada em Letras: Português/Espanhol (UFMS) e Especialista em Educação Especial Inclusiva (UEMS). Certificada no Exame de Proficiência em Libras - PROLIBRAS/MEC para o Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais – Nível Superior. E-mail: flaviapieretti@gmail.com.

interdiscourse and discursive genres in an inclusive classroom with deaf students, since for this pupil it is essential to see in their language, Libras, the theories and concepts taught to them in L2, thus making real learning a social practice.

KEY WORDS: *Dialogical Analysis of Discourse; Teaching Practice; Interdiscourse; Discursive Genres; Community Deaf.*

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem por objetivo mostrar como os vídeos de narrativas em Libras, produzidos pela comunidade surda² e circulados nas redes sociais, podem se tornar ferramentas importantes no ensino de conceitos como interdiscurso e gêneros discursivos nas aulas de Língua Portuguesa.

A comunidade surda brasileira, que tem como sua primeira língua a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa como segunda língua, tem buscado as redes sociais para narrar suas histórias de vida, suas lutas e conquistas e, dessa forma, fazerem-se conhecidos e “ouvidos”. Vozes ainda silenciadas, mas que encontraram um meio para transmitirem seus pensamentos e conseguirem uma interação efetiva.

Com o advento das novas tecnologias, o rico material virtual pode se converter em ferramenta pedagógica para os professores de Língua Portuguesa trabalharem os gêneros discursivos em sala de aula inclusiva com alunos surdos. Pois, para esse alunado surdo, que apreende o mundo pela experiência visual, é imprescindível ver em sua língua, a Libras, as teorias e conceitos que lhes são ensinados na L2, tornando assim o aprendizado real como prática social.

O ensino de gêneros discursivos faz parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (2000) tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio, evidenciando a importância desse conhecimento na formação de estudantes, leitores críticos e produtores de textos significativos. Por isso, a preocupação em sempre pensarmos em estratégias diferenciadas para o ensino de gêneros discursivos, devido a grande diversidade de alunos em cada sala de aula, incluindo os alunos surdos que tem uma singularidade linguística.

Buscou-se nos estudos da Análise Dialógica do Discurso de Bakhtin (2004) o aporte teórico-metodológico sobre língua como um fato social e ideológico, que só existe pela necessidade humana da comunicação, o enunciado como produto desta prática social e os gêneros do discurso como o fator determinante dessa comunicação. Os estudos de Fiorin (2016) e Marchuschi (2008) são fundamentais para a tessitura deste artigo, pelo diálogo que mantêm com a língua em práticas de interação social e os sentidos produzidos em contextos e esferas sócio-históricas distintas, além de considerarem a heterogeneidade discursiva.

² “[...] considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais” (Decreto N° 5626, Cap.1, Art. 2°).

1 ESTUDOS SURDOS

Os Estudos Surdos propõem um novo olhar sobre a surdez, distanciando-se da abordagem clínica e “ouvintista”, em que os indivíduos surdos são vistos a partir da perda de algo, no caso perda auditiva, buscando preencher aquilo que “falta”: a normatização.

Ao contrário da visão clínica, os Estudos Surdos tem como suporte epistemológico a perspectiva sócio-histórica e antropológica dos sujeitos, em que são levados em conta o sujeito e sua identidade, cultura, história e, portanto, sua língua.

Durante séculos os surdos foram colocados à margem da sociedade, considerados seres “sem alma” pela Instituição Religiosa e como doentes mentais pela Instituição Médica, pelo simples fato de não ouvirem e não falarem (SILVA & NEMBRI, 2008). Foram séculos até chegar-se ao reconhecimento das línguas de sinais, no caso do Brasil, a Língua Brasileira de Sinais, pela Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconhece a Libras como sistema linguístico das comunidades surdas.

Sendo assim, é um direito linguístico³ que toda criança surda seja exposta, na mais tenra idade, a um ambiente que lhe seja favorável ao acesso da língua de sinais, considerada como língua natural da comunidade surda. De acordo com Skliar (2013, p.27), “Língua natural, aqui, deve ser entendida como uma língua que foi criada e é utilizada por uma comunidade específica de usuários, que se transmite de geração em geração, e que muda tanto estrutural como funcionalmente com o passar do tempo”. Sendo assim, Skliar defende que “pôr a língua de sinais ao alcance de todos os surdos deve ser o princípio de uma política linguística, a partir da qual se pode sustentar um projeto educacional mais amplo [...] É um direito dos surdos e não uma concessão de alguns professores ou de algumas escolas” (SKLIAR 2013, p.27).

Portanto, as pesquisas de Capovilla (2002) atestam que a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental para criança surdas, deveriam ser ofertados em escolas bilíngues para surdos, em um ambiente onde todos os profissionais fossem fluentes na língua de sinais, tendo a Libras como língua de instrução como L1 dos surdos, e a Língua Portuguesa ensinada como segunda língua, proporcionando a troca entre os pares surdos desde a infância. Esses estudos estão de acordo com os *Subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa* (2014b), apresentados ao Ministério da Educação, mas ainda não efetivados.

De acordo com os Estudos Surdos, somente após a aquisição da Libras é que esses alunos surdos deveriam ingressar em escolas de ensino comum, com o acompanhamento do profissional intérprete de Libras e professores regentes com conhecimento da singularidade linguística dos surdos, de acordo com o Decreto N. 5626/2005.

Dessa forma, as sugestões apresentadas neste artigo têm como propósito contribuir para a prática de ensino na disciplina de Língua Portuguesa, em salas de aulas

³ Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos.

http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf

inclusivas do Ensino Médio, para alunos surdos que já tenham adquirido sua primeira língua Libras em contextos educacionais bilíngues.

2 CONCEITOS DE INTERDISCURSO E GÊNEROS DO DISCURSO NA PERSPECTIVA DA ANÁLISE DIALÓGICA DO CÍRCULO DE BAKHTIN

Iniciaremos primeiramente com o conceito do objeto de estudo da linguística, a língua, que para do filósofo russo Mikail Bakhtin (2004), diferentemente de Saussure, não é abstrata, nem estável ou imutável, mas antes, a língua é um fato social, concreta e real, pois, “na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular”.

Além disso, para Bakhtin (2004), a língua é ideológica, pois,

[...] sempre se apresenta aos locutores no contexto de enunciações precisas, o que implica sempre um contexto ideológico preciso. Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, et. *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, 2004, p. 95).

Sendo assim, Bakhtin propõe uma ciência para além da linguística, uma *metalinguística*, em que o foco estaria no funcionamento da língua em interações dialógicas e em sua produção de sentido, e não somente no sistema estrutural de como essa língua funciona (FIORIN, 2016).

Tomamos como empréstimo os estudos de Fiorin (2016) para trazermos os pensamentos de Bakhtin e, do seu círculo, sobre a Análise Dialógica do Discurso e, portanto, os conceitos de que nos valeremos para essa pesquisa, que têm suporte no dialogismo e nos gêneros do discurso.

De acordo com Fiorin (2016), o conceito de dialogismo é o “princípio unificador da obra” de Bakhtin, que “examina-o em seus diferentes ângulos e estuda detidamente suas diferentes manifestações [...], essa noção funda não só a concepção bakhtiniana de linguagem, como é constitutiva de sua antropologia filosófica”. Portanto, “a língua, em sua totalidade concreta, viva, em seu uso real, tem a propriedade de ser dialógica” (FIORIN, 2016, p.21).

No entanto, conforme explica Fiorin (2016, p.21) esse dialogismo não se restringe a relações de interação face a face entre interlocutores, mas “todos os enunciados no processo de comunicação, independentemente de sua dimensão, são dialógicos”. Dessa forma, nesses enunciados, “existe uma dialogização interna da palavra, que é perpassada

sempre pela palavra do outro; é sempre e inevitavelmente também a palavra do outro. Isso que dizer que o enunciador, para constituir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu” (FIORIN, 2016, p. 22).

Compreendemos assim, que todo discurso é atravessado por outros discursos, outras vozes, por isso é ideológico. Quando enunciamos algo sobre determinado objeto do mundo, este, já está “cercado, envolto, embebido em discursos. Por isso, todo discurso que fale de qualquer objeto não está voltado para a realidade em si, mas para os discursos que a circundam”, dessa forma, “toda palavra dialoga com outras palavras, constitui-se a partir de outras palavras, está rodeada de outras palavras” (FIORIN, 2016, p.22).

Dentro desta perspectiva dialógica do discurso, depreendemos que o “enunciado é a réplica de um diálogo, pois cada vez que se produz um enunciado, o que se está fazendo é participar de um diálogo com outros diálogos [...] o que é constitutivo do enunciado é que ele não existe fora das relações dialógicas” (FIORIN, 2016, p. 24).

Nessa perspectiva de dialogismo e enunciado em Bakhtin, é que devemos compreender o conceito de interdiscurso, segundo Fiorin (in BRAIT,2016). Assim, conseguimos entender a diferença entre interdiscursividade e intertextualidade, ou seja,

há uma distinção entre as relações dialógicas entre enunciados e aquelas que se dão entre textos. Por isso, chamaremos qualquer relação dialógica, na medida em que é uma relação de sentido, interdiscursiva. O termo intertextualidade fica reservado apenas para os casos em que a relação discursiva é materializada em textos. Isso significa que a intertextualidade pressupõe sempre uma interdiscursividade, mas que o contrário não é verdadeiro. Por exemplo, quando a relação dialógica não se manifesta no texto, temos interdiscursividade, mas não intertextualidade (FIORIN, in BRAIT, 2016, P. 181).

Observaremos no tópico três, deste artigo, um exemplo para compreendermos melhor essa interdiscursividade e os demais conceitos descritos nesta seção. A seguir veremos uma explanação para um esclarecimento sobre gêneros discursivos, na perspectiva bakhtiniana.

2.2 OS GÊNEROS DISCURSIVOS

Visto que os enunciados devem ser observados nos processos de interação, de acordo com Fiorin (2016), Bakhtin não propõe uma teoria dos gêneros do discurso, pois sua preocupação é com o processo de sua produção e como eles se constituem. Assim, na visão de Bakhtin os gêneros “são tipos de enunciados relativamente estáveis, caracterizados por um conteúdo temático, uma construção composicional e um estilo. Falamos sempre por meio de gêneros no interior de uma dada esfera de atuação” (FIORIN

2016, p.68). De acordo com Fiorin (2016), podemos compreender essas três características do gênero do discurso da seguinte forma:

[...] o conteúdo temático não é o assunto específico do texto, mas é um domínio de sentido de que se ocupa o gênero; [...] a construção composicional é o modo de organizar o texto, de estruturá-lo; [...] o estilo diz respeito a uma seleção de meios linguísticos [...] (FIORIN, 2016, p. 69).

Sendo assim, essas três características dos gêneros do discurso revelam a composição de cada enunciado, sempre dentro de uma esfera de ação. No entanto, Bakhtin não se ateu em descrever cada umas dessas características, pois,

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade e integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo [...] extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), nos quais devemos incluir as breves réplicas do diálogo do cotidiano (saliente-se que a diversidade das modalidades de diálogo cotidiano é extraordinariamente grande em função ao do seu tema, da situação e da composição dos participantes), o relato do dia-a-dia, a carta (em todas as suas diversas formas) [...] (BAKHTIN, 1997, p. 279).

Observamos, na citação acima, que os gêneros se inscrevem tanto na língua escrita como na oral, abarcando os usos da linguagem em todas as modalidades, poderíamos inclusive ressaltar aqui, que veremos neste artigo, também, o gênero na modalidade de língua visó-gestual, em Libras, visto que também é uma língua, apenas de modalidade diferente. Fiorin (2016) expõe, também, a divisão que Bakhtin faz dos gêneros, em primários e secundários, em que é possível observar a predominância de uma modalidade da linguagem dependendo dessa divisão:

Os primários são os gêneros da vida cotidiana. São predominantemente, mas não exclusivamente, orais. Eles pertencem à comunicação verbal espontânea e têm relação direta com o contexto mais imediato. São, por exemplo, a piada, o bate-papo, a conversa telefônica...E também o e-mail, o bilhete, o chat [...] Já os secundários pertencem à esfera da comunicação cultural mais elaborada, a jornalística, a jurídica, a religiosa, a política, a filosófica, a pedagógica, a artística, a científica...São preponderantemente, mas não unicamente, escritos: por exemplo, o sermão, o editorial, o romance, a poesia lírica, o discurso parlamentar, a comunicação científica, o artigo científico, o ensaio filosófico, a autobiografia, as memórias [...] (FIORIN, 2016, p.77).

Apesar dessa divisão, os gêneros podem se misturar numa relação de dependência mútua, ou seja, os gêneros secundários se utilizam dos primários e, há casos, em que os gêneros primários sofrem influência dos secundários (FIORIN, 2016).

Quando analisamos o surgimento dos gêneros, observamos que inicialmente eram um conjunto limitado, pois provinham de comunidades essencialmente orais. Com a introdução da escrita alfabética, por volta do século VII, há uma variação dos gêneros e, numa terceira fase no século XV, com a imprensa, há uma expansão e a grande ampliação acontece após a industrialização no século XVIII. Nos séculos seguintes, e em especial, no nosso século, com surgimento dos meios de comunicação e novas tecnologias, “presenciamos uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação” (MARCUSCHI, 2002, p. 19).

Com isso, compreendemos porque Bakhtin declarou que “os gêneros são tipos *relativamente* estáveis de enunciados [...], pois ele implica que é preciso considerar a historicidade dos gêneros, isto é, sua mudança, o que quer dizer que não há nenhuma normatividade nesse conceito” (FIORIN, 2016, p. 71). Também, Marcuschi (2002, p. 25), parafraseando os estudos bakhtinianos, pontua que “os gêneros não são entidades formais, mas sim entidades comunicativas. Gêneros são formas verbais de ação social *relativamente* estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sócias e em domínios discursivos específicos”.

3 UMA PROPOSTA DE ENSINO DE GÊNEROS DO DISCURSO E INTERDISCURSIVIDADE PARA SALAS DE AULA INCLUSIVAS PARA SURDOS

Para as pessoas com deficiência em geral, as novas tecnologias trouxeram significativas contribuições para o acesso à informação e à comunicação. Quando voltamos nossa atenção às pessoas surdas, observamos que durante muito tempo elas estiveram limitadas ao contato e interação com outras pessoas, devido aos precários meios de comunicação que disponibilizavam uma comunicação à distância que não fosse oral-auditiva, privilegiando as línguas orais.

Assim, com o advento das tecnologias, principalmente, com o surgimento das redes sociais na internet, sites como *Youtube*, ou seja, a mídia eletrônica (digital), e aplicativos de celulares *smartphones* e androides, a comunidade surda pôde, desde então, usar sua língua materna para fazer chamadas a distância por vídeos, expressar sua opinião e narrar experiências de vida pelas redes sociais. Segundo Skliar (2013, p.28): “A surdez é uma experiência visual [...] e isso significa que todos os mecanismos de processamento de informação, e todas as formas de compreender o universo em seu entorno, se constroem como experiência visual”.

Levando-se em conta, o já exposto neste artigo, sobre a importância da Libras para as aprendizagens dos conteúdos da Língua Portuguesa, propomos aqui uma sugestão para ser trabalhada em sala de aula inclusiva para surdos, partindo de vídeos encontrados no

“suporte”⁴ internet, em um canal no *site Youtube* (que poderia ser traduzido por “você transmite”) de narrativas de relatos de vida de pessoas surdas como forma de protesto aos seus direitos infringidos, de se fazerem conhecidas e respeitadas.

Mediante esses vídeos, é possível que o professor de Língua Portuguesa trabalhe os conceitos de gêneros do discurso, especificamente o gênero narrativo oral, que apesar de não estar numa língua oral-auditiva, dizemos que é oral por diferenciar-se do gênero narrativo escrito. É importante o professor esclarecer de que modo podem aparecer os gêneros de narrativa oral, de acordo com Brandão (2004, p.9)⁵ podem vir:

a) No nível ficcional: o conto, a fábula, a lenda, o mito, narrativas de aventura, ficção científica, romance, novela, piada, adivinha; b) no nível da representação, pelo discurso de experiências de vida que se desenrolam no tempo: relatos de experiência vivida, relatos de viagem, diário, testemunho, biografia, *currilum vitae*, (crônica social, esportiva), notícia, reportagem.

Segue abaixo uma sugestão de etapas para a proposta de prática de ensino:

1º Planejamento: Professor regente de Língua Portuguesa e intérprete de Libras escolhem o vídeo em Libras e discutem sobre a explanação do conteúdo sobre gêneros discursivos e sobre a análise dialógica do discurso. O intérprete com o conhecimento sobre os Estudos Surdos faz os apontamentos pertinentes para serem expostos pelo professor durante a aula.

2º Em aula: O professor regente apresenta o vídeo em Libras e legendado na íntegra e em seguida dialoga com os alunos sobre as percepções que os mesmos tiveram a partir do que viram. O intérprete de Libras está ao lado do professor, realizando toda a interpretação da aula para o aluno surdo que, também, é convidado a expor suas impressões.

3º Análise: Em seguida o professor pode escolher alguns fragmentos da narrativa para a análise dialógica do discurso, em que é possível observar com clareza a interdiscursividade.

Apresentamos a seguir a legenda em Língua Portuguesa, de um recorte de uma narrativa em Libras⁶, como exemplo de como poderia ser utilizado o vídeo na disciplina de Língua Portuguesa, para o ensino dos conceitos de interdiscurso e gêneros

⁴ “[...] entendemos aqui como suporte de um gênero um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto” (MARCHUSCHI 2008, p.174).

⁵ BRANDÃO, H. H. N. Gêneros do Discurso: UNIDADE E DIVERSIDADE. Publicado em Polifonia, .8 – Revista do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem – Mestrado. UFMT. Cuiabá, MT: Editora UFMT, 2004. <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1127/891>. Acesso em: 4 de julho de 2017.

⁶ Vídeo encontrado no Youtube: https://www.youtube.com/watch?v=nWPi4H_fiT_w, publicado em outubro de 2016, canal de Andrei Borges. Acesso em: 28 de junho de 2017.

discursivos, especificamente um exemplo de gênero narrativa “oral”, em uma sala de aula inclusiva do Ensino Médio:

[...] Meu nome é Tainá. Eu vim fazer um vídeo sobre minha vida.
Porque muitos ouvintes querem saber se eu sofro preconceito por ser surda
Na verdade, sim, mas...não muito.
Muitas pessoas ouvintes me falam “você é muito bonita, pena que é surda”.
Como assim?
“Nossa! Você não parece surda”.
Por que não pareço? “Porque você sabe escrever, ler, fazer tudo”.
Claro! Os surdos sabem como os ouvintes.
Como mostrar que eu “pareço” surda? Não tem como! Uma cara de surdo?
“Será que você pode dirigir, fazer faculdade? Fazer tudo o que você quer, pode?”
Sim! Posso fazer tudo o que eu quiser.
Porque os surdos são humanos como os ouvintes.
Qual a diferença? A única diferença é não ouvir.
[...]
Amo ser assim! Por que sentir vergonha?
Eu não tenho culpa de ser surda.
Eu não escolhi ser surda.
Foi Deus! Estou feliz de ser surda [...]

Sugestão de perguntas aos alunos: Essa comunicação é feita de modo informal, para amigos, ou para um grande público? É uma comunicação escrita ou oral? Está sendo transmitida em que meio de comunicação? Conseguem identificar de que gênero se trata? Em seguida, o professor poderá escolher alguns fragmentos do vídeo para fazer a análise dialógica do discurso. A seguir demonstramos alguns exemplos:

Eu vim fazer um vídeo sobre minha vida.
Porque muitos ouvintes querem saber se eu sofro preconceito por ser surda
Na verdade, sim, mas...não muito

Depois de se apresentar, Tainá, que é uma adolescente surda, explica o motivo de gravar o vídeo sobre sua vida, ela se sente no dever de dar uma “resposta” aos “ouvintes”, marcando a oposição “surdos” x “ouvintes”, e trazendo à tona o discurso do poder (FOUCAULT, 1970), que ainda perdura até hoje, de que os surdos, como minoria linguística, devem ainda explicação aos “ouvintes” que se consideram normais pela audição e situam os surdos como “deficientes” pela perda auditiva; esse fato produz uma inferiorização desse grupo e, por isso, ainda sofrem muito preconceito e exclusão social.

Nesse fragmento, é possível ver a interdiscursividade/dialogicidade, pois, esse discurso já vem sendo dito há muito tempo, por muitas outras “vozes” e ainda silenciado,

pois pouco se fez para acabar de fato com o preconceito que atinge as pessoas com alguma deficiência; muitos discursos perdidos no tempo e na história, mas sempre há uma “voz” que retoma esses ditos, os “já lá” (AUTHIER-REVUZ, 1990). E então, retomamos o aspecto ideológico da linguagem, do discurso, de Bakhtin: “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, 2004, p. 95).

Assim, Tainá, primeiro diz que: “sim” sofreu preconceito, mas parece ter a necessidade de dizer que “não é tanto que sofre” (pela expressão facial), pois logo há uma negativa. Em seguida, observamos que Tainá sofreu “sim”, pois relata:

Muitas pessoas ouvintes me falam “você é muito bonita, pena que é surda”.

Como assim?

“Nossa! Você não parece surda”.

Por que não pareço? “Porque você sabe escrever, ler, fazer tudo”. Claro! Os surdos sabem como os ouvintes.

Como mostrar que eu “pareço” surda? Não tem como! Uma cara de surdo?

“Será que você pode dirigir, fazer faculdade? Fazer tudo o que você quer, pode?”

Sim! Posso fazer tudo o que eu quiser.

Porque os surdos são humanos como os ouvintes.

Qual a diferença? A única diferença é não ouvir.

Nesse fragmento é possível observar o discurso ideológico sobre os “deficientes”, ou seja, as representações que a sociedade em geral ainda faz da pessoa com deficiência. No discurso de Tainá, observamos o “discurso objetivado”(FIORIN, 2016, p.37), ou seja, aquele em que é possível perceber nitidamente o discurso do outro, marcada em Libras, pela expressão facial e corporal, e que na legenda está entre aspas, mostrando a voz do outro, o ouvinte, que sente “pena” e diz que ela “não parece surda”, inferiorizando, rebaixando, principalmente, por ela ser uma mulher surda. Esse discurso parece partir de algum homem que, na tentativa de conquistar, traz a marca do preconceito e machismo mesmo tempo. Vale relatar aqui que há pesquisas em âmbito internacional que revelam que cerca de 40% de mulheres com deficiência já sofreram algum tipo de violência⁷, e mulheres surdas, pela questão da comunicação linguística e baixa autoestima, se tornam ainda mais vulneráveis à violência de gênero.

O discurso do outro: “você sabe ler e escrever?”, “você pode dirigir, fazer faculdade?” mais uma vez traz a ideologia que a sociedade tem de pessoas com deficiência, ou seja, pessoas sem instrução, analfabetas, sem cultura, à margem mesmo

⁷ I.SOCIAL, Soluções em Inclusão Social. Disponível em: <http://blog.isocial.com.br/40-das-mulheres-com-deficiencia-ja-sofreram-violencia-domestica/>. Acesso em: 11 de outubro de 2016.

da sociedade. E quando se vê uma adolescente surda na escola, bem articulada e “bonita”, não podem acreditar que de fato tenha alguma deficiência.

Quando Tainá responde que os surdos podem fazer tudo o que quiserem, porque são *humanos* como os ouvintes, ela retoma aqui o discurso da história dos Surdos, conforme exposto resumidamente no início deste artigo, que de fato eram considerados seres sem alma, por não ouvirem e por não falarem. Ainda há a necessidade de se afirmar como humana, pelo preconceito, pelo menosprezo sofrido; o sujeito surdo na sociedade ainda se sente excluído, sua língua não é aceita como tal, embora o reconhecimento da Libras no Brasil tenha vindo em 2002, pela Lei N. 10.436. O discurso da inclusão escolar para a comunidade surda tem soado como exclusão, pois, conforme o início do artigo revelou, os surdos necessitam estar com seus pares em contextos educacionais bilíngues para se desenvolverem globalmente e terem as mesmas oportunidades que os ouvintes.

Mas, esse discurso de “verdade”, homogêneo, propagado pela Educação Especial Inclusiva, tem gerado retrocessos na Educação dos Surdos no Brasil, principalmente, no nosso município de Campo Grande, em que recentemente se fechou a única Escola de Surdos (CEADA) que completava 30 anos de existência. Assim, há uma luta muito grande ainda das minorias, pois os enunciados de verdade, as ideologias, são fortemente marcados por discursos de quem tem o poder da “verdade” e, assim, o controle (FOULCAULT,2002; BAKHITIN, 2004).

Para finalizar, observemos o seguinte fragmento:

Amo ser assim! Por que sentir vergonha?
Eu não tenho culpa de ser surda.
Eu não escolhi ser surda.
Foi Deus! Estou feliz de ser surda [...]

Tainá sente a necessidade de afirmar que ama ser *assim* (surda) e faz uma interrogação retórica, a si mesma e aos demais surdos. Mas, também, percebemos novamente o sentimento que ela tem de inferioridade, tentando se justificar, como se tivesse cometido algum pecado, por dizer que não tem culpa de ser surda e que não escolheu ser surda. Tainá recorre, assim, ao discurso religioso e, finaliza dizendo que foi Deus quem a escolheu para ser surda e isso, possivelmente, foi o que ela aprendeu no grupo religioso do qual faz parte, ou de sua própria família, quando indagou, talvez em revolta, por que era surda. Talvez, esse tenha sido o discurso que ouviu de sua mãe, de seu pai ao consolá-la dizendo: “Deus a escolheu, você é especial, sinta-se feliz”.

Aqui temos um exemplo do discurso “bivocal, internamente dialogizado”(FIORIN 2016, p. 37) onde não há marcas do discurso alheio, pois não se percebe na expressão facial e corporal de Tainá, esse discurso-outro, pois, está internalizado, constituído.

O vídeo completo permitiria inúmeras outras considerações e possibilidades de análises discursivas, mostrando ser uma ferramenta rica para o trabalho em sala de aula inclusiva, favorecendo o aprendizado de todos os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para esta pesquisa, foi realizada uma busca em sites e redes sociais com o intuito de encontrarmos vídeos compartilhados pela comunidade surda. Constatamos uma riqueza de material virtual em Libras, inclusive de gênero narrativo oral ficcional, por meio de piadas, contos, fábulas, revelando aspectos da cultura e identidade da comunidade surda, o que, também, permitiria trabalhos interessantes a partir dos mesmos.

Compreendemos a importância de trazer questões reais para serem discutidas com os alunos, pois, talvez seja a única oportunidade que esse alunado tenha de conhecer gêneros variados e com temáticas de cunho social.

Muitos outros aspectos linguísticos e discursivos podem ser trabalhados a partir de vídeos como o demonstrado neste artigo e, deixamos, também, uma sugestão após esse trabalho: o professor pode solicitar aos alunos a produção de um vídeo no gênero narrativa oral, relato de vida, para ser apresentado em sala. Mais uma vez o aluno surdo será beneficiado, pois, poderá realizar um vídeo em Libras, favorecendo sua produção textual/discursiva em sua primeira língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUTHIER-REVUZ, J. 1990. *Heterogeneidade(s) Enunciativa(s)*. (Tradução de Celene M. Cruz e João Wanderley Geraldi). Cad. Est.Ling., Campinas (19): 25-42, jul/dez.,
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes,
- _____ (VOLOCHINOV). 1997. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. (Tradução de Michel Lahud & Yara Frateschi Vieira). São Paulo: Editora Hucitec,
- CAPOVILLA, F. C.(Org.). 2004. *Neuropsicologia e aprendizagem: uma abordagem multidisciplinar*. Sociedade Brasileira de Neuropsicologia, 2002. In: http://www.ip.usp.br/lance/pdfs_para_download/Capitulos_de_livros/Neuropsicologia_e_aprendizagem/Neuropsicologia_e_aprendizagem.pdf. Acesso em: 29/07/2017.
- FIORIN, J. L. 2016. *Introdução ao Pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ed. Ática.
- _____. 2006. *Interdiscursividade e intertextualidade*. In: BRAIT, Beth (org.). Bakhtin: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto.
- FOUCAULT, M. 2002. *A Ordem do Discurso*. 12ª ed. São Paulo: Loyola.
- MARCUSCHI, L. A. 2002. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 19-36.
- _____. 2008. *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial.
- MEC/SECADI. *Portaria nº 1.060, de 30 de Outubro de 2013*. Institui o Grupo de Trabalho com o objetivo de elaborar *Subsídios para a Política Nacional de Educação Bilíngue - Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*, com orientações para

formação inicial e continuada de professores para o ensino da Libras e da Língua Portuguesa como segunda língua.

SILVA, A.C. & NEMBRI, A.G. 2013. *Ouvindo o Silêncio – Surdez, linguagem e educação*. Porto Alegre: Mediação, 2008. SKLIAR, Carlos (org.). *A Surdez: Um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Ed. Mediação.

A IMPORTÂNCIA DA AQUISIÇÃO DO SEGUNDO IDIOMA NA PRIMEIRA INFÂNCIA: CAMINHOS, APONTAMENTOS E REFLEXÃO.

The importance of second language acquisition in early childhood: paths, appointments and reflection.

Andréia, Brust **GUIMARÃES**, Marcos Luiz **WIEDERMER**, (Universidade Estadual do Rio de Janeiro - Faculdade de Formação de Professores, São Gonçalo, Rio de Janeiro, Brasil)

RESUMO: *O objetivo do trabalho é apresentar os possíveis efeitos cognitivos da aquisição de uma língua estrangeira na primeira infância e discutir o conceito do termo bilíngue, bem como apresentar algumas reflexões e apontamentos sobre materiais e recursos didáticos utilizados na educação bilíngue. Para isso, o trabalho está alicerçado principalmente em autores como Vygotsky (1998), que considera o desenvolvimento através das trocas comunicativas do indivíduo com o meio. Discutiremos também, apoiados em autores como Lenneberg (1967), a questão da maturação biológica como fator positivo para aquisição do segundo idioma. Em relação ao bilinguismo, perpassamos desde sua origem, evidenciando alguns conceitos, e concluímos que o ser bilíngue é aquele capaz de usar uma ou mais línguas dentro e fora do seu ambiente linguístico. Finalizando, observamos que, embora existam diferentes propostas de ensino bilíngue, os resultados da aquisição de uma língua na infância são expressivos.*

PALAVRAS-CHAVE: Bilinguismo, Português-Inglês, Primeira Infância

ABSTRACT: *The objective of this work is to present the possible cognitive effects of the acquisition of a foreign language in early childhood and to discuss the concept of the bilingual term, as well as to present some reflections and appointments about materials and didactic resources used in bilingual education. For this, the work is based mainly on authors like Vygotsky (1998), who considers the development through the communicative exchanges of the individual with the environment. We will also discuss, supported by authors such as Lenneberg (1967), the question of biological maturation as a positive factor for second language acquisition. In relation to bilingualism, we have traversed since its origin, evidencing some concepts, and we conclude that the bilingual being is the one who is able to use one or more languages inside and outside his / her linguistic environment. Finally, we note that, although there are different proposals for bilingual education, the results of acquiring a language during childhood are significant.*

KEYWORDS: Bilingualism, Portuguese-English, Early Childhood

1 – Compreendendo o bilinguismo

Muitos são os fatores que possibilitam indivíduo tornar-se bilíngue. Segundo Frizzo (2013), apud Grosjean (1982), a autora aponta algumas questões relacionadas à esse processo: “os movimentos de pessoas, nacionalismo e federalismo, educação e cultura e entre outros”. Assim, o processo migratório é conceituado como o principal fator que desencadeia os chamados movimentos de pessoas. Esse pode estar relacionado há inúmeras motivações tais como: desastres ambientais, perseguições políticas, guerras, busca por melhores condições de trabalho, estudos, entre outros. Na maioria das vezes o bilinguismo acaba se desencadeando quando as pessoas entram em contato com os grupos de migração.

Um dos fatores que ajudou a desencadear o bilinguismo no passado, foi a colonização que ocorreu nos diversos continentes. Onde, o povo invasor impunha a sua língua ao povo colonizado. Além disso, existem países que são oficialmente bilíngues, em outros locais, como as regiões de fronteira em que é possível encontrar pessoas multilíngues devido a sua proximidade com outros idiomas, a título de ilustração destacamos a Espanha (Espanhol e Catalão) o Canadá (Francês e Inglês), Países africanos com muitos dialetos e, alguns com o Português ou Francês, devido as questões colonizadoras.

Deste modo, “a língua se espalharia e o bilinguismo aconteceria graças ao estabelecimento da língua dos invasores ou colonizadores nas novas terras que propagavam estas línguas, o que resultaria no bilinguismo”. (Frizzo, 2013, *apud* Grosjean, 1982). O Brasil, foi um desses países influenciados pelo processo migratório, pois até os dias atuais, existem algumas regiões em que, os idiomas e alguns dialetos trazidos pelos imigrantes prevalecem.

Além disso, existem os processos migratórios, pelos quais, as pessoas deixam sua terra natal com o intuito de buscar melhores condições de trabalho,

educação, moradia e bem-estar. Nesse momento, ocorre o processo migratório de refugiados das regiões de guerra e perseguição religiosa do Oriente Médio para a Europa. A grande maioria busca refúgio de modo clandestino onde milhares já perderam as suas vidas em acidentes no mar devido as péssimas condições de travessia. Essas migrações estão sendo tratadas como um problema social muito sério, pois os países aos quais os imigrantes chegam não tem infraestrutura para atender a demanda e alguns inclusive já publicaram decretos para não aceitarem mais esses refugiados, porque de acordo com os líderes governamentais, o país não vai conseguir atender os imigrantes de modo adequado e a qualidade de vida da população local seria afetada tamanho o contingente de imigrantes.

Ademais, muitos imigrantes oriundos do Oriente Médio sucumbiram diante das condições climáticas adversas às de costume. A questão do não domínio da língua do país-alvo e as diferenças culturais representam algo muito ruim, pois além de prejudicar a comunicação, a ambientação também torna sua estadia e permanência mais sofrida.

Outro motivo recorrente de busca por um novo país para morar, ainda provém do “American Way off Life” onde latinos e sul-americanos recorrem a condições de trabalho que oportunizem enviar dinheiro para seus familiares que permanecem em seus países de origem. De acordo com Frizzo (2013), “atualmente, um dos motivos que levam as pessoas a deixar seus países e irem para outros, são os trabalhadores que vão para outro país em busca de empregos melhores”. (Frizzo, 2013, p.28 *apud* Grosjean, 1982).

Ocorre que, muitos imigrantes ainda têm saído de seus países de origem sem dominar a língua inglesa e quando lá chegam encontram algumas dificuldades de comunicação. No entanto, com o passar do tempo os mesmos conseguem se apropriar dela e tornado-se bilíngues. Logo, entende-se que a língua é uma ferramenta de poder e precisa ser dominada por quem a usa, de modo que, este indivíduo possa ser inserido totalmente na sociedade. O que nos leva a refletir sobre a *necessidade* ser um poderoso instrumento facilitador na aprendizagem de um novo idioma/língua.

Outro aspecto, que propaga o bilinguismo é a questão dos estudos e intercâmbios nos países em que se fala a língua inglesa. Essa procura pelo segundo

idioma é almejada por indivíduos que querem melhorar seu currículo e muitas vezes desejam ter uma experiência internacional. Infelizmente, no Brasil, o ensino de línguas que é oferecido na rede pública é deficitário, e o aluno que quer dominar uma segunda língua precisa investir um alto valor, porque os cursos de idiomas e escolas particulares que oferecem o ensino da língua costumam custar caro. Frizzo (2013) ilustra muito bem essa questão, quando a autora fala do programa *Ciências sem Fronteiras*, do Governo Federal, que possibilita estudantes brasileiros a estudar em outros países, um grande impeditivo para a adesão em massa desses estudantes se deve ao fato de não dominarem um segundo idioma.

Além do mais, no mundo dos negócios é imprescindível que o indivíduo domine pelo menos uma LE, uma vez que, essas pessoas estarão em contato com diferentes povos, crenças e culturas e, é através da língua, que os mesmos estabelecerão relações pessoais e comerciais. Segundo, Frizzo (2013), apud em Grosjean (1982) é fundamental para os indivíduos que realizam negócios e precisam viajar o domínio da língua franca, bem como, as línguas nativas.

De acordo com Frizzo (2013), o nacionalismo e o federalismo são fatores para desenvolver o bilinguismo. Assim, autora pautada em Grosjean (1982), afirma que, “uma nação só é nação quando tem uma língua estabelecida”. Entende-se que uma língua definida ajuda na construção da identidade de um povo e conseqüentemente de um país. Segundo a autora, o nacionalismo promove a língua regional, de modo que essa, pode vir a ser falada por todos os moradores do país provocando o bilinguismo. Frizzo (2013), cita a África como nação federalista onde o bilinguismo é uma norma, de forma que as línguas regionais são preservadas, pois esses países possuem acordos para a preservação das línguas regionais na sua essência.

Outrossim, ainda com base nos estudos de Frizzo (2013), a industrialização e a urbanização são responsáveis pelo bilinguismo, pois ambos estão relacionados com o deslocamento de empresas multinacionais por todo mundo. Logo, “faz-se necessário que o trabalhador use muito a língua franca, seja para manter contato com as filiais em outros países, receber instruções entre outras”.(Frizzo, 2013, p.31 apud Grosjean 1982).

2 - Educação Bilíngue: Algumas Experiências E Percepções

De acordo com Megale (2005), os conceitos de educação bilíngue são diferentes, pois cada país apresenta sua particularidade e em cada lugar, esse tipo de educação tem uma função específica. No caso do Reino Unido, a metade das disciplinas é lecionada em inglês e as escolas são denominadas bilíngues. No Canadá, todas as matérias são oferecidas em inglês para as crianças franco-canadenses e entende-se que a escola é bilíngue. Nas escolas da União Soviética, são ofertadas todas as matérias em inglês exceto o russo também são reconhecidas com escolas bilíngues. Nos Estados Unidos onde todas as matérias são ensinadas em inglês, as escolas são denominadas bilíngues. (Megale, 2005, p.7).

Desse modo, observa-se que, “o conceito de escola bilíngue tem sido utilizado sem qualificação para cobrir tamanha variedade de usos de línguas na educação”. (MACKEY, 1972 *apud* MEGALE, 2005, p.7)

A partir do momento, que lançamos o olhar sobre a realidade brasileira percebemos que a educação bilíngue se desencadeia de maneira que, os alunos são ensinados em duas línguas. E os principais objetivos desse ensino são: o domínio da língua franca, preparar o aluno para futuros estudos no exterior, e torná-lo mais competitivo no mercado de trabalho. De acordo com Frizzo (2013), quando pensamos em escolas bilíngues, algumas dúvidas surgem em relação a maneira que esse ensino é ofertado nas escolas. Para autora, as escolas têm seus próprios objetivos e metodologias de trabalho. Ou seja, cada escola tem a sua maneira própria de trabalho.

Desse modo, sob a perspectiva sociolinguística existem três grandes categorias que devem ser analisadas ao tratarmos de educação bilíngue. (FISHMAN e LOVAS *apud* MEGALE, 2005, p.8). A primeira é denominada *intensidade*. Dentro dessa categoria estão quatro tipos de programas bilíngues. O *bilinguismo transicional*, onde a L1 é utilizada como facilitador para a L2 apenas. No *bilinguismo mono – letrado ambas* as línguas são utilizadas pela escola, porém a criança é alfabetizada somente na L2. No *bilinguismo parcial bi-letrado* ambas as línguas são utilizadas, mas a L1 é usada para as matérias denominadas culturais, como: história, artes e folclore, de modo que, a L2 é usada para o ensino das demais matérias. No *bilinguismo bi-total letrado* todos as habilidades são trabalhadas em ambas as línguas.

A segunda característica é a educação bilíngue de acordo com o seu *objetivo*. A qual está classificada em três programas diferentes. O primeiro programa, que é denominado *compensatório* a criança recebe as instruções na L1, com o objetivo de melhorar sua integração no ambiente escolar. O segundo é o *programa de enriquecimento*, onde as duas línguas são desenvolvidas desde a alfabetização e são usadas como meio de instrução de conteúdos. O terceiro, é o programa de *manutenção*

de grupo, onde a língua e a cultura das crianças do grupo minoritário são preservadas e melhoradas.

A terceira categoria é o *status*, que engloba quatro dimensões. Em que, a primeira dimensão é a *língua de importância primária versus a língua de importância secundária na educação*. A segunda dimensão é a *língua de casa versus a língua da escola*. E a terceira é definida pelo contraste entre *a língua mais importante no mundo e a de menor importância*. Finalizando, a quarta privilegia a relação entre *a língua institucionalizada versus a língua não institucionalizada na sociedade* (MEGALE, 2005).

Diante das concepções de educação bilíngue descritas acima, percebe-se mais uma vez a variação não só dos conceitos de bilíngue e bilinguismo, mas também da educação bilíngue. Além disso, a educação bilíngue é vista como “qualquer sistema de educação escolar no qual, em dado momento ou período, simultânea ou consecutivamente, a instrução é planejada em duas línguas”. (HARMERS e BLANC, 2000, apud MEGALE, 2005, p.9). Importante salientar que, os autores Harmers e Blanc (2000) “não entendem a educação bilíngue como programas nos quais a L2 é ensinada como matéria e não é utilizada para fins acadêmicos”. (Megale, 2005, p.9).

Em relação a proposta descrita acima, observa-se que a maioria das escolas ditas tradicionais ainda fazem o uso desse tipo de ensino, onde a L2 é ensinada apenas como matéria. Para Frizzo (2013), no Brasil, a visão de país monolíngue tem apagado as minorias linguísticas, as quais são representadas pelas línguas e dialetos indígenas, a língua dos grupos imigrantes e os dialetos criados nas áreas de fronteiras. Para autora, o Brasil abafa esses grupos, assim como, fez com os imigrantes negros trazidos da África.

Com relação ao Brasil, ainda destacamos que o país trabalha na perspectiva do bilinguismo em relação aos indivíduos surdos, tendo inclusive, legislação que regulamenta o uso da Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS) nos espaços escolares, pela Lei n. 10.436 (BRASIL, 2002) e, apesar de não ser o objetivo principal deste estudo, consideramos ser de suma importância apresentar tal informação.

Enfatizamos ainda a questão dos indígenas, pela conquista do direito de receber educação bilíngue nas escolas públicas, recebendo a instrução em seu idioma e aprendendo a língua portuguesa numa perspectiva de serem integrados a sociedade.

2.1- Como se dá o ensino da Língua Inglesa em escolas do Rio de Janeiro? Alguns Apontamentos.

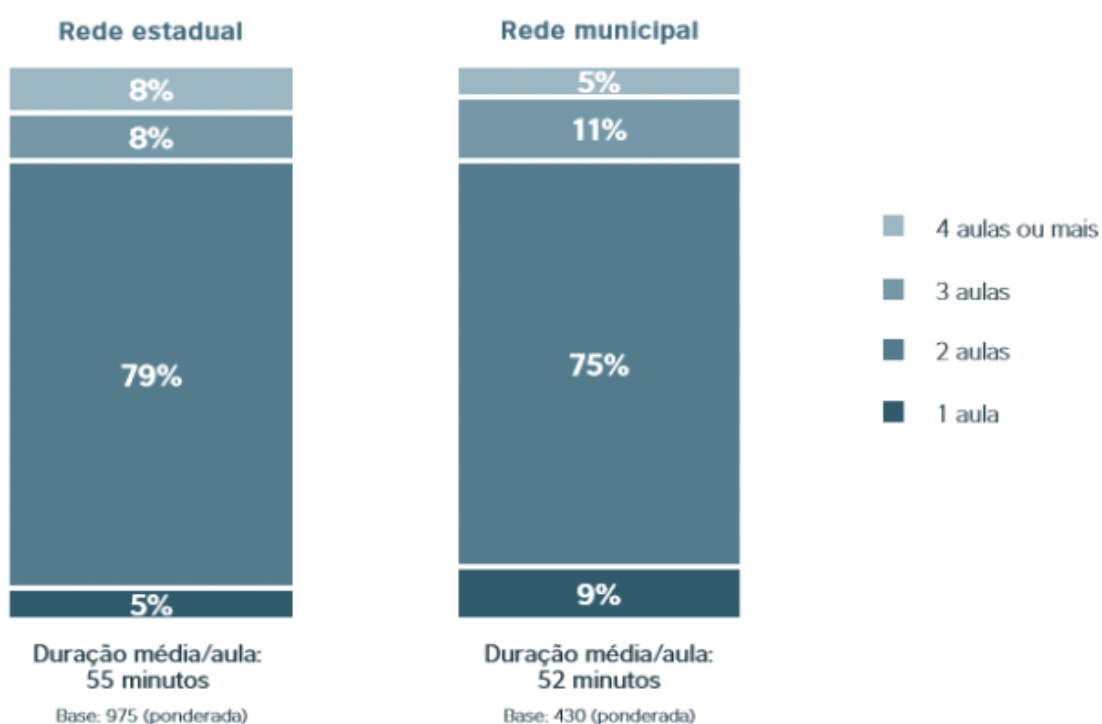
Embora, o ensino de língua inglesa seja oferecido nas escolas públicas brasileiras, o mesmo ainda não é visto com prestígio merecido, as aulas são mais

voltadas à leitura e tradução, de modo a não valorizar as quatro habilidades dos alunos e os tempos de hora/aula são insuficientes para que os alunos tenham uma aquisição de modo a se tornarem bilíngues.

O ensino de Inglês no currículo das escolas públicas, tornou-se obrigatório com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96 e com os Parâmetros Curriculares Nacionais. Entretanto é notória a falta de investimento na organização e efetivação do cumprimento de tal ordenamento legal.

Tabela das cargas horárias dos tempos de aula de inglês na rede pública de ensino:

CARGA HORÁRIA SEMANAL



Fonte: Pesquisa "O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira" British Council/Plano CDE

Verifica-se com a tabela acima, a pouca valorização da língua inglesa enquanto formadora de um sujeito bilíngue, apto a disputar vagas no mercado de trabalho com alunos de outros estratos sociais, no caso, fora das camadas populares.

2.2 - O método de imersão no ensino bilíngue

A imersão é um modelo de educação bilíngue proposta por Harmers e Blanc (2000), que segundo os autores pode ocorrer de três formas. A primeira é chamada de Imersão Inicial Total, onde toda instrução é dada antes da escola infantil em L2. De acordo com Megale (2005), no Brasil, esse período compreende o pré-primário, o jardim de infância e o maternal. Além disso, a Imersão Inicial Total deve ocorrer nos dois primeiros anos da educação primária, nesse momento as crianças estão sendo alfabetizadas. Sendo que, a L1, apenas será introduzida no terceiro ano da educação primária, onde o tempo de instrução de ambas as línguas é o mesmo.

O segundo tipo de imersão, é a Imersão Inicial Parcial, em que ambas as línguas são utilizadas como meio de instrução desde o princípio da vida escolar do aluno. E a uso das línguas pode variar dependendo do programa adotado pela instituição de ensino. Para finalizar, o terceiro tipo de imersão, é conhecido como Imersão Tardia, o qual é proposto aos alunos do ensino médio, de modo que, receberam instrução tradicional na L2. E, “no primeiro ano 85% das aulas são ministradas na L2 e durante os anos seguintes, o aluno pode escolher e frequentar 40% das aulas ministradas na L2”.(Megale,2005, p.11).

Por conseguinte, nas propostas de Harmes e Blanc (2000), os autores salientam que as duas línguas devem ser valorizadas, não ocorrendo o desprestígio de uma em detrimento da valorização excessiva da outra. Outro aspecto mencionado pelos autores é a questão do planejamento em educação bilíngue, para eles o programa bilíngue adotado pela instituição deve ter os seus objetivos bem definidos, de modo que, possa alcançá-los.

Para Harmes e Blanc (2000) a educação bilíngue vai perpassar diferentes fatores, tais como: históricos, sociais, psicológicos e variadas relações de poder. Assim, “todos esses fatores devem ser observados quando se decide pelo programa ou educação bilíngue” (Megale, 2005, p.11). Uma vez que, todos esses fatores influenciam diretamente na vida e no ensino da criança.

A seguir, traremos dados de cinco (5) escolas ditas bilíngues de ensino infantil e dos anos iniciais da educação básica, apresentando algumas percepções e ilustrando tais propostas. O foco desta pesquisa se baseia na compreensão dos métodos escolhidos para o ensino bilíngue nestes espaços formais de educação, propiciando colaborar com o debate acerca desta temática.

Buscaremos ainda, identificar se, tais propostas trabalham na perspectiva da imersão bilíngue, ou de outra metodologia possível nesta relação de ensino-aprendizagem.

As escolas que foram objeto dessa pesquisa vão ser identificadas por número e a localidade do município. A primeira escola pesquisada, a qual denominaremos E1, esta localizada na zona sul da cidade. Foi possível observar que, a

escola trabalha através do método de *Imersão Inicial total* proposto por Harmers e Blanc (2000), de modo que, todas as aulas são ministradas em inglês ou francês. Nesta instituição é possível optar entre outra ou por ambas as línguas estrangeiras. Nessa instituição, aluno é visto como um sujeito participativo do projeto de aprendizagem. Pois, todas as atividades são desenvolvidas em cima de um tópico, o qual é abordado pelo professor, e em um segundo momento, as crianças são expostas as atividades significativas, as quais são atividades lúdicas e por meio delas as crianças se apropriam da aprendizagem. Além disso, a escola valoriza a questão do afeto no processo de ensino-aprendizagem e trabalha de forma a valorizar o multiculturalismo inserindo os elementos culturais na prática de ensino.

A segunda escola pesquisada, denominada E2, também está localizada na zona sul do estado do Rio de Janeiro, adota a modalidade de *Imersão Inicial Parcial*, também proposta por Harmers e Blanc (2000). Em que, a escola desenvolve um trabalho muito interessante promovendo o aprendizado através das atividades culturais, tais como: feiras culturais, semana da leitura, contação de histórias, olimpíadas de educação física e de matemática, além dos festivais musicais.

A escola A2, procura trabalhar a questão do afeto e do lúdico durante as aulas, desse modo, observa-se que as atividades culturais a cima citadas, facilitam muito a dinamização do conteúdo, além disso, promoverem a interação entre escola, família e sociedade.

A terceira escola bilíngue, aqui denominada como E3, encontra-se localizada da mesma forma na região sul do município, adota o sistema de imersão *Imersão Inicial Parcial* descrita por Harmers e Blanc (2000), a escola preza em utilizar a L2 em situações comunicativas reais. Para isso, o seu trabalho é voltado para o ensino voltado às situações cotidianas de uso da língua inglesa desde a primeira infância. Além disso, a escola trabalha com a utilização de material reciclável que é trazido pelos próprios, o qual serve para a confecção de maquetes, construções de espaços lúdicos para que o aluno construa uma aprendizagem participativa. Além de, conscientizar os estudantes sobre a reciclagem, os mesmos materiais que antes tinham como destino o lixo acabam se tornando ferramentas de aprendizagem. Deste modo, observa-se que a mediação e orientação do professor é fundamental na absorção dos conteúdos. Nesse caso, as crianças adquirem os conceitos de cuidar do meio ambiente e aprendem a valorizar o reaproveitamento dos materiais. Particularmente, gostei muito desse projeto, porque os hábitos são trabalhados desde a infância e, além disso, a criança desenvolve a criatividade, característica que é fundamental em algumas profissões. Além disso, a instituição promove uma feira literária da língua inglesa, onde temas de interesse são abordados pelos professores e cada turma fica com um determinado tema apresenta o mesmo para comunidade escolar. Esse trabalho é feito em grupo e os educandos conforme a faixa etária confeccionam livros, poemas, maquetes e cartazes com o intuito de propagar os diferentes assuntos na língua inglesa.

A quarta escola, chamada de E4, localizada na região norte do município, e oferece o ensino de inglês através da *Imersão Inicial Parcial*, conforme Harmers e Blanc (2000) promove o ensino de L2 articulado durante as aulas, porém a proposta de destaque dessa instituição é desenvolver a língua inglesa articulada com projetos. A escola tem dois grandes projetos o Clube do TI e o Clube da Robótica. Esses dois projetos, de acordo com os orientadores pedagógicos da escola, e são fundamentais uma vez que, estamos vivendo a era da globalização, onde a tecnologia é cada vez mais indispensável na atualidade e os alunos demonstram muito interesse nessas aulas.

A instituição escolar oferece outros projetos como: a horta, os festivais de música e feira cultural que acontece uma vez no ano, os quais dialogam com os temas transversais propostos pela LDB, buscando sempre articular atividades significativas nos ambientes de aprendizagem. Destacamos que nesta escola, o ensino da L2 está muito articulado com as tecnologias, as quais são tidas como as principais ferramentas de ensino de língua inglesa.

Para finalizar, estaremos falando da observação da quinta escola, E5, a qual está localizada na zona oeste do Rio de Janeiro e também oferece o ensino de L2 na modalidade de *Imersão Inicial Parcial*. A escola trabalha procura trabalhar o lúdico e a música em quase todas as atividades cotidianas dos pequenos. Nos dias em que fiz a observação, foi possível observar a atividade denominada *tripp*, onde o mascote, aqui denominado como “Senhor X”, passava o fim de semana na casa dos alunos e na segunda feira os alunos que passavam o fim de semana com o “Senhor X” deveriam narrar os acontecimentos. O objetivo dessa atividade é aproximar as crianças das histórias contadas em sala de aula, apropriação do vocabulário e incentivar a leitura. Além disso, foi possível observar a atividades das *teachers*. Onde as professoras apresentavam algumas profissões aos alunos e posteriormente, cada aluno ajudou a confeccionar as roupas da profissão escolhida. Após o término desse processo, a escola promoveu o desfile das profissões. Essa atividade foi muito significativa para os alunos. Além disso, a questão do afeto é muito bem trabalhada pela escola, as *teachers* são muito carinhosas com os alunos. Embora, infraestrutura da escola não seja tão ampla quanto as outras escolas visitadas, percebe-se que os alunos são sempre acolhidos com muito carinho e afeto por toda equipe escolar, provavelmente por se tratar de uma unidade escolar pequena, onde é possível conhecer cada aluno pelo seu nome.

Após a pesquisa de campo, foi possível concluir que, a maioria das escolas que oferecem educação bilíngue encontra-se localizada nas regiões de maior poder aquisitivo da cidade do Rio de Janeiro. Em ambas as escolas pesquisadas, foi possível observar que, o método de ensino de língua inglesa é o de Imersão. Sendo que, em quatro das instituições privadas de ensino que foram visitadas adota-se o método de *Imersão Inicial Parcial* e uma delas faz o uso do método de *Imersão Inicial Total*, isso porque a mesma faz parte de uma rede de escolas de língua internacional onde deve cumprir o padrão internacional da instituição.

Além do mais, foi possível observar que, as quatro instituições que fazem o uso do método *Imersão Inicial Parcial*, e na instituição que trabalha com a modalidade de *Imersão Inicial Total* ocorre o bilinguismo simultâneo, pois ambas as línguas são ensinadas ao mesmo tempo. No entanto, observamos que aproximadamente certa de 60% das crianças não são expostas aos dois idiomas desde o nascimento, devido às particularidades de cada criança.

Outros fatores que observamos, é que embora todas as escolas visitadas sejam bilíngues, cada uma delas tem a sua própria forma de trabalhar o ensino de LE na infância. Ambas respeitam as normas da legislação educacional, porém cada instituição trabalha na sua particularidade visando que o aluno se aproprie da L2. Dentre desse contexto, confirmamos as palavras de Harnes e Blanc *apud* Megale (2005), o “bilinguismo é um fenômeno complexo e deve ser estudado como tal, levando em consideração os variados níveis de análises: individual, interpessoal, intergrupar e social”.

Considerações Finais:

A crescente importância atribuída ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira ocorre devido a constante transformação e o avanço tecnológico que tem permitido a troca de informações e experiências mais rapidamente. Por isso, é fundamental preparar as crianças para um mundo globalizado, o qual está se tornando mais comunicável e competitivo. Esses fatores têm sido responsáveis pelo aumento da procura por escolas bilíngues e por sistemas de ensino que oferecem o ensino da língua inglesa na primeira infância.

Observamos que, quanto maiores as oportunidades de relações pessoais, comerciais e culturais maior é a necessidade de se dominar uma ou mais línguas estrangeiras. Ademais, a aprendizagem de línguas estrangeiras contribuiu muito para o desempenho do indivíduo nas diferentes áreas do conhecimento, bem como nas relações interpessoais.

Após o aprofundamento teórico e a realização das observações em salas de aula de LE, foi possível alcançar os nossos objetivos, uma vez que, foi capaz de apontar os efeitos cognitivos da aquisição de uma língua estrangeira na infância são significativos. Para tanto, os resultados, estão relacionados às interações que são estabelecidas no espaço escolar, conforme Vygostky (1998).

Logo, é fundamental que o ambiente escolar na primeira infância seja receptível, agradável e lúdico. Pois, a criança vai se sentir segura e aprendizagem vai se desenvolver naturalmente. Essa ludicidade pode ser aplicada através de brincadeiras, jogos, músicas entre outras ferramentas educativas que o professor pode lançar mão para o ensino de língua inglesa.

Deste modo, torna-se imprescindível o papel do professor como mediador do conhecimento durante o processo de aquisição do segundo idioma. O professor deve criar situações significativas de aprendizagem, de modo que o aluno se envolva e se aproprie do idioma brincando.

Ademais, de acordo com Edwads (2006) aquisição prematura facilita a fluência, a pronúncia e o vocabulário. Lenneberg (1967) acrescenta que, existe um período crítico para a aquisição de língua. Segundo o autor esse período crítico compreende a infância até a puberdade, momento em que o cérebro do indivíduo apresenta maior plasticidade, facilitando assim, a aquisição de uma língua ou mais línguas estrangeiras.

Além disso, conforme Krashen (1985) é fundamental que o insumo fornecido ao aluno, seja adequado ao nível de conhecimento da criança, para que a mesma tenha condições de se apropriar dele. Deste modo, o professor deve ficar atento às particularidades de uma turma heterogênea, pois cada aluno tem o seu ritmo e esse deve ser respeitado para que o mesmo tenha condições de aprender uma L2.

Foi possível observar, que a maioria das escolas adota a metodologia de *Imersão Inicial Parcial*, onde as crianças têm contato como LE desde a infância, de modo que as atividades e as propostas de ensino mesmo sendo diferenciadas de uma instituição para a outra, ambas visam atender os educandos de modo que estes se apropriem da língua inglesa na infância.

Dentro desse cenário, percebeu-se que embora exista um crescimento pela procura por instituições que ofereçam o ensino bilíngue, o mesmo ainda encontra-se acessível há uma pequena parcela da população, pois as escolas que se denominam bilíngues são da rede privada de ensino e estão localizadas nas regiões mais nobres, dificultando o acesso da massa populacional.

Procuramos ter contribuído através do nosso trabalho, mas sabemos que ainda é necessário que outros trabalhos nessa linha de pesquisa tenham continuidade, pois os contextos de ensino-aprendizagem da educação bilíngue são diferentes e esses não devem ser ignorados, uma vez que, os fatores sociais, psicológicos e históricos exercem influência sobre o aprendiz.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

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/CCIVIL/LEIS/2002/L10436.htm>>. Acesso em: 04/09/2016.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: **terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental/língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF.1998.

FRIZZO, Celina, Eliane. **O processo de aquisição e aprendizagem de línguas e o bilinguismo**.2013.Tese (Graduação) – Departamento de Educação e Humanidades, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí: Disponível em:

<http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/2170/TCC%20Final%20Celina%20Eliane%20Frizzo.pdf?sequence=1>. Acesso: 15.09.2016.

EDWARDS, John. Foundations of Bilingualism. In: BHATIA, Tej K.; RITCHIE, William C. The Handbook of Bilingualism. Malden: Blackwell Publishing, 2006. p. 7 – 30.

GOMES, Tainara, Freitas. **Aquisição de segunda língua na primeira infância: A língua inglesa na educação infantil**. 2012. Tese (Pós graduação) – Diretoria e Pesquisa e Pós Graduação ,Especialização em Educação: Método e Técnicas de Ensino, Universidade Federal Tecnológica do Paraná. Disponível em:

http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/2259/1/MD_EDUMTE_VI_2012_24.pdf. Acesso em:07/09/2016.

HARMES, J e BLANC, M. *Bilinguality and Bilingualism*.Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

LENNEBERG, H, Eric. *Biological Foundations of Language* . New York. Jonh Wiley and Sons,1967.

KRASHEN, S. D. **The input hypothesis: Issues and applications**. London, New York, 1985.

MEGALE, Antonieta Heyden. Bilinguismo e educação bilíngue – discutindo conceitos. Revista Virtual de Estudos de Linguagem – ReVEL. V.3, n.5,2005.Disponível em: http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_5_bilinguismo_e_educacao_bilingue.pdf. Acesso em: 05/09/2016.

VYGOSTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem.** 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

O TEMA DA REDAÇÃO DO ENEM: UMA AVALIAÇÃO DOS ÍNDICES DE DESEMPENHO DOS CANDIDATOS CONCLUINTEs DO ENSINO MÉDIO

The writing theme of ENEM: an evaluation of the performance indexes of the high school graduates

Suleima Cristina L. MORAES/PPGEL/UFMT

RESUMO: *O artigo aborda o desempenho dos alunos do ensino médio na redação do Exame Nacional do Ensino Médio. Com base nas observações do trabalho realizado com as competências exigidas no Exame, em especial, o atendimento à proposta de redação do Exame e nas concepções de interação e dialogismo de Bakhtin e o seu Círculo, e valendo-se do conceito de compreensão ativa, avalia os caminhos percorridos pelo aluno na compreensão das possíveis suas abordagens argumentativas. Os resultados apresentados fazem parte do corpus da pesquisa e são ainda as primeiras impressões acerca da necessidade de uma prática de texto no Ensino Médio mais próxima da realidade discursiva dos alunos, como forma de torná-los mais competentes na relação dialógica com o mundo e, certamente, com os textos. A pesquisa integra as atividades do Grupo Relendo Bakhtin (REBAK), do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso.*

PALAVRAS-CHAVE: Tema; dialogismo; interação; Enem.

ABSTRACT: *The article addresses the low performance of high school students in the writing of the National High School Examination. Based on the observations of the work carried out with the competences required in the Exam, in particular, the attendance to the exam preparation proposal and the conceptions of interaction and dialogism of Bakhtin and his Circle, and using the concept of active understanding, evaluates the paths taken by students in understanding their possible argumentative approaches. The results presented are part of the corpus of the research and are still the first impressions about the need to practice text in Higher Education closer to the students' discursive reality as a way of making them more competent in the dialogical relationship with the world and, certainly, with the texts. The research integrates the activities of the Reading Bakhtin Group (REBAK), of the Post-Graduate Program in Language Studies, Federal University of Mato Grosso.*

KEYWORDS: Theme; Dialogism; Interaction, Enem

INTRODUÇÃO

Muito se tem debatido na área de ensino da Língua a questão da qualidade na formação das capacidades de leitura e escrita nos estudantes brasileiros, a exemplo de

(ROJO, 2009), (BORTONI-RICARDO,2012) e (ANTUNES 2006, 2010). Os dados analisados no resultado do desempenho dos candidatos do Exame Nacional do Ensino Médio apresentados adiante revelam, contudo, que há muito o que se fazer. A presente pesquisa busca debater sobre os elevados índices de notas baixas que são atribuídas à compreensão do tema, como as Competências II, e, conseqüentemente às Competências III e V que avaliam, respectivamente, a compreensão do tema proposto demonstrado e a produção de um texto dissertativo-argumentativo, a seleção e interpretação de argumentação na defesa de um ponto de vista e uma proposição para os problemas levantados.

Dado o exíguo espaço para esta abordagem, serão demonstrados, neste artigo, apenas os dados e análises da Competência II e da Situação de Fuga ao Tema que foram avaliados a partir da análise quantitativa das notas alcançadas pelos candidatos nos últimos Exames com a finalidade compreender esse baixo desempenho.

A pesquisa está em andamento e visa identificar, na prática pedagógica dos professores e no planejamento da equipe gestora relacionadas ao trabalho com a produção textual voltadas para o Enem, os possíveis motivos que desencadeiam o cenário atual do baixo desempenho dos alunos do ensino médio nas provas do Enem. Com essa análise, busca-se relacionar esses resultados à falta de uma leitura crítica e tomar uma atitude mais reflexiva diante dos enunciados propostos.

Para além dessa análise, pretende-se demonstrar que o problema com relação à falta de domínio na produção de textos é reflexo da falha na formação das habilidades discursivas do aluno realizadas no ambiente escolar. Nessa perspectiva, a avaliação da problemática proposta busca fazer reflexões acerca das concepções do ensino de língua voltada para a constituição de um sujeito reflexivo, consciente e ativo perante a sociedade da qual faz parte, tal como previsto nos Parâmetros Nacionais Curriculares, bem como revisar as teorias e abordagens produzidas pelas ciências da linguagem na formação dessas habilidades, notadamente as divulgadas tendo por base os estudos bakhtinianos.

1. Enem: os descritores das competências

A compreensão dos dados coletados exigiu uma análise dos aspectos exigidos nas competências descritas na Matriz de Referências do Exame. Foram realizadas a leitura e análise dos dados do INEP¹ com vistas a confirmar o insuficiente desempenho dos candidatos nas competências que exigem a compreensão do tema proposto. Essa Competência é definida na Matriz de Referências do Enem como:

Competência II- 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	Espera-se que se tenha compreensão do tema que instaura uma problemática a respeito da qual se pede um texto escrito em prosa do tipo dissertativo-argumentativo em prosa. Por meio deste tipo de texto, analisam-se, interpretam-se e relacionam-se dados, informações e conceitos amplos, tendo-se em vista a construção de uma argumentação, em defesa de um ponto de vista
---	--

Quadro 01: Descritores da competência II da Matriz de Referências do ENEM
Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

¹Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Esses descritores são apresentados aos candidatos nas orientações pedagógicas na Cartilha do Participante², disponibilizada no Portal do Inep em 2016, e resumem claramente as competências que devem ser demonstradas e esclarecem os procedimentos para a atribuição das notas e quais aspectos devem ser atendidos para que o candidato atinja a nota máxima dessa competência que é 200 (duzentos) pontos.

Por demandar avaliação em massa, o estabelecimento de critérios que parametrizem as situações de atribuição de notas para cada competência é necessário para evitar as discrepâncias naturais decorrentes da subjetividade com que cada avaliador entenderá o texto. Para tanto, as notas são distribuídas a partir de critérios definidos em níveis de atendimento total ou parcial, como os critérios definidos abaixo:

200 pontos –Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente, a partir de um repertório sociocultural produtivo e apresenta excelente domínio do texto dissertativo-Argumentativo.

160 pontos –Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente e apresenta bom domínio do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.

120 pontos –Desenvolve o tema por meio de argumentação previsível e apresenta domínio mediano do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão.

80 pontos –Desenvolve o tema recorrendo à cópia de trechos dos textos motivadores ou apresenta domínio insuficiente do texto dissertativo-argumentativo, não atendendo à estrutura com proposição, argumentação e conclusão.

40 pontos –Apresenta o assunto, tangenciando o tema, ou demonstra domínio precário do texto dissertativo-argumentativo, com traços constantes de outros tipos textuais.

0 ponto –Fuga ao tema/não atendimento à estrutura dissertativo-argumentativa.

Nestes casos a redação recebe nota 0 (zero) e é anulada.

Quadro 02: Descritores de notas e níveis para atribuição de notas na redação do ENEM
Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

A Competência II, por trazer no seu descritor mais de uma habilidade exigida, qual seja, o atendimento à temática proposta e ao tipo textual exigido, tem sido responsável por inúmeras polêmicas e grandes percentuais de provas anuladas. O não atendimento à primeira habilidade acarreta a situação denominada Fuga ao Tema, que terá aprofundada análise nesta pesquisa e que nos últimos exames tem sido responsável por grande número de anulações e por isso recebeu importante destaque na Cartilha do Participante – edição 2016. Assim, o candidato foi orientado, no referido documento, para não se enquadrar nessa situação com alguns lembretes, como os do quadro abaixo:

- Leia com atenção a proposta de redação e os textos motivadores, para compreender bem o que está sendo solicitado;
- Evite ficar preso às ideias desenvolvidas nos textos motivadores, porque foram apresentadas apenas para despertar uma reflexão sobre o tema e não para limitar sua criatividade;
- Não copie trechos dos textos motivadores. Lembre-se de que eles foram apresentados apenas para despertar seus conhecimentos sobre o tema;
- Reflita sobre o tema proposto para decidir como abordá-lo, qual será seu ponto de vista e como defendê-lo;
- Reúna todas as ideias que lhe ocorrerem sobre o tema, procurando organizá-las em uma estrutura coerente para usá-las no desenvolvimento do seu texto.

²http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/cartilha-do-participante-na-redacao-do-enem-2016-ja-esta-disponivel-para-conferencia/2016Acesso 09/09/2017

- Desenvolva o tema de forma consistente para que o leitor possa acompanhar o seu raciocínio facilmente, o que significa que a progressão textual é fluente e articulada com o projeto do texto.
- Lembre-se de que cada parágrafo deve desenvolver um tópico frasal.
- Examine, com atenção, a introdução e a conclusão para ver se há coerência entre o início e o fim.
- Utilize informações de várias áreas do conhecimento, demonstrando que você está atualizado em relação ao que acontece no mundo.
- Evite recorrer a reflexões previsíveis, que demonstram pouca originalidade no desenvolvimento do tema proposto;
- Mantenha-se dentro dos limites do tema proposto, tomando cuidado para não se afastar de seu foco. Esse é um dos principais problemas identificados nas redações. Nesse caso, duas situações podem ocorrer: fuga total ao tema ou fuga parcial ao tema.

Quadro 03: Orientações para a elaboração da redação aos candidatos

Fonte: <http://portal.inep.gov.br>

Situação muito próxima da Fuga ao Tema e que também é reveladora da falta de compreensão temática é o alto percentual das notas atribuídas aos candidatos que abordam apenas o assunto, situação definida como “tangenciamento do tema” e que direciona o avaliador para a atribuição da nota mais baixa da Competência II, que é de 40 pontos.

O segundo aspecto avaliado na Competência II e que deve ser motivo de reflexão e de necessária mudança é o fato de o descritor trazer uma segunda competência, associada ao domínio do tipo textual. O conectivo “e” entre “compreender a proposta” e “desenvolver o tema dentro dos limites da estrutura dissertativo-argumentativa” faz com que as notas atribuídas a essa competência não reflitam exatamente um ou outra habilidade, afinal, o candidato pode ter atendido ao tema, mas construído o texto sem todas as partes integrantes de um texto dissertativo-argumentativo, ou ter escrito um texto bem estruturado mas apenas tangenciando o assunto, o que dificulta a decisão do avaliador que não tem como fracionar a nota e acaba escolhendo um aspecto para pontuar e, naturalmente, opta pela que garanta uma maior pontuação ao candidato, mas não exatamente a que revele claramente o nível de uma e outra habilidade. Embora seja um aspecto muito importante pode colocar em dúvida as interpretações dos índices oficiais das notas dessa competência, nesta presente abordagem considerar-se-á que as notas atribuídas mostram o desempenho do candidato exigidas pelo primeiro descritor: o atendimento ao tema.

2. O que dizem os números nas edições do Enem de 2013, 2014 e 2015

A avaliação que segue refere-se aos resultados dos participantes inscritos no exame em todos os aspectos analisados nas edições do Enem de 2012 a 2015, disponibilizados pelo INEP em seu portal, por meio dos microdados. A partir desses dados, foram filtradas as notas atribuídas por níveis à competência II aos candidatos concluintes do ensino médio, bem como os índices de Fuga ao Tema. Os números apontam para um percentual elevado de notas nos níveis 1 e 2 (notas 40 e 80) e a pesquisa buscou evidenciar que essas são as notas que mais influenciam no desempenho geral do candidato, pelo fato de que a falta da compreensão temática resultará numa argumentação superficial e muito provavelmente em propostas vagas. A proposta deste estudo tem, portanto, o intuito de instigar reflexões sobre a importância de se desenvolver, no Ensino Médio, a conscientização por parte dos professores e alunos

para o papel relevante no atendimento dessas competências para a melhoria da qualidade dos textos produzidos.

A redação do Enem vem se revelando a grande protagonista desse Exame. Após inúmeras polêmicas de vazamento de tema, de discordâncias quanto às abordagens temáticas e de questionamentos acerca dos resultados e critérios utilizados nas avaliações, a partir de 2009, ano em que a prova passou a ser a única forma de acesso às vagas nas universidades públicas com a implantação do Sisu, passou a ser o foco dos especialistas na área, bem como dos milhares de cursinhos que se proliferaram no país para vender fórmulas de aprovação certa.

Por se tratar de um exame de proporções gigantescas, a escolha desse tema faz parte de um sigiloso procedimento e é feito pelo Inep ainda no primeiro trimestre que antecede o exame. O certo que é que as temáticas apresentadas pelo Exame, seguindo as diretrizes dos Parâmetros Nacionais Curriculares, devem possibilitar ao jovem, dentre outras habilidades, a da participação e engajamento nas questões sociais que instiguem o seu protagonismo, e por isso costumam trazer temas relacionados às questões sociais, a exemplo dos temas de 2009, “O indivíduo frente à ética nacional”, o de 2010 “O trabalho na construção da dignidade humana” e, ainda, o mais recente “Intolerância religiosa no Brasil” em 2016.

O tema da redação é apresentado para o candidato juntamente com uma coletânea de textos de variados gêneros discursivos que apresentam informações, dados e opiniões relacionados à temática, como forma de orientar o candidato para as possíveis abordagens da questão social explicitada. Na prova de 2013, na apresentação da proposta de redação “Efeitos na implantação da Lei Seca no Brasil”, foram disponibilizados três textos: o primeiro de uma propaganda institucional com a Campanha que esclarece e alerta sobre os riscos de dirigir bêbado, o segundo, um infográfico com dados estatísticos que divulgam números positivos pós Lei Seca, e o terceiro, o texto “Repulsão magnética a beber e dirigir”. A partir dessa coletânea e dos conceitos sociohistóricos que o candidato carrega de suas experiências de vida, espera-se que ele desenvolva um texto dissertativo-argumentativo problematizando, ou mesmo, ratificando as abordagens trazidas na proposta sem utilizá-los diretamente nos textos produzidos, sob pena configurarem “cópia do texto motivador”, uma das regras divulgadas no Edital do Exame.

Na tabela abaixo, é possível visualizar os índices de ocorrências de fuga ao tema dos Exames realizados nos anos de 2013, 2014 e 2015 e que tiveram as temáticas acima descritas, segundo os dados divulgados pelo INEP. Esses dados foram reproduzidos a partir dos microdados disponibilizados pelo Instituto no seu Portal.

GERAL	2013	2014	2015
PARTICIPANTES	5.032.769	5.982.808	5.601.141
FUGA AO TEMA	52.321	206.292	20.767
CONCLUINTE	2013	2014	2015
PARTICIPANTES	1.359.762	1.454.702	1.419.409
FUGA AO TEMA	14.274	52.585	4.485

Quadro 04: Quadro resumo ocorrências de Fuga ao Tema elaborado pela pesquisadora
Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Conforme se observa no quadro acima, em 2013, 14.274 candidatos fugiram ao tema e zeraram suas redações, o que representa 2,33% do total dos concluintes que realizaram a prova. Mesmo tendo à disposição variados textos que o direcionaram para a produção de um debate sobre direção e bebida, tema de grande circulação, principalmente entre os jovens, esses candidatos não chegaram sequer próximo ao assunto.

Na edição de 2014, o número de concluintes que apresentaram fuga ao tema foi de 52.585, o que representa 14,30% do total dos alunos que realizaram a prova. Nessa edição, a proposta “A publicidade infantil em questão no Brasil” foi apresentada com excerto de três textos: um artigo intitulado “A publicidade infantil deve ser proibida?”, um infográfico com informações acerca da legislação sobre a publicidade infantil em alguns países e uma adaptação do artigo “A criança e marketing: informações essenciais para proteger a criança do marketing infantil”. Salienta-se que fica de forma explícita, na prova, a orientação para que os textos motivadores sejam utilizados apenas como sugestão para a definição das abordagens do candidato e as cópias desses textos nas redações serão desconsideradas.

O percentual de fuga ao tema extrapolou o desempenho já preocupante do ano anterior. Chama a atenção esse percentual de provas zeradas por não atendimento ao tema, pois significa que, na média final, os mil pontos possíveis da redação deixam de somar a quinta nota para o cálculo da média final do participante, composta por quatro notas das provas objetivas das quatro áreas do conhecimento e mais a redação, o que resulta na impossibilidade de o candidato entrar em disputa em par de igualdade por uma vaga em qualquer curso de nível superior.

Na prova do Enem de 2015, os índices indicadores de fuga ao tema apontaram para uma relevante queda nos índices de baixo desempenho na competência II, muito provavelmente por conta da grande repercussão das provas zeradas por não atendimento ao tema na edição anterior e a pela escolha do tema “A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira” como proposta para a redação desse ano. A temática foi apresentada juntos com quatro textos motivadores, sendo eles: um excerto de texto sobre o mapa da violência 2012, divulgado pela Secretaria de Política Pública para Mulheres, um gráfico com o balanço da violência da Central de Atendimento à mulher, uma imagem da campanha sobre o feminicídio e um infográfico denominado “O Impacto em números com informações sobre a Lei Maria da Penha”.

O percentual das redações avaliadas com zero na competência II teve uma queda de mais de 12% com relação ao ano anterior. Contudo, esse índice ainda não pode ser avaliado como uma melhora no desempenho relacionado à compreensão temática, afinal, mesmo com a mobilização dos textos motivadores para contribuir para o posicionamento do candidato, os índices de atendimento das competências que avaliam a argumentação e a proposição (competências III e V) mantiveram no mesmo patamar dos anos anteriores, ou seja, com índices abaixo da média muito próximos dos índices medianos, como serão apresentados adiante.

O desempenho nas demais competências avaliadas a seguir também apontam para a não interpretação e compreensão da temática. A partir dos dados apresentados a seguir, é possível concluir que o candidato não avança no sentido de expor seu posicionamento de maneira objetiva, com argumentos claros e com uma postura crítica para a solução da problemática em questão. As médias indicam que os candidatos elaboram apenas um recorte dos textos motivadores, e que a falta de uma compreensão

mais efetiva nesse diálogo com os textos motivadores, o impedem de apresentar uma proposição adequada e relacionada à discussão proposta.

Desempenho por competências: Enem 2013, 2014 e 2015

ANO	2013		2014		2015	
NÍVEL	COMP-II	%	COMP-II	%	COMP-II	%
1	140.988	10,40%	244.783	16,8%	44.117	3,1%
2	412.382	30,30%	369.230	25,4%	438.336	30,9%
3	601.715	44,30%	595.997	41,0%	765.843	54,0%
4	157.727	11,60%	145.082	10,0%	143.654	10,1%
5	18.858	1,40%	16.886	1,2%	17.863	1,3%
NÍVEL	COMP-III	%	COMP-III	%	COMP-III	%
1	107.230	7,90%	258.416	17,8%	54.084	3,8%
2	534.220	39,30%	481.554	33,1%	566.829	39,9%
3	550.983	40,50%	502.561	34,5%	642.447	45,3%
4	120.114	8,80%	116.637	8,0%	123.612	8,7%
5	17.872	1,30%	20.259	1,4%	22.280	1,6%
NÍVEL	COMP-V	%	COMP-V	%	COMP-V	%
1	526.937	38,80%	493.685	33,9%	479.435	33,8%
2	363.542	26,70%	430.212	29,6%	501.018	35,3%
3	211.959	15,60%	258.224	17,8%	278.606	19,6%
4	48.129	3,50%	54.814	3,8%	70.923	5,0%
5	5.581	0,40%	6.533	0,4%	10.836	0,8%

Quadro 05: Quadro resumo das notas atribuídas nas competências II, III e V produzido pela pesquisadora

Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>

Os índices avaliados nesse quadro devem ser refletidos a partir dos descritores do Enem para a atribuição das notas na competência II, quais sejam:

Nível 1: Apresenta o assunto tangenciando o tema ou demonstra domínio precário do texto dissertativo-argumentativo, com traços constantes de outros tipos textuais - 40 pontos;

Nível 2: Desenvolve o tema recorrendo à cópia de trechos dos textos motivadores ou apresenta domínio insuficiente do texto dissertativo-argumentativo, não atendendo à estrutura com proposição, argumentação - 80 pontos.

Um aspecto necessário a se considerar nos índices de tangenciamento (nível 1) é que o descritor de sua ocorrência, como indica o Quadro 3: “Apresenta o assunto, tangenciando o tema, *ou* demonstra domínio precário do texto dissertativo-argumentativo, com traços constantes de outros tipos textuais”. Logo, o avaliador, ao atribuir a nota, está diante de dois itens: o atendimento à temática ou a adequação ao tipo textual exigido. Essa dupla avaliação impede uma leitura exata do dado numa análise quantitativa, considerando que não é possível afirmar para qual desses dois aspectos realmente a nota foi atribuída. Esse é um dos fatores negativos a ser apontado na Matriz de Referências utilizada pelo Inep na avaliação dessas provas.

Mesmo diante do argumento de que a adoção desses critérios parametrizadores é indispensável em uma avaliação em massa, a forma com que a avaliação dessa competência está posta não impede uma avaliação subjetiva do avaliador que pode considerar o atendimento ao tema mais importante e atribuir nota ao primeiro aspecto

delimitado, mesmo o que o texto não atenda à estrutura exigida, ou vice e versa, no caso do avaliador considerar apenas o aspecto formal da estrutura textual mais importante e avaliá-la no nível 1, mesmo tendo atendido à temática.

Para fins desta abordagem, entendemos que a nota foi atribuída para a questão temática nessa competência por ser o aspecto mais evidente no seu descritor, que inicia com a expressão: “Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema”. Assim, verificamos que o tangenciamento, atribuição de menor nota nessa competência, com exceção dos resultados do desempenho nesse nível e 2015 que foi apenas de 3,1%, teve um alto índice de ocorrências nos anos anteriores, ultrapassando a casa dos 10% no Exame de 2013 e dos 16% em 2014.

Quanto aos descritores do nível 2 da Competência II temos:

Nível 2: “Desenvolve o tema recorrendo à cópia de trechos dos textos motivadores”- 80 pontos.

Nesse nível, verifica-se um avanço na temática, mas ainda não suficiente para garantir um desenvolvimento mais aprofundado da questão. Embora, nesses casos, o tema não seja totalmente atendido, apresenta assuntos relacionados à temática e, por trazer enunciados próprios, recorre à cópia dos enunciados dos textos motivadores. Esse aspecto é muito relevante para o resultado final da nota, já que seu não atendimento impedirá um bom desempenho nas competências III e IV, que requerem, necessariamente, uma compreensão do tema para viabilizar a organização e seleção de argumentos e ainda a proposição de solução para os possíveis problemas levantados.

Os índices desse nível se mantiveram altos nas três edições do exame. Nos exames de 2013 e 2015, os percentuais de notas que ficaram nesse nível foi mais 30%, o que justifica a presente reflexão na busca de caminhos para a melhoria desses índices.

3. O Diálogo com os enunciados nas provas de redação do Enem: reflexões para a melhoria da escrita do jovem estudante do Ensino Médio

Na fundamentação da análise desses dados, uma contextualização sobre o ensino de Língua Portuguesa sob o ponto de vista da prática do ensino de leitura e escrita se faz necessária. Não há como discutir o baixo desempenho do estudante de ensino médio na produção de textos no Enem sem retomar conceitos teóricos sobre essa habilidade. Nesse percurso histórico, evidencia-se, a partir do século XX, os trabalhos de João Wanderley Geraldi com sua proposta de ensino da língua portuguesa na própria sala de aula a partir do diálogo dos que interagem nesse espaço, utilizando para tanto o texto como objeto de interação, provocando o movimento linguístico, sociointeracionista, o que exige um conhecimento pautado nas concepções de linguagem e de sujeito para abandonar as práticas tradicionais que privilegiavam a gramática normativa e que não permitiam que o aluno se constituísse como sujeito e dono do seu pensar, nos dizeres (MORTATTI et al, 2015).

Para refletir sobre os conceitos acerca da prática de leitura e escrita no Ensino Médio, propõe-se aqui uma reflexão sobre as concepções para o desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita e letramentos praticados na escola, afinal, embora o país tenha conseguido ampliar e manter o acesso à população brasileira a essa etapa, ainda não garante que o jovem brasileiro continue no caminho da ascensão pela escolaridade, interrompendo-a pela evasão, ou não prosseguindo para a etapa superior,

E isso significa outro tipo de fracasso e exclusão escolar, que se traduz pela reprovação, pela evasão e pelos poucos resultados em termos de aprendizagem, conhecimentos e letramentos que o ensino em geral tem alcançado no Brasil. Essa é a razão que justifica políticas públicas como a de ciclos e de progressão continuada, a de reserva de cotas, mas que são objetos de controvérsia na sociedade e na mídia, como indica, por exemplo, a terminologia pejorativa frequentemente usada de “aprovação automática”. (ROJO, 2009, p.28)

Assim, tais reflexões devem orientar a prática de ensino no ensino médio na direção de se questionar esse cenário de insuficientes resultados. Mesmo diante de tantos debates e avanços no que se refere à compreensão sobre as novas práticas de letramento, a evidente inabilidade para a produção de texto ainda é uma realidade na educação brasileira, como comprovam os números recentes.

Para adentrar nas questões relativas às práticas para o ensino da leitura e escrita nos moldes das atuais diretrizes educacionais, deve-se retomar os fundamentos para o desenvolvimento das competências da leitura e escrita. O ato de ler, neste contexto, deve ser compreendido em toda a amplitude, não só como o definem as teorias sobre leitura originadas no início do século XX, que se restringiam, entre outras, às capacidades de dominar as convenções gráficas, conhecer o alfabeto, dominar as relações entre grafemas e fonemas e ainda compreender as diferenças entre escrita e outras formas gráficas de representação para saber decodificar palavras e textos escritos.

A partir de 1990, com os avanços nos estudos sobre ensino de leitura e escrita no Brasil, muito influenciada pelas pesquisas no campo da linguística, notadamente a partir da compreensão e de debates acerca da teoria bakhtiniana e suas abordagens sobre o processo dialógico da linguagem, a leitura passou a ser entendida também como um ato de se relacionar “discursos com outros anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de réplica que geram novos discursos/textos”. Outras capacidades além das relacionadas à percepção visual do texto foram sendo apontadas nesse processo, como a ativação de conhecimento de mundo, a antecipação ou predição de conteúdos, checagem de hipóteses, produção de inferências locais, globais e generalizações, competências que conferem, ao ato de ler, um ato de “cognição, de compreensão que “envolve conhecimento de mundo, conhecimento de práticas sociais e conhecimentos linguísticos, muito além do fonemas e grafemas”, conforme a compreensão de (Rojo, 2009)

Para que a construção dos sentidos nos textos produzidos no contexto de produção do Enem seja entendida dentro dessa conceituação e mobilize uma compreensão ampla dos significados propostos nos textos motivadores, é necessária uma intervenção a partir dos aspectos discursivos que são constituídos no processo de interação. É nessa direção que se sugere o trabalho para melhorar o desempenho dos alunos brasileiros concluintes do Ensino Médio, tendo em vista que a grande maioria dos textos produzidos não passam de paráfrases do que foi dito, conforme descreve os descritores do nível 3 da competência que avalia essa habilidade.

Com esses resultados, ao que parece, a compreensão sobre as capacidades e habilidades da escrita desenvolvidas pelos docentes nas atividades de produção textual no Ensino Médio privilegia, dentre outras, a correção gramatical e a utilização de mecanismos textuais na forma de regras ou rotinas preestabelecidas (BONINI, 2002), e esse fato pode ser comprovado no percentual de textos avaliados como insuficientes ou medianos, sem avançar para os níveis mais altos dessa competência, que exigem um

diálogo produtivo com o tema a ponto de produzir outros sentidos, mobilizados a partir de um repertório sócio produtivo do candidato.

O aspecto mais agravante nesse quadro é o número dos textos produzidos que sequer adentram na temática por fugirem completamente à discussão por ela proposta. Os números que apontam textos que apenas contornam o tema são muito próximos dos números das provas medianas, quando não chegam a superá-los, como no caso dos resultados de 2014, ano em que essa questão foi tão grave que chamou a atenção da mídia, ao divulgar com muita ênfase essa dificuldade: “Mais de 200 mil redações do Enem foram canceladas por Fuga ao Tema”³.

Analisando esses resultados a partir da compreensão sobre os níveis de leitura possíveis, como bem ensinado por Rojo, pode-se dizer que a grande maioria dos estudantes que fizeram essa redação não passaram dos níveis mais superficiais da decodificação,

Ou seja, somente poucas e as mais básicas capacidades leitores têm sido ensinadas, avaliadas e cobradas na escola. Todas as outras são quase ignoradas. Como vimos, isso é o que mostram os resultados de leitura de nossos alunos em diversos exames, como o ENEM, SAEB e PISA, tidos como altamente insuficientes para a leitura cidadã numa sociedade urbana e globalizada, altamente letrada, como a atual (Rojo, 2009, p. 79)

Esse quadro, infelizmente, levanta dúvidas quanto ao ensino da leitura que vem sendo praticado, e essa deficiência não é novidade. Muitos autores da área de ensino de Língua Portuguesa que comungam os passos iniciados por Geraldini já vêm apontando o descompasso entre teoria e prática. Segundo ROJO, as escolas não avançaram no desenvolvimento de todas as capacidades de leitura do estudante, o que aponta para o fato de que “somente poucas e mais básicas capacidades leitoras têm sido ensinadas, avaliadas e cobradas pela escola” (ROJO, 2009).

Embora pareça repetitiva a abordagem acerca da qualidade na execução dessas ações educativas como condição essencial para a mudança do cenário apresentado, ela se justifica pela necessidade de se refletir sobre o que se tem feito tanto para contribuir para a manutenção desse quadro quanto para revertê-lo no sentido de tornar a habilidade da escrita possível a todos e não só para os bons, como cita (BONINI, 2002), que diz que parece permanecer na prática docente da escrita a “noção de dom para a explicação central para o aluno que se desenvolve bem na disciplina” (BONINI, *apud* ROJO, 2009). A produção textual em debate, muito além de ser objeto de avaliação de um amontoado de palavras, deve ser compreendida como um processo de produção de sentidos no qual a língua vive, se materializa.

É a partir desse contexto interacional para a produção de sentidos que a teoria bakhtiniana é trazida para a discussão. A expressão que se espera do texto do candidato deve refletir os sentidos atribuídos a partir dos enunciados dos textos motivadores, pois, para esse autor, “A enunciação enquanto tal é um puro produto da interação imediata ou

³<http://g1.globo.com/educacao/enem/noticia/2015/01/mais-de-200-mil-redacoes-do-enem-foram-canceladas-por-fuga-ao-tema.html>

pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística” (BAKHTIN, 2014, p. 126).

Como a expressão se realiza por meio da palavra, que é o que possibilita que os sentidos transitem entre o enunciador e o sujeito-ouvinte, função que Bakhtin chama de “ponte” que une esses interlocutores, pode-se conferir que o sentido, então, deve ser construído não através do que está inserido nas palavras, e nem no que está no enunciador e no sujeito, mas sim como “efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro” (BAKHTIN, 2014, p. 137).

É a partir dessa interação entre o candidato e os enunciados proferidos nos textos motivadores que se espera, através do discurso escrito, uma resposta, uma refutação, um posicionamento. Segundo Bakhtin (2014), é nesse processo de interação verbal que a linguagem verdadeiramente se constitui e “a comunicação verbal não poderá jamais ser compreendida e explicada fora desse vínculo com a situação concreta”, (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2014, p. 127).

Diante da realidade dos números que evidenciam a produção de textos no Enem, muito distantes das habilidades desejáveis e necessárias para um bom desempenho do estudante concluinte do ensino médio, a escola e seus agentes devem pensar na educação como resposta a não aceitação dos índices medianos que vêm sem repetindo há anos; o ensino de Língua Portuguesa deve priorizar ações para desenvolver a habilidade da escrita considerando os aspectos necessários para a importância da expressão discursiva do aluno, por ser ela essencial nessa relação interativa,

Assim, o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.”. Qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma fração de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta (concernente à vida cotidiana, à literatura, ao conhecimento, à política, etc. (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2014, p.128)

4. O diálogo com os enunciados: compreensão sobre significação e tema

A problemática do atendimento ao tema na redação levantada até aqui exige um aprofundamento na questão acerca do significado. Esse entendimento não é tão simples como se faz pensar as teorias que se apoiam na crença de que o significado resulta de uma compreensão passiva do interlocutor, e é, na opinião de Bakhtin/Voloshinov, um problema de difícil compreensão. (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2011, p.183).

As atividades relacionadas à produção de texto na situação monitorada da prova avaliada leva em consideração que o candidato seja capaz de compreender de forma ampla as relações que a banca fez ao selecionar textos motivadores relacionados ao tema e de posicionar-se ativamente frente a eles, bem como diante dos significados dos enunciados neles presentes.

Essa habilidade que, teoricamente, deve ter sido trabalhada na prática pedagógica por ser uma diretriz dos Parâmetros Nacionais Curriculares para o Ensino Médio, não é demonstrada nos resultados dos percentuais de fuga ao tema e de tangenciamento e, ainda, os altos índices de notas indicam textos produzidos à semelhança dos textos motivadores, fato que sugere que a compreensão de tema para os candidatos está encerrada na ideia de que ele significa aquilo que está ali, limitado pelas

formas estruturais e linguísticas das palavras, enquanto, na verdade, o tema é único e diferente em cada uma daquelas enunciações.

Conclui-se que o tema da enunciação é determinado não só pelas formas linguísticas que entram na composição (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entoações), mas igualmente pelos elementos não verbais da situação. Se perdermos de vista os elementos da situação, estaremos tampouco aptos a compreender a enunciação como se perdêssemos suas palavras mais importantes. (BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2014, p.136)

Além dessa definição bakhtiniana de tema, outro conceito relacionado à compreensão do enunciado, nesse processo de interação dialógica da linguagem, é o da significação. Para Bakhtin, o tema, como a própria enunciação, é único, individual, não reiterável e difere da significação, pois esta, e ao contrário daquele, é reiterável, idêntica, resultante de uma convenção, mas igualmente indispensável na composição do enunciado,

O tema é um sistema de signos dinâmico e complexo, que procura adaptar-se adequadamente às condições de um dado momento da evolução. O tema é uma reação da consciência em devir ao ser em devir. A significação é um aparato técnico para a realização do tema. Bem entendido, é impossível traçar uma fronteira mecânica absoluta entre significação e o tema. Não há tema sem significação e vice-versa. ((BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2014, p.136).

Como não é possível separar exatamente as fronteiras que delimitam o tema da significação, Bakhtin defende que a interrelação entre ambos deva ser avaliada tomando o tema como um estágio superior da capacidade linguística de significar, e a significação, um estágio inferior, apenas um potencial para significar num determinado enunciado. Nesses casos, a análise do tema depende da investigação contextual de dada palavra ou expressão em uma enunciação concreta, e a da significação será voltada para investigação da palavra nos seus aspectos linguístico-conceituais. Tais conceitos fundamentam a posição teórica de compreensão na teoria bakhtiniana, já que essa constituição do enunciado exigirá uma compreensão ativa na sua mais completa significação:

Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda é a nossa compreensão. ((BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2014, p.137).

É essa compreensão que se opera nas situações cotidianas da interação humana. Tal como ocorre nas réplicas dos diálogos face a face nas quais se transfere aos interlocutores as impressões e ideias interiores em forma de resposta, contrapondo a palavra do outro, não só de forma oposta, como assertiva ou de indiferença. O contexto de produção de texto no Enem é uma forma de diálogo, considerando que se espera, na compreensão do tema, uma resposta para cada significação enunciada na proposta.

No entanto, pelo resultado apresentado, esse tipo de compreensão não é a operação realizada para a grande maioria dos candidatos que apenas reproduzem os sentidos dos enunciados, como se pode deduzir do percentual de redações avaliadas negativamente por recorrerem às cópias dos textos da proposta ou ainda por apenas

tangenciar o tema, como demonstração de não compreensão dos sentidos nele presentes. Assim, reafirma-se que “A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro”(BAKHTIN; VOLOSHINOV, 2014, p.137).

Diante do que foi até aqui problematizado sobre o prática de produção de texto e do baixo desempenho dos candidatos na prova de redação do Enem, conclui-se que as reflexões realizadas têm o propósito de contribuir para uma mudança de atitudes com relação à prática pedagógica do professor de Língua Portuguesa do ensino médio para que essa consciência sobre a capacidade discursiva do aluno possa ser desenvolvida a partir de uma prática pedagógica direcionada, já que a compreensão dos enunciados é uma construção realizada a partir do outro, e é nesse processo dialógico de trocas de sentidos e significações que se materializa o discurso.

Assim, é necessário afirmar que, enquanto essa clareza com relação ao modo de conduzir a formação discursiva do estudante do ensino médio com vistas a torná-lo sujeito mais consciente e ativo na produção de seus discursos, os resultados negativos apresentados com relação à produção de texto desses estudantes dificilmente serão modificados.

Considerações finais

O presente trabalho buscou apresentar as investigações iniciais com relação aos números nacionais que comprovam a ineficiência no atendimento à compreensão temática, bem como apresentou os caminhos teórico-metodológicos embasados nas teorias da Linguística Aplicada e nos conceitos de compreensão e dialogismo bakhtiniano.

A partir dessa investigação, a pesquisa investigará, na prática de sala de aula da escola pesquisada, como estão sendo trabalhadas essas competências para a realização da prova do Enem 2017, e analisará, nos textos que serão produzidos na redação do Enem de 2017, a permanência ou não das deficiências relacionadas ao atendimento temático. Com isso, pretende-se ressaltar a necessidade de práticas de ensino voltadas ao desenvolvimento de habilidades de leitura e compreensão que minimizem a deficiência que o estudante brasileiro demonstra na produção de seus textos.

Referências Bibliográficas

ANTUNES, Irandé. **Gramática Contextualizada**: limpando “o pó das ideias simples”. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BAKHTIN, Mikhail M; VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 16ª ed. São Paulo, Hucitec, 2014.

_____. **Estética da Criação Verbal**. 6ª ed. São Paulo, Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BETH Brait, e Maria Cecília Souza-e-Silvas (orgs). **Texto ou Discurso?** São Paulo, Contexto, 2012.

BORNATTO, Suzete de Paula. **A redação do Enem e a formação docente.** In http://educere.bruc.com.br/ANAI2013/pdf/9981_7069.pff. Acesso em 23/06/2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio:** Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília. Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em 19/06/2017.

_____ **Orientações Candidatos**– http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/cartilha-do-participante-na-redacao-do-enem-2016-ja-esta-disponivel-para-conferencia/2016 Acesso 09/02/2017.

GUEDES, P. C. **Da redação à produção textual** – o ensino da escrita. São Paulo, Parábola Editorial, 2008.

MORTATTI, Maria R. L *et al.* **Sujeitos da história do ensino de leitura e escrita no Brasil.** Ed. Unesp Digital, 2015, e-PDF

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo, Parábola Editorial, 2009.

SOUZA, Ana Lúcia da Silva. **Letramento no Ensino Médio.** São Paulo, Parábola Editorial, 2012.

**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO, IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS
PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA, A PARTIR DAS
CONCEPÇÕES DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO PÚBLICA**

**Literacy and letter pedagogical implications for the learning processo f the child,
from the conceptions of profissionais of public education**

Geruza Soares de Souza Papa RODRIGUES (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal)

RESUMO:

O presente artigo tem como objetivo compreender, refletir e analisar as concepções de alfabetização e letramento presentes no discurso dos profissionais que atuam nos primeiros anos do ensino fundamental. Buscando apreender se os profissionais compreendem esses termos dando possibilidades de acesso ao conhecimento comprometido com uma educação que humanize e signifique a aprendizagem da criança. Como metodologia para essa investigação recorreremos à pesquisa bibliográfica, fundamentada nos estudos teóricos de pesquisadores que abordam a temática, e a pesquisa de campo, em que buscamos a partir de entrevistas realizadas com 5 professores do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, compreender suas concepções e possíveis impactos para a educação da criança.

PALAVRAS - CHAVE: Alfabetização; Letramento; Aprendizagem infantil

ABSTRACT: *This article aims to understand, reflect and analyze the literacy and letter conceptions present in the discourse of professionals who work in kindergarten education and in the first years of elementary school. Seeking to understand if the professionals understand these terms giving possibilities of access to the knowledge committed with an education that humanizes and means the learning of the child. As a methodology for this research, we have used bibliographical research, based on the theoretical studies of researchers that approach the subject, and the field research, in which we seek from interviews with 5 teachers from the 1st to 3rd year of elementary school, to understand their conceptions and possible impacts on the education of the child*

KEYWORDS: *Literacy; Letter; child Learning*

INTRODUÇÃO

O presente artigo é resultado da análise das entrevistas realizadas com professores dos três primeiros anos do ensino fundamental da escola pública, durante o primeiro semestre de 2016 e tem como perspectiva realizar uma análise sobre as concepções de alfabetização e letramento presentes no discurso dos profissionais que atuam na educação nos primeiros anos do ensino fundamental, e os impactos dessas concepções para a aprendizagem da criança.

Na organização desse estudo, sustentada pela teoria Histórico-Cultural, entendemos a educação enquanto condição fundamental para o processo de apropriação da cultura socialmente construída pela humanidade.

Nessa direção, para a realização do estudo, serão apresentadas algumas concepções necessárias para a organização das reflexões finais, e que colocam em evidência as transformações conceituais dos termos alfabetização e letramento construído ao longo da história.

A opção primeira para o início dos nossos trabalhos refere-se à concepção de infância e criança, que enquanto produto da história carrega as marcas do tempo e dos espaços às quais vivenciam. Posteriormente, serão analisadas as diferentes concepções de aprendizagem infantil presentes no percurso da nossa história, na intencionalidade de compreender quais perspectivas foram construídas ao longo dos tempos sobre a maneira como as crianças aprendem.

Os conceitos de alfabetização e letramento serão discutidos no terceiro momento, sendo apresentados alguns índices do processo de alfabetização e letramento em nosso país. O quarto momento será dedicado à exposição e análise dos dados das entrevistas realizadas com professores dos primeiros anos do ensino fundamental apresentando suas interpretações sobre os termos alfabetização e o letramento, e possíveis impactos para a educação da criança. Os dados obtidos serão confrontados com os estudos teóricos, os objetivos e as perspectivas para a educação da criança a partir dos estudos teóricos atuais.

As considerações finais associam o interesse desse estudo, colocando em evidência, a realidade do processo de alfabetização e letramento das crianças estritamente relacionado com as concepções daqueles que no âmbito educacional são os responsáveis pela disseminação do conhecimento.

A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E CRIANÇA AO LONGO DA HISTÓRIA

Da modernidade aos dias atuais, a concepção de infância e criança vai desenhando a realidade imposta aos pequenos ao longo dos tempos e nesse percurso histórico a criança torna-se sujeito de direitos.

De acordo com Ariès (1978), na sociedade tradicional, não reconheciam a criança e suas especificidades, muito menos o adolescente. A duração da infância, segundo Aries (1978) era reduzida a um período de fragilidade, sem tratamento específico para demarcar tal tempo. A criança era lançada ao mundo dos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos. Os conhecimentos e valores eram controlados pela convivência com pessoas e adultos. Diante disso, a aprendizagem da criança por muitos séculos foi garantida por essa convivência.

Nessa sociedade, a criança não tinha o privilégio de viver plenamente sua infância com a família, no entanto, era reservado nos primeiros anos de vida, sentir a infância com gestos carinhosos.

Em um segundo momento, Ariés relaciona à explicação imediata do presente, estudada por psicólogos e sociólogos, em particular nos Estados Unidos, inicia-se a preocupação das ciências humanas em relação a uma nova concepção de criança.

A Besançon deixava claro que “a criança não é apenas o traje, as brincadeiras, a escola, nem mesmo o sentimento de infância [ou seja, modalidades históricas, empiricamente perceptíveis]; ela é uma pessoa, um processo, uma história, que os psicólogos tentam reconstruir”, ou seja, “um termo de comparação” (ARIES, 1987, p.07).

Considerada como uma pessoa em processo de desenvolvimento e que faz parte da história, onde os psicólogos tentam explicar essa nova visão de criança.

Segundo Aries (1981), entre os séculos XVI e XIX houve progressivas mudanças em torno do tratamento das crianças, reconhecendo a infância como um período de vida que merece um tratamento específico. Uma vez que de início, elas eram tidas como um adulto pequenos, mas que aos poucos passaram a serem observadas socialmente, tendo um atendimento coerente com essa fase, com vestimentas próprias, brinquedos, brincadeiras que faziam parte do universo infantil.

No decorrer da história, o tema infância tem estado presente no Brasil em discussões, na pesquisa acadêmica, nas políticas públicas e principalmente nos movimentos sociais, há pelo menos duas décadas.

Na década de 1980, o Brasil vivenciou o protagonismo de vários movimentos sociais em defesa dos Direitos da Criança, que garantiu a inclusão na Constituição Federal de 1988 de artigos que definem a criança enquanto sujeito de direito, principal entendimento da criança nesse contexto.

Portanto, a preocupação e garantia de proteção integral à criança, passa a ser definido. Assim, a partir desse momento, surge a preocupação com uma nova concepção de criança,

Art. 227 – É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e o adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, a dignidade, ao respeito, à liberdade à convivência familiar e comunitária. ... (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

A constituição Federal de 1988, define o lugar da criança na sociedade brasileira. Diante disso, outros documentos são criados e buscam a garantia da criança enquanto cidadão de direitos.

O Estatuto da criança e adolescentes (BRASIL,1990) define “a criança como a pessoa até os doze anos de idade incompletos”, neste documento há o reconhecimento da infância com condições dignas para sua existência.

No fortalecimento dos direitos da criança, novos questionamentos entram em cena, os crescentes movimentos em favor da educação e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/1996) em seus artigos 29 e 30 estabelecem os preceitos para a educação infantil enquanto direito da criança:

“Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (LDBEN 9.394/1996).

Art. 30. A Educação Infantil será oferecida em:

I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade”.

A evolução e o percurso histórico do entendimento do ser criança e sua infância, evoluem não só nos conceitos, mas principalmente na garantia de direitos, a inclusão da educação infantil na LDB 9394/96, respaldam essa afirmativa, abandonando a visão assistencialista a que eram submetidas as crianças, passando a compor, com o advento da lei objetivos e finalidades específicos para essa faixa etária.

Da LDB aos dias atuais, outros documentos surgem contemplando essa nova forma de ver a criança enquanto sujeito de direitos, principalmente as formas como deve ser realizado o processo de educação. Os parâmetros curriculares de (1997), O referencial Curricular para a educação infantil (1998), As diretrizes Curriculares Nacionais (2010)

As mudanças no entendimento da criança e da infância enquanto produto da história carrega as marcas de cada momento histórico, evoluem-se os conceitos e nessa evolução outras questões são suscitadas, as formas como as crianças aprendem e desenvolvem são questões da atualidade, entender como esses processos se realizam na criança repercute na maneira com que elas são apresentadas ao mundo do conhecimento.

A seguir discutiremos algumas concepções sobre o processo de aprendizagem infantil, em particular, o processo da aprendizagem da leitura e da escrita.

SOBRE O CONCEITO DE APRENDIZAGEM INFANTIL

De tudo o que temos falado até agora sobre a criança e sua infância, as questões sobre a aprendizagem, principalmente a aprendizagem da leitura e da escrita, no universo infantil precisam ser esclarecidas, pois como afirma Vigotski (1995), muito do que temos feito sobre a apropriação dessas linguagens carecem de um entendimento.

A aprendizagem da criança passa a ser vista não mais como concepção perceptiva de aprendizagem, em que se fundamenta em lateralização espacial, discriminação visual e auditiva, coordenação viso-motora e boa articulação, que configurava uma forma de “prontidão e preparação para aprendizagem efetiva da escrita e leitura”.

No entanto, a valorização da forma como a criança desenvolve a aprendizagem em relação à escrita, entendida como um sistema de representação não constitui um método, mas uma teoria do conhecimento, que dizia poder auxiliar na ação pedagógica escolar e ganha destaque as questões conceituais no processo de aprendizagem da criança. Sobre este enfoque Morttati, (2006) pondera:

Deslocando o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente), o construtivismo se apresenta não como um método novo, mas como uma “revolução conceitual”, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas. (MORTATTI, 2006, p.10).

Por outro lado, o construtivismo, teoria que marcou o ensino da alfabetização, no Brasil recebeu muitas interpretações equivocadas e reducionistas. A ideia de evolução psicogenética é um processo ativo e pessoal de elaboração cognitiva, precisando necessariamente de uma intervenção pedagógica para a superação das dificuldades desse processo de aprendizagem (MORTATTI, 2000).

Os anos que seguiram foram marcados pela concepção da alfabetização não com apropriação de um código, mas um complexo processo de elaboração de hipóteses sobre a representação linguística, mudando com isso a relação de quem aprende e ensina em uma vertente social e cultural, sem poder ficar em detrimento do âmbito escolar a busca do aprendizado da língua escrita (COLELLO, 2003).

Logo, o enfoque da vida concreta da criança deveria ser inserido na aprendizagem da linguagem escrita, tornando-se um posicionamento ético – político para o trabalho pedagógico característico nesse período no Brasil, a qual procurava atender a uma grande demanda da população que não se encontrava inserida no processo de alfabetização até então. Revestindo a educação voltada para a cidadania e formação de um leitor mais crítico.

Sob esse olhar, surgem estudos sobre letramento e a necessidade de propiciar práticas sociais de leitura e de escrita como algo além da alfabetização, que a aprendizagem infantil aconteça entre o sujeito e a cultura em que vive.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO, ALGUMAS REFLEXÕES.

A história da educação pública brasileira no tocante ao processo de alfabetização da população, tem as marcas de um processo de negação do conhecimento de muitos de brasileiros, no qual colocou à margem uma parcela considerável da população.

O indicador de alfabetismo funcional (INAF), responsável pela mensuração dos níveis de **alfabetismo funcional** da população brasileira entre 15 a 64 anos de idade no senso realizado entre 2011 e 2012, aponta que 73% da população dessa faixa etária são consideradas alfabetizadas funcionais e que apenas um em cada 4 brasileiros dominam plenamente as habilidades de leitura, escrita e matemática. Os dados também revelam que no Brasil há 6% de analfabetos, 21% de alfabetizados de nível rudimentar (que são capazes de localizar informações explícitas em textos muito curtos), 47% de nível básico (localizam informações em textos curtos a médios) e 26% de nível pleno (domínio completo das habilidades).

Tabela 1: Níveis de alfabetismo – INAF-2011

Tabela	I 2011
Evolução do Indicador de Alfabetismo Funcional	
população de 15 a 64 anos (%)	
Analfabeto	6
Rudimentar	21
Básico	47

Pleno	26
Analfabetos funcionais (analfabeto+rudimentar)	27
Alfabetizados funcionalmente (básico+pleno)	73

Fonte: INAF BRASIL 2011

Os dados apresentados pelo INAF colocam em evidência o abismo que separa os 26% da população com domínio pleno da língua e os 74% que ainda não chegaram a esse patamar, isso nos leva à reflexão que a universalização da educação em nosso país que ampliou quantitativamente o acesso ao sistema educacional e abriu as portas das escolas para a população, é um fato inquestionável, sendo inquestionável também, de que para muitos brasileiros as portas das escolas ainda permanecem fechadas, ampliando o perverso quadro do acesso à educação pública em nosso país.

Se de um lado, houve o aumento de oferta de vagas nos bancos escolares públicos, aumentaram também a dificuldade da escola em alfabetizar a todos os indivíduos e isso repercutiu negativamente para a educação, essa incapacidade, vem desenhando a trajetória do processo de alfabetização em nosso país, resultado das desigualdades sociais e de diversos fatores que levam muitos alunos a não permanecerem na escola, ou mesmo, permanecendo e não aprendendo, enumerar os fatores que dificultam o aprendizado da leitura e da escrita, não é muito difícil, a começar pela formação de professores, precariedade das escolas e metodologias, falta de compromisso político, combater as causas que levam ao analfabetismo é o primeiro passo para superar esse problema, pois no discurso somente não daremos conta de cumprir a tarefa de alfabetizar a todos, precisamos de ações concretas, a começar pelo aumento das verbas e destinação única e exclusiva para esse fim.

A miscelânea de métodos presentes na história da alfabetização é outro tema que também merece destaque quando se discute a questão da alfabetização em nosso país, embora tenhamos consciência da disputa desses métodos e suas implicações para a aprendizagem da criança, nossa opção na constituição desse trabalho, não contempla a problematização dessa temática, uma vez, que os propósitos desse estudo visam apreender sobre a concepção dos profissionais da educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental sobre os termos alfabetização e letramento e os possíveis impactos para a aprendizagem da criança.

Diante do que foi exposto até agora, os desafios para o sistema educacional, não são poucos, e o Brasil na intenção de reverter esse quadro, cria no ano de 2013 o Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa (PNAIC), que se traduz em um programa de formação de professores que tem como proposta alfabetizar todas as crianças brasileiras até os 8 anos de idade, ou seja, ao término do 3º ano do ensino fundamental.

Nesse contexto a proposta do programa não se resume somente à alfabetização das crianças, mas entra em cena a proposta do letramento, termo novo no cenário educacional brasileiro que junto com a alfabetização se inscrevem como um dos maiores desafios para a educação pública brasileira, isso por que, as pesquisas e as avaliações em larga escala apontam e denunciam a incapacidade do nosso país em dar conta do processo de alfabetização e letramento dos que conseguem ter acesso ao sistema público de ensino.

O que há por trás dessa incapacidade? A resposta a essa pergunta pode apontar, as causas e possíveis soluções para a resolução desse problema, embora a alfabetização enquanto percurso histórico já tenha certo tempo de discussão e integração entre os profissionais diretamente ligados ao cenário educacional, isso não implica dizer que houve avanços significativos no sentido de equalização das dificuldades que afetam a apropriação da leitura e da escrita em todo território nacional, constituindo fonte de marginalização de um contingente de indivíduos expropriados desse conhecimento.

A alfabetização e o letramento para o sistema educacional revestem de uma complexidade tanto no sentido do ensino quanto da aprendizagem, mas consideramos essas apropriações fundamentais para o processo de inclusão social em que ler, escrever, compreender, ou seja, ter domínio pleno de tais habilidades, significa ter acesso aos bens culturais produzidos pelo homem ao longo de sua história e que contribui para o processo de humanização e de constituição enquanto sujeito.

Ao longo desse texto temos discutido e apresentado dados sobre a alfabetização e o letramento, sem, contudo defini-los, e isso não se deu por acaso, é resultado da nossa pesquisa empírica realizada em instituições públicas, em que inquirimos alguns profissionais sobre suas concepções de alfabetização e letramento e os dados apresentados revelam a dificuldade por parte desses profissionais na definição dos termos, colocando em discussão os impactos de suas práticas, desprovidas de uma concepção científica que dê sustentação ao trabalho realizado com a criança.

Sobre a alfabetização e letramento, serão apresentados nesse momento, alguns conceitos produzidos por diversos autores que se dedicam ao estudo de tais fenômenos e que contribuem para a construção do arcabouço teórico que envolve os temas supracitados. Iniciemos com os conceitos de alfabetização em que Soares (1895, p.19) compreende como “[...] o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever”.

A referida autora, em seu livro “Alfabetização e Letramento: As muitas facetas”, publicado em 2003 revela que, tanto a alfabetização como o letramento, possuem suas especificidades, pois constituem processos distintos, mas são indissociáveis e podem se realizar de forma concomitante, quanto a perspectiva de prática pedagógica a autora denuncia ainda que no Brasil os termos na maioria das vezes, mesclam, superpõem e se confundem.

Albuquerque (2007), no texto intitulado “Conceituando alfabetização e letramento”, afirma que a definição do termo alfabetização,

[...] parece ser algo desnecessário, visto que se trata de um conceito conhecido e familiar. Qualquer pessoa responderia que alfabetizar corresponde à ação de ensinar a ler e a escrever. No entanto, o que significa ler e escrever? (Albuquerque, p.11)

Essa pergunta é reveladora no contexto da alfabetização, entender o que é ler e escrever sugere uma compreensão mais profunda do que a simples decifração de um texto e traz consigo uma ideia mais complexa da alfabetização.

Para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) no documento, Alfabetização como liberdade, (2003, p.9) publicado e amplamente divulgado em sua representação no Brasil, sobre a alfabetização discorre:

“Hoje a concepção que a UNESCO tem da alfabetização é, desse modo, mais ampla. É ampla quanto ao tempo necessário ao domínio de conhecimentos e competências, no que se refere às novas e variadas linguagens utilizadas modernamente, e quanto aos caminhos para atingir os objetivos, assim como em relação à flexibilidade e à diversificação de públicos. Não se trata de um processo rápido e determinado, mas que se estende ao longo da vida e que pode levar seis ou sete anos de escolaridade para manejar o código da leitura e escrita, embora um domínio pleno da última requeira 12 anos de escolaridade, segundo as estimativas. Por outro lado, a alfabetização no mundo atual é plural em diversos sentidos. (UNESCO, 2003, p. 09).

A citação apresentada traz nas entrelinhas o conceito de alfabetização adotado pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e a Cultura), que se traduz para o indivíduo enquanto habilidade de “manejar o código da leitura e escrita”, e produz as marcas da atualidade e da pluralidade da sociedade.

Essa mesma pluralidade, característica da sociedade atual, exige do indivíduo capacidades que vão além da alfabetização, pois ler e escrever, ou seja, decifrar o código já não é suficiente, para as transformações e o nível de crescimento do mundo moderno, diante dos rumos da sociedade, surge no cenário educacional brasileiro um novo termo, entra em cena a palavra letramento, designada para dar respostas às novas inquietações no tocante à aquisição da leitura e da escrita.

O letramento surge, portanto para atender às novas demandas e exigências da sociedade, extrapolando os limites da leitura, da escrita e da decifração, redirecionando o indivíduo para um novo patamar que inclui a interação no conjunto das práticas sociais.

O termo letramento é usado pela primeira vez no Brasil em 1986 pela linguista Mary Kato em “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística” e posteriormente em 1988, no livro de Leda Verdiane Tfouni intitulado “Adultos não alfabetizados – o avesso do avesso”, onde o termo foi definitivamente lançado no meio educacional.

Segundo Kleiman (1995, p.19) o termo letramento compreende “[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia em contextos específicos, para objetivos específicos [...]”.

Em Soares (2010):

[...] letramento não pode ser considerado um “instrumento” neutro a ser usado nas práticas sociais quando exigido, mas é essencialmente um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, gerados por processos sociais mais amplos, e responsáveis por forçar e questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais. (SOARES, 2010, P.74-75).

Rojo (2009) defende o conceito de letramento como:

“O significado do letramento varia através dos tempos e das culturas e dentro de uma mesma cultura. Por isso práticas tão diferentes, em contextos tão diferentes são vistos como letramento, embora diferentemente valorizados e designados a seus participantes poderes também diversos”. (ROJO, 2009, P.99).

Para Mortatti (2004, p. 98) associa o letramento com as funções da língua escrita nas sociedades letradas, para a autora,

Letramento está diretamente relacionado com a língua escrita e seu lugar, suas funções e seus usos nas sociedades letradas, ou, mais especificamente, grafôcentricas, isto é, sociedades organizadas em torno de um sistema de escrita em que esta, sobretudo por meio do texto escrito e impresso, assume importância central na vida das pessoas e em suas relações com os outros e com o mundo em que vivem (MORTATTI,20014, p.98).

As considerações e os conceitos apresentados divergem em alguns pontos, mas convergem no entendimento de que o letramento coloca o indivíduo em um novo patamar, articulando-o com o mundo e dominando uma linguagem universal.

Nesse processo, a escola é chamada a participar e atuar enquanto instância responsável pela disseminação do conhecimento, a ela compete, não só alfabetizar, como foi evidenciado, mas conduzir seus alunos ao processo do letramento, eis o grande desafio para a educação brasileira na atualidade.

Esse desafio se apresenta, sem que tenhamos dado conta de alfabetizar todas as crianças e adultos que frequentam ou frequentaram os bancos escolares, os dados nacionais escancaram e colocam na superfície a profundidade da nossa dificuldade, é claro que por trás de tudo isso existe muitos fatores que corroboram para essa situação, mas precisamos reverter esse quadro e como diz Gramsci, “formar cada indivíduo para ser um dirigente”.

Enquanto, a sociedade não muda em termos de equidade social, expropriando uma parcela significativa da população do acesso ao conhecimento e participação no mundo da alfabetização e do letramento, cabe à escola fazer a sua parte na disseminação do

conhecimento, em que a formação do professor tem um papel importante nesse processo. Para Saviani, (1983, p.35-36) embora a escola esteja envolvida na trama do sistema capitalista em que no cerne desse sistema, a dominação e a exploração seja também reproduzida na escola, a formação do docente tem o poder de municiar o professor com uma fundamentação teórica sólida, com reflexão filosófica que o conduza ao entendimento da sociedade real e atual, a fim de fazer a escola funcional com métodos de ensino eficazes.

A escola, no processo de alfabetização e letramento, precisa criar pontes entre o aluno e sua aprendizagem, jamais abrir abismos que segregue e/ou dificulte a apropriação do conhecimento.

Sendo a escola o lugar criado e destinado socialmente para alfabetizar e agora conduzir as crianças ao processo de letramento, quais concepções estão presentes no discurso dos professores sobre esses termos? Em relação à educação infantil, quais as interpretações dos responsáveis pela educação e cuidados das crianças pequenas no tocante à alfabetização e ao letramento?

Essas perguntas serão realizadas com cinco professores do primeiro ano do ensino fundamental, e cinco profissionais da educação infantil-creche, buscando apreender suas concepções sobre alfabetização e letramento, pois esses conceitos provavelmente indicam os rumos da ação pedagógica desses profissionais.

METODOLOGIA

Na finalidade de compreender, refletir e analisar as concepções de alfabetização e letramento presentes no discurso dos profissionais que atuam na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental esta pesquisa iniciou-se com os estudos teóricos sobre os conceitos de alfabetização e letramento, e em seguida realizou-se a pesquisa empírica na intenção de coletar dados para a construção do artigo.

Assim, após autorizações e a entrega aos entrevistados do Termo de Consentimento Livre Esclarecido/TCL, a pesquisa se concretizou em uma instituição de educação, uma escola de ensino fundamental. Delimitamos o nosso campo empírico, e optamos por realizar as entrevistas com as participantes do programa alfabetização na idade certa (PNAIC), ou seja, 5 (cinco) professoras do ensino fundamental.

O QUE REVELAM AS ENTREVISTAS

Para melhor entendimento dos resultados das entrevistas, nossa opção foi analisá-las conforme a ordem apresentada aos entrevistados da escola de ensino fundamental.

Ao perguntarmos sobre, o que é alfabetização e quando uma pessoa pode ser considerada alfabetizada, as respostas, para a primeira parte da pergunta foram praticamente unânimes:

“Alfabetização é o processo de aquisição da linguagem escrita”. (Indivíduo 1 – escola de ensino fundamental.).

“Quando a criança consegue ter habilidades necessárias para ler e escrever”. (Indivíduo 1 – escola de ensino fundamental).

No tocante à segunda parte da pergunta, sobre quando uma pessoa pode ser considerada alfabetizada as repostas foram conflitantes

“A pessoa pode ser considerada alfabetizada quando ela é capaz de registrar através da escrita ideias e pensamentos”. (Indivíduo 1 – escola de ensino fundamental)).

A respeito da pergunta número 2, Já ouviu falar em letramento? O que é para você letramento? O que é para você um indivíduo letrado?

De todas as perguntas realizadas essa foi sem dúvida a que mais trouxe discrepância entre as respostas, evidenciando o desconhecimento por parte dos profissionais, tanto da creche quanto da escola sobre esse fenômeno.

O letramento quando a criança entende a escrita, escreve nome do pai, dos colegas. (Indivíduo 3 – escola do ensino fundamental).

“Pelo curso que fizemos, é ensinar a criança decodificar o código, formar palavras, é ter a leitura, ler livro e interpretar”. (Indivíduo 2 - escola).

A questão 3 em que foi perguntado aos entrevistados se a escola tem ensinado a ler e escrever do jeito certo e por que? A maioria das respostas confirma que a escola tem ensinado do jeito certo, mas que existem muitas dificuldades que dificultam esse processo.

“Eu entendo que sim, mas todas as regras têm suas exceções. A escola ainda comete falhas, seja ela pública ou particular” (Indivíduo – 3 - escola).

Sobre a questão número 4 em que foi perguntada Qual a importância do ler e escrever para as pessoas e o que elas podem fazer com esse conhecimento? As respostas revelam que o entrevistado tem consciência da importância desse conhecimento na vida das pessoas e a resposta a seguir representa o resumo dessa questão:

“A leitura é fundamental para vida, pois através dela podemos viajar” (indivíduo 4 – escola).

A penúltima pergunta realizada aos entrevistados diz respeito à idade adequada para alfabetizar as crianças, sobre isso expomos alguns resultados

“Não há uma idade adequada, porque elas começam muitas vezes em casa essa alfabetização ou na Educação Infantil”. (Indivíduo – 4 – escola).

A resposta a essa pergunta, denuncia que embora as discussões sobre a alfabetização, enquanto processo de aprendizagem da leitura e da escrita, ainda é um tema controverso no cenário da educação. Não existiu um consenso por parte dos profissionais a respeito da idade para o início do processo de alfabetização da criança. A segunda resposta apresentada é de todas as que mais nos causa preocupação, uma vez que admite que não há idade para se alfabetizar uma criança e os estudos a que temos nos submetido confirmam que aprender a ler e escrever é uma atividade complexa para a criança

Partindo para a análise da última questão em que foi perguntado aos entrevistados se eles consideram que a educação infantil contribui na alfabetização e letramento das crianças, percebemos a confusão que envolve esses temas, principalmente associando a educação infantil como uma etapa preparatória para outros períodos da vida escolar da criança.

“Eu considero que sim, a gente apresenta a letra, trabalha de forma lúdica e a criança irá bem preparada para a 1ª série”. (Indivíduo – 4 – Escola).

Na análise das entrevistas, percebemos que existem muitas contradições no discurso dos profissionais responsáveis no ambiente educacional por disseminar o acesso à alfabetização e ao letramento das crianças.

Dessa forma, nas entrevistas feitas com professores da escola de ensino fundamental, a maioria dos entrevistados assumiu que participavam ou participaram do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, no entanto as respostas revelaram as contradições entre as propostas do programa e o entendimento dos professores, apontando as dificuldades que envolvem a apropriação dos conceitos alfabetização e letramento indica que temos muito a caminhar na perspectiva de formação de professores.

Não há como negar que as concepções dos profissionais, repercutem no tipo e na qualidade do atendimento oferecido às crianças. Se na educação infantil, o professor acreditar que a criança deva ser alfabetizada, não existindo idade para o início desse processo, certamente ele o fará, pois as concepções norteiam todo o fazer pedagógico do professor. Ou mesmo, no ensino fundamental, se o professor entender que conduzir o aluno ao letramento é oportunizar o conhecimento e o aprendizado das letras como foi evidenciado em algumas entrevistas ele vai lançar mão de tudo que ele acredita ser necessário para essa apropriação das letras enquanto sinônimo de letramento, desconsiderando na maioria das vezes o letramento enquanto prática social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após situarmos a criança enquanto produto da história e que ao longo dessa trajetória as concepções de criança e infância evoluíram, e que em um dado momento da história da humanidade não existia uma concepção sobre o ser criança e infância, sendo considerado um adulto em miniatura, a ela não se dedicava um tratamento diferenciado, mas o mundo mudou e as transformações da sociedade cederam espaço para uma nova compreensão da criança e da infância.

Ao situarmos a história da criança e da infância no Brasil, como relatado no texto, evidenciou que a inclusão da criança enquanto cidadã de direitos repercutiu em absoluta maneira e no tratamento oferecido a ela.

A preocupação com as questões educacionais ganham força e incidem na elaboração de documentos que tem como proposta atender às necessidades de acesso ao conhecimento.

Nesse sentido, a partir dos anos de 1980 há uma preocupação com o acesso à leitura e a escrita, a problemática da alfabetização ganha força e ocupa espaço nos principais eventos destinados à educação da criança. Posteriormente entra em cena o letramento, como possibilidade de uso da leitura e da escrita em situações reais de aprendizagem, ou seja, enquanto prática social.

As concepções de alfabetização e letramento ditam o ritmo do acesso a esses conhecimentos. Após a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo, este artigo confirma o conflito que existe no entendimento desses termos por parte dos profissionais da educação infantil e dos professores do ensino fundamental.

No caso da alfabetização as entrevistas revelaram que os profissionais entendem a alfabetização enquanto processo de aprendizagem da leitura e da escrita em contrapartida, divergem quanto à idade a ser iniciado esse processo. A preocupação com a aquisição da leitura e da escrita é evidente nas pessoas entrevistadas, independente de como essa apropriação é realizada.

Sobre o letramento, foi constatado que os profissionais possuem uma dificuldade na interpretação desse conceito, associando-o na maioria das vezes ao conhecimento das letras, conforme evidenciado nas entrevistas.

As contradições dos entrevistados sobre os conceitos de alfabetização e letramento nos remete ao entendimento de Colello (2003), que em seus estudos destaca a complexidade do ensino da leitura e da escrita, correlacionando aos diferentes modos de conceber a língua escrita, seja como um simples código de correspondências entre letras e sons, seja em estreita relação com as práticas sociais ou ainda como exercício comunicativo e dialógico entre interlocutores.

Nessa direção, as concepções dos professores norteiam o fazer pedagógico desses profissionais, por isso, a necessidade da formação em serviço, como elemento importante para qualquer atividade que envolva o processo de apropriação da leitura e da escrita, torna-se imprescindível, no sentido de fazer com que a criança aprenda a língua escrita enquanto prática social, enquanto produto da história e não como uma atividade mecânica de decorar letras para formar sílaba, palavras, frases e texto, sem qualquer conexão com a realidade.

Conduzir as crianças ao real processo de alfabetização e letramento é uma tarefa que o Brasil ainda não conseguiu cumprir, mas que precisa reunir esforços, principalmente enquanto compromisso político, para fazer valer o direito à cidadania e como diz Paulo Freire (1989) e que todos possamos “ler o mundo”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. In. *Alfabetização e letramento: conceitos e relações / organizado por Carmi Ferraz Santos e Márcia Mendonça*. 1ed., 1reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ARIÉS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. 2ª ED. Rio de Janeiro, RJ: Editora Guanabara, 1981.

BRASIL, Instituto Paulo Montenegro. *Indicador de Alfabetismo Funcional. INAF – 2011: Ação educativa*. Acesso em 10/05/2016.

BRASIL. *Lei de Diretrizes da Educação Nacional*. LDBEN nº 9.694/1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional*. -Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação. Fundamental*. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1998, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 56/2007 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94.- Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil/Secretaria de Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL, UNESCO, MEC, 2003. *Alfabetização como liberdade*.

COLELLO, S. M. G. & SILVA, N. “*Letramento: do processo de exclusão social aos vícios da prática pedagógica*” In *VIDETUR*, n. 21. Porto/Portugal: Mandruvá, 2003, pp. 21 – 34 .

FREIRE, Paulo, 1921 – *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam* / Paulo Freire. – São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4)

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Educação e Letramento*. São Paulo: UNESP, 2004.

SANTOS, Carmi Ferraz. *Alfabetização e letramento: conceitos e relações* / organizado por Carmi Ferraz Santos e Márcia Mendonça. 1ed., 1reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOARES, Magda Becker. *As muitas faces da alfabetização*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, 52, p. 19-24, 1985.

SOARES, Magda. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. CD-ROM da 26ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu. Versão on-line disponível no site www.anped.org.br/26ra.htm. GT 10 - Alfabetização, leitura e escrita, 2003.

TFOUNI, L.V. *Letramento e alfabetização*. São Paulo, Cortez, 1995.

A COMUNICAÇÃO ORAL EM EVENTOS CIENTÍFICOS: CONTRIBUIÇÕES PARA O LETRAMENTO ACADÊMICO

The oral communication in scientific events: contributions to the academic letter

Juliana Bacan ZANI (Universidade São Francisco – Itatiba – SP / CAPES)

Luzia BUENO (Universidade São Francisco – Itatiba – SP)

RESUMO: *Este trabalho tem por objetivo apresentar, parcialmente, os resultados de uma pesquisa de doutorado cujo objetivo central é compreender o trabalho de ensino com uma sequência didática para o gênero comunicação oral em eventos científicos e as implicações deste para o desenvolvimento de capacidades de linguagem dos alunos, contribuindo, desta forma, para o letramento acadêmico desses discentes. Para isso, exporemos a análise dos dados gerados em uma situação de ensino e aprendizagem do gênero comunicação oral em eventos científicos na área de Educação, produzidos durante um minicurso realizado em um programa de pós-graduação stricto sensu em Educação. Os pressupostos teóricos desta pesquisa ancoram-se, primeiramente, no Interacionismo Sociodiscursivo, tal como proposto por Bronckart (1999, 2006, 2008, 2013) que orienta as pesquisas e os pressupostos propriamente didáticos sobre o ensino de gêneros e as questões referentes ao desenvolvimento humano, considerando também o papel da linguagem neste desenvolvimento. Paralelamente a esse quadro teórico, esta pesquisa se baseia em estudos de didáticas das línguas (Schneuwly e Dolz, 2004/2013) no que se refere ao trabalho com gêneros em sala de aula e à questão das capacidades de linguagem. Como estamos tratando de um gênero oral, para o qual as questões da conversação também se fazem presentes, subsidiamo-nos, em Marcuschi (2001, 2003) e Koch (2007, 2012).*

PALAVRAS-CHAVE: *Letramento Acadêmico; Gêneros Textuais; Comunicação Oral*

ABSTRACT: *This paper aims to present, partially, the results of a doctoral research whose main objective is to understand the teaching work with a didactic sequence for the oral communication genre in scientific events and the implications of this for the development of students' language abilities, contributing, in this way, to the academic literacy of these students. To do this, we will present the analysis of the data generated in a teaching and learning situation of the oral communication genre in scientific events in the area of Education, produced during a mini-course carried out in a stricto sensu postgraduate program in Education. The theoretical assumptions of this research are first anchored in Sociodiscursive Interactionism, as proposed by Bronckart (1999, 2006, 2008, 2013), who guides the research and the properly didactic presuppositions on gender teaching and human development issues, also considering the role of language in this development. In parallel to this theoretical framework, this research is based on language teaching studies (Schneuwly and Dolz, 2004/2013) regarding classroom work and language skills. As we are dealing with an oral genre, to which the*

questions of the conversation are also present, we subsidize ourselves, in Marcuschi (2001, 2003) and Koch (2007, 2012).

KEYWORDS: *Academic Letters; Textual genres; Oral communication*

Introdução

Apresentamos neste artigo parte dos resultados de uma pesquisa mais ampla desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade São Francisco. Nele expomos a análise dos dados gerados em uma situação de ensino e aprendizagem do gênero comunicação oral em eventos científicos na área de Educação, produzidos durante um minicurso realizado em um programa de pós-graduação *stricto sensu* em Educação.

Consideramos a importância de se trabalhar com as práticas de letramento que contemplem o escrito e o oral, pois essas práticas têm significados específicos em diferentes instituições e grupos sociais. É possível admitir a existência de múltiplos letramentos, a depender das esferas e grupos sociais, como proposto por Street (2007), que é o caso da esfera acadêmica em que ler, produzir um texto escrito, apresentá-lo oralmente ou ouvir a apresentação de outro são atividades cotidianas.

Dessa forma, é possível falar em letramento acadêmico, sob a concepção de Fiad (2011, p.362), assumindo que “há usos específicos da escrita [e da fala] no contexto acadêmico, usos que diferem de outros contextos, inclusive de outros contextos de ensino”. Fisher (2008, p. 179) aponta que “em virtude dessas práticas de letramento que são próprias do meio acadêmico, muitos alunos podem se sentir distantes, inicialmente, de propostas advindas de professores, por não dominarem as linguagens sociais recorrentes nesse meio”.

Dentro desse cenário, deparamos com os alunos que ingressam no mestrado e doutorado, apresentando uma experiência de escrita restrita a alguns gêneros, sem mensurar a dificuldade e/ou quase a inexistência de um conhecimento sobre os gêneros de textos orais. A experiência desses alunos é praticamente nula quando se trata de uma socialização com as especificidades do discurso acadêmico oral. Assim, propusemo-nos

a estudar o trabalho de ensino com uma sequência didática para o gênero comunicação oral em eventos científicos e as implicações deste para o desenvolvimento de capacidades de linguagem dos alunos. Para tanto, embasamo-nos no quadro teórico metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999, 2006, 2008) e a metodologia da sequência didática de gêneros e os gestos didáticos (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004; AEBY DAGHÉ e DOLZ, 2008; SCHNEUWLY, 2009), os quais serão explicitados a seguir.

1. Pressupostos Teóricos

Retomando a tese do ISD de que o desenvolvimento do pensamento consciente humano se dá por meio da linguagem, mais precisamente, por meio de práticas languageiras situadas e de que o ensino exerce um importante papel para o desenvolvimento humano, Dolz e Schneuwly (2004) propõem um ensino voltado a essas práticas de linguagem que se realizam em textos organizados em gêneros.

Sendo assim, o gênero é utilizado como intermediador entre as práticas sociais e os objetos escolares, principalmente em se tratando do ensino da produção de textos orais e escritos. Vale ressaltar que os autores tratam a noção de gênero não apenas como unidade de ensino, mas como uma ferramenta que tem a função de atuar no processo de ensino e aprendizagem. Nesta pesquisa, postulamos que o ensino de gêneros atuará no espaço entre o que o aluno ainda não sabe sobre o gênero e onde ele pode chegar. Vigotski (1985) nomeia este espaço de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD), conceito que utiliza para o espaço criado entre a distância daquilo que o aluno é capaz de fazer e o que é capaz de realizar com a colaboração de outro ou de uma ferramenta.

Logo, alunos, professores e objeto ou ferramenta de ensino, devem estar em constante interação para que os objetivos da aprendizagem possam ser alcançados. O gênero, quando se torna ferramenta de ensino e aprendizagem, permite, também, o desenvolvimento de capacidades de linguagem nas pessoas, ou seja, a capacidade de agir com a linguagem em diferentes práticas sociais.

Essas capacidades de linguagem envolvidas na produção de um texto se dividem em três: a) a capacidade de ação que se refere à mobilização das características do contexto de produção, percebendo em que situação de comunicação um texto de um dado gênero pode ser produzido, por quem o produziu, para quem, com que objetivo, onde, em que momento e a que se refere; b) a capacidade discursiva que diz respeito à percepção do modo como o texto foi organizado, ou seja, a infraestrutura geral do texto; e c) a capacidade linguístico-discursiva que se refere ao domínio dos recursos linguísticos utilizados adequadamente no contexto de produção de um determinado gênero.

Dolz e Gangon (2015, p. 39) destacam que o gênero indica as dimensões a serem ensinadas (situação de produção, os planos textuais e as unidades linguísticas e de sentidos). Neste sentido, a elaboração de um modelo didático de um gênero, proposto por Dolz e Schneuwly (2004), pressupõe a identificação dessas dimensões ensináveis de um gênero, possibilitando, assim, desenvolver determinadas atividades e sequências de ensino, ou seja, sequências didáticas – “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p.82).

Visando ao desenvolvimento dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, os professores realizam diferentes intervenções didáticas que podem ser consideradas como gestos didáticos e que constituem o seu agir na realização da tarefa central de seu métier, sobre os objetos a serem ensinados. Nos estudos sobre os objetos ensinados, Schneuwly e Dolz (2009) postulam que os gestos didáticos estão ligados aos objetos de ensino e a sua construção, pois, em cada situação de aula, o professor mobiliza diferentes gestos imbricados no objeto ensinado.

A priori, os gestos didáticos fundadores foram propostos para identificar e conceituar dois gestos que fundam o sistema de atuação do professor: o de personificação e o de focalização ou elementarização (SCHNEUWLY, 2000). O gesto didático de personificação corresponde a apresentar aos alunos, por meio de ferramentas/dispositivos adequados, os objetos de ensino a serem apreendidos. E o gesto de focalização consiste em delimitar e evidenciar as dimensões ensináveis do objeto, ou seja, o conteúdo propriamente dito.

A partir das formulações de Schneuwly, Cordeiro & Dolz (2005), Aebly-Daghé & Dolz (2008) entenderam que tais gestos fundadores se desdobram em outros, igualmente fundamentais e visam contemplar as diferentes dimensões ensináveis dos objetos de aprendizagem.

Para os autores, as transformações dos objetos de ensino na aula são reguladas por quatro gestos didáticos fundamentais: *implementação dos dispositivos didáticos*, *regulação das aprendizagens*, *institucionalização* e *criação de memória didática*.

1. *Implementação dos dispositivos didáticos* é a forma ou intervenções didáticas que o professor realiza para a apresentação do objeto de ensino. São as ferramentas utilizadas para o ensino como suporte para a realização das atividades, as instruções dadas e a maneira como o professor conduz a aula (SCHNEUWLY, 2009).
2. *Regulação* estão associados às intervenções dos professores na superação dos obstáculos encontrados durante o processo de aprendizagem dos alunos. Assim, o gesto de regulação fornece ao professor as informações necessárias para interpretar e ajustar a continuidade do trabalho no dispositivo didático em curso. A regulação baseia-se em regulação interna (informações sobre o estado de conhecimento dos alunos) e regulação local (interações do professor com os alunos operando no interior das atividades escolares). (SCHNEUWLY, 2009, p.38)
3. *Institucionalização* visa à fixação de conhecimentos já construídos sócio-historicamente na ação de ensino de um determinado objeto (SCHNEUWLY, 2009, p.39). Em outros termos, é o processo pelo qual os professores agem, mostrando aos alunos que o conhecimento que eles construíram, a respeito de um objeto de ensino, já se encontra instituído na cultura (de uma disciplina). Institucionalizar permite delimitar o que se aprendeu, explicitando o conteúdo programado.
4. *Criação de memória didática* é a construção de um conhecimento comum a ser compartilhado pela sala, dando um sentido de totalidade ao objeto, situando o que já foi, o que está sendo e o que será ensinado. Silva (2013, p. 224) apresenta dois movimentos de criação de memória didática: movimento externo – “retomada de conteúdos discutidos em outras sequências” que auxiliam na criação de relações “entre conteúdos”; e o movimento interno – “retomadas do conteúdo discutido inicialmente no interior da mesma sequência de ensino”.

Neste estudo empregaremos os quatro gestos didáticos fundamentais (SCHNEUWLY e DOLZ, 2009) acima elencados, pois temos por objetivo compreender como o objeto de ensino “a comunicação oral em eventos científicos” se transforma em objeto ensinado pelo uso das sequências didáticas 1, que foi elaborada por nós. Entretanto os gestos fundadores de presentificação e de focalização, também serão centrais, pois são pontos de partida para estabelecer uma situação de ensino e aprendizagem.

2. Capacidades de linguagem mobilizadas: análise das produções iniciais

Participaram do minicurso intitulado “A comunicação oral em eventos acadêmicos”, 10 (dez) alunos do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, sendo 1 (um) aluno de doutorado e 9 (nove) alunos de mestrado, das duas linhas de pesquisa que o programa atende. Dos 9 alunos do mestrado, 5 (cinco) eram iniciantes, caracterizando, assim, a heterogeneidade dos participantes. A faixa etária dos alunos é bem variada, na qual o mais novo tem 24 anos e a mais velha 50 anos.

Embora todos aceitaram participar da pesquisa e assinaram o termo de consentimento, nem todos tiveram suas produções analisadas, pois para fazer a análise seguimos os seguintes critérios: a) Presença no momento da produção inicial e final; b) Presença de 80 % nos módulos. Sendo assim, para a análise da produção inicial e a elaboração da sequência didática 1 fizeram parte desta pesquisa quatro alunos, sendo os participantes (P1, P2, P3 e P4).

Ao fazermos uma análise das produções iniciais de cada participante do minicurso 1, encontramos adversidades com relação às quatro capacidades de linguagem.

Nas capacidades de ação, embora houve uma média mobilização neste aspecto, os participantes não conseguiram se adaptar às características do contexto de produção e ao conteúdo temático em que o texto, ou seja, a comunicação está inserida, não considerando as representações dessa situação de produção em seu contexto sociossubjetivo, e não conseguindo assumir o papel de expositor/pesquisador que destina seu texto a membros ou colaboradores de uma comunidade científica, cujo o

objetivo, principal, é de divulgar no meio acadêmico a pesquisa que está em andamento ou que já foi concluída, apresentando os resultados para serem debatidos, refletidos.

Em relação as capacidades discursivas os participantes apresentaram o título do seu trabalho, entretanto, o mesmo não foi utilizado para marcar o tema principal a ser abordado. Outro aspecto que nos chama a atenção é que embora a comunicação seguiu uma estrutura temática, apresentando uma introdução, questões norteadoras da pesquisa, objetivos, metodologia, aportes teóricos, algumas fases foram menos mobilizadas ou não apareceram, como a abertura, a apresentação do plano da exposição, as conclusões ou considerações e o encerramento. Já em relação aos tipos de discurso, houve uma maior mobilização por parte de todos os participantes, sendo os tipos de discurso interativo e teórico os mais recorrentes.

Já as capacidades linguístico-discursivas houve de uma menor mobilização a uma maior mobilização. Nos aspectos de conexão a utilização dos diferentes marcadores, principalmente os que tem a função de garantir os pontos de articulação de uma temática a outra, foram mais restritos em relação aos marcadores com função de subordinação ou coordenação. Em relação aos aspectos coesivos, as comunicações apresentadas utilizaram-se de muitas repetições de nomes ou pronomes, não fazendo um bom uso das anáforas nominais ou pronominais, principalmente por parte de dois participantes (P3 e P4).

Ainda dentro das capacidades linguísticos-discursivas, percebe-se que os participantes tiveram dificuldades em fazer uso de marcadores de inserção explicativa ou ilustrativa, principalmente ao expor a fundamentação teórica e até mesmo para justificar a escolha do tema abordado. O uso de segmentos de reformulações retóricas ou saneadoras, também foi pouco mobilizado.

Em relação aos marcadores conversacionais, houve uma maior mobilização, entretanto, neste aspecto nossa avaliação é de forma contrária, pois quanto menor a mobilização, melhor é a fluidez da comunicação oral. Alguns dos aspectos, quando muito utilizado torna a comunicação cansativa e o texto desvalorizado, sendo considerado como vícios de linguagem.

Nas capacidades não-linguísticas houve de uma maior a uma média mobilização, entretanto alguns aspectos como respiração, ritmo, gestos, troca de olhares, expressão

facial, ainda precisam de uma atenção maior. Tomar consciência da importância e influência que estes aspectos têm durante uma comunicação.

A análise das produções iniciais, permitiram, assim, visualizar as capacidades já mobilizadas pelos participantes do minicurso e possibilitou a organização de atividades escolares para melhor trabalhar as características do gênero em questão e, dessa forma, elaborar um dispositivo didático, ou seja, a sequência didática 1 (SD1 – Apêndice 1). Na seção a seguir, apresentamos os resultados obtidos na implementação do dispositivo didático (SD1 – Comunicação Oral em Eventos Científicos)

3. Desenvolvimento das capacidades de linguagem e balanço das vantagens e limites do dispositivo criado

Nesta seção faremos uma análise geral dos resultados obtidos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos participantes do minicurso 1, relacionando com as dimensões trabalhadas sobre o gênero (objeto de ensino) e as intervenções da professora/pesquisadora para colocar em prática as atividades escolares (gestos didáticos).

Para fazer a interação dos resultados obtidos e facilitar nossas análises sentimos a necessidade de organizá-los em quadros, o qual será apresentado em partes para melhor visualização e discussão de cada unidade. Dessa forma, cada parte será intitulada de acordo com as capacidades de linguagem a serem desenvolvidas.

QUADRO 1 – Interação dos Resultados: Capacidades de Ação

Encadeamento temático	Capacidades de linguagem	Obstáculos	Atividades preescritas	Atividades escolares realizadas	Gestos Didáticos	Alunos / Superação	
						P1	P2
1. Situação de Produção da Comunicação Oral	Ação	<ul style="list-style-type: none"> Incompreensão do papel de <u>expositor/pesquisador</u> Não tem claro o <u>objetivo da comunicação</u> 	1.1.1 Conversa sobre quem <u>produz uma comunicação oral</u> .	1.1.1 Conversa sobre quem <u>produz uma comunicação oral</u> .	<ul style="list-style-type: none"> <u>Presentificação</u> <u>Regulação</u> 	Não	Sim
2. Gênero textual: Comunicação Oral			1.1.2 Discutir como <u>deve ser uma comunicação oral</u>	1.1.2 <u>Contextualização dos espaços que a comunicação oral ocupa.</u>	<ul style="list-style-type: none"> <u>Focalização</u> <u>Regulação</u> <u>Presentificação</u> 		
			2.1.1 <u>Escuta e tomada de notas de três vídeos exibidos.</u>	2.1.1 <u>Escuta e tomada de notas de três vídeos exibidos.</u>	<ul style="list-style-type: none"> <u>Presentificação</u> <u>Implementação</u> <u>Regulação interna</u> 		
			2.1.2 <u>Socialização da tomada de notas.</u>	2.1.2 <u>Socialização da tomada de notas.</u>	<ul style="list-style-type: none"> <u>Focalização</u> <u>Implementação</u> <u>Regulação local</u> 		
			2.1.3 <u>Apresentação das características do gênero: comunicação oral.</u>	2.1.3 <u>Apresentação das características do gênero: comunicação oral.</u>	<ul style="list-style-type: none"> <u>Focalização</u> <u>Institucionalização</u> <u>Criação de memória</u> 		

Em relação ao desenvolvimento das capacidades de ação, os obstáculos identificados, na produção inicial dos alunos participantes do minicurso, da primeira fase da pesquisa, são na grande maioria de ordem epistemológica, e estão relacionadas basicamente a incompreensão do papel de expositor/pesquisador que os alunos assumem ao fazer uma comunicação oral em eventos científicos e por não ter clareza do objetivo que se quer alcançar durante a comunicação.

As atividades escolares consagradas a esta situação de comunicação foi constituída por cinco atividades, orientadas para a compreensão deste contexto de produção. Estas, prescritas na sequência didática 1 (SD1), foram implementadas sistematicamente pela professora/pesquisadora, tendo como suporte três vídeos de diferentes comunicações, sendo duas de comunicação oral e uma de comunicação no formato pôster.

As formas sociais de trabalho constituíram-se de diálogos, tarefas individuais e discussões coletivas, compartilhando suas análises sobre a temática tratada. Durante a realização das atividades, os gestos didáticos fundamentais da professora/pesquisadora, evidenciados são: os gestos de personificação e focalização, os gestos de regulação interna e local, os gestos de criação de memória e os gestos de institucionalização.

Embora os gestos didáticos fundamentais tenham sido mobilizados na ação da professora/pesquisadora e as atividades propostas tenham uma coerência entre si, estas não foram suficientes para a superação dos obstáculos detectados, principalmente por parte de um dos participantes P1.

Dessa forma, uma primeira lacuna no dispositivo didático é identificada, pois as atividades propostas para o contexto de produção, são programadas e realizadas antes da primeira produção, não havendo uma retomada ou proposta de outras atividades para a superação destes obstáculos.

Outro ponto que nos chama a atenção é que durante as discussões em sala de aula, os alunos participantes apresentaram ter um conhecimento sobre as questões a serem consideradas no contexto de produção, entretanto, estes não apareceram diretamente nas produções. Assim, nós nos questionamos, como fazer a transposição de um conhecimento para uma prática? Que tipo de atividade propor para superar estas lacunas? Os exemplos utilizados não foram suficientes?

Essas questões nos fizeram perceber que o fato de não ter sido retomada a atividade e não ter explorado o próprio vídeo dos alunos, faz com que eles tomem suas produções como forma correta. Logo, a atividade proposta não passou de uma mera atividade escolar, sem ter um objetivo mais concreto em relação aos obstáculos dos alunos.

Isto nos alerta para as diversas atividades que muitas vezes são propostas pelos professores ou em livros didáticos sem ter uma preocupação de serem significativas aos alunos e muitas vezes descontextualizadas. A falta de consideração do diagnóstico inicial faz com que a atividade proposta seja mais uma atividade escolar, não proporcionando o desenvolvimento da capacidade de linguagem que se tem por objetivo a ser alcançado.

Partimos, agora, para os resultados do desenvolvimento das capacidades discursivas.

QUADRO 2 – Interação dos Resultados: Capacidades Discursiva

Encadeamento temático	Capacidades de linguagem	Obstáculos	Atividades prescritas	Atividades escolares realizadas	Gestos Didáticos	Alunos / Superação	
						P1	P2
4. Organização de uma comunicação oral	Discursiva	<ul style="list-style-type: none"> Ausência de abertura, apresentação do plano da exposição, conclusões ou considerações e encerramento 	4.1.1 Discussão em pequenos grupos da atividade realizada em casa.	4.1.1 Discussão em pequenos grupos da atividade realizada em casa.	<ul style="list-style-type: none"> Presentificação Focalização Implementação Regulação local 	Sim	Sim
5. Diferentes partes de uma comunicação oral			4.1.2 Entrega da versão original do material organizado para a apresentação e comparação com o que os alunos produziram, destacando suas partes e subpartes.	4.1.2 Entrega da versão original do material organizado para a apresentação e comparação com o que os alunos produziram, destacando suas partes e subpartes.	<ul style="list-style-type: none"> Formulação de tarefas (local) Implementação 		
			4.1.3 Socialização das discussões feitas nos pequenos grupos	4.1.3 Socialização das discussões feitas nos pequenos grupos	<ul style="list-style-type: none"> Criação de memória Regulação local Institucionalização 		Com ressalvas em apresentação do plano de comunicação e considerações
			5.1.1 Apresentação das fases que compõem uma comunicação oral.	5.1.1 Apresentação das fases que compõem uma comunicação oral.	<ul style="list-style-type: none"> Focalização Criação de memória Institucionalização 		

Os obstáculos identificados nesta etapa de desenvolvimento estão ligados a estrutura da comunicação, mais especificamente em relação a ausência de uma abertura, a apresentação do plano da exposição, as conclusões ou considerações e encerramento.

As atividades escolares sobre a estruturação e organização de uma comunicação oral dispõem de 4 propostas para superar os obstáculos encontrados.

A primeira atividade é direcionada aos alunos como trabalho coletivo, no qual eles tiveram que discutir no grupo as organizações e estruturação que fizeram de um artigo (tarefa de casa) e em seguida ainda no grupo, comparar suas organizações com a estruturação feita pelo próprio autor do artigo.

Nestas duas atividades, embora a proposta fosse trabalhar no grupo sem interferências da professora/pesquisadora, vem vários momentos houve o gesto didático de regulação local. Ao detectar alguns obstáculos, as intervenções eram feitas imediatamente.

Em certos momentos houve a tentativa de um controle nas interferências, mas a professora/pesquisadora, por antecipação dos obstáculos de aprendizagem, reformula as respostas dos alunos para completar um raciocínio. Logo, os gestos de criação de memória e institucionalização também vão sendo constituídos. A título de exemplo, trazemos um recorte da interação professora/pesquisadora com os alunos.

08:20 P2: eu não sei se vocês discutiram isso... na semana passada... mas eu costumo fazer em tópicos... faço uma parte para mim... faço uma cópia... aí eu anoto o que eu vou falar... para não ficar muito carregado... eu coloco tópicos... para lembrar o que eu tenho que falar...e aí... se eu precisar recordar alguma coisa... eu olho no meu [

P3: slides [

P2: na minha anotação.... [

P1: é... porque na aula passada eu fiz uma apresentação... da/do meu projeto... da minha tese... e aí assim... teve momentos... os meus slides... estavam muito carregados... né...

Prof.: com textos né... () aqui... é uma frase que você utiliza no texto... mas na hora de apresentar... você tira... por exemplo... contudo [

[...]

Prof.: é... não era para eu estar interferindo.... mas que vocês... fossem discutindo.... então entre vocês.... como estruturaram... [...]

Prof.: eu vou me policiar... e não interferir agora.... ((risos do P1))

P3: então... eu coloquei primeiro essa parte.... [...]

Nota-se que a professora/pesquisadora faz interferências durante as discussões entre os alunos, que está relacionada a quantidade de textos no diapositivo, item discutido na aula anterior, pautado na apresentação do P1. Esta situação nos chama a

atenção, pois nas análises da produção final, o P1, retirou quase todo o texto de seu diapositivo e colocou apenas uma palavra ou ano, os quais não foram muito significativos para sua apresentação.

Dessa forma, mais uma vez as atividades propostas não estão relacionadas diretamente às necessidades de superação individual de cada aluno. Embora os gestos de regulação ocorram para superar os obstáculos e tenham sido importantes para o desenvolvimento das atividades, estes estão relacionados aos obstáculos momentâneos à implementação do dispositivo e não aos obstáculos identificados na produção inicial.

Entretanto, mesmo com algumas ressalvas, houve superações de obstáculos por parte do P1 quanto do P4. O P1 não superou a fase de abertura e as considerações finais ou parciais. Já em P4 houve superações, mas acreditamos que tenha sido pelas regulações momentâneas, após sua produção inicial. Pois no dia em que as atividades desenvolvidas para tratar das questões sobre a organização e estrutura de uma comunicação, o aluno estava ausente.

A questão da presença também é um fator que sentimos a necessidade de colocar em evidência, pois foi um dos obstáculos para o desenvolvimento das atividades propostas e até mesmo para a realização desta pesquisa. Devido o curso ter sido oferecido gratuitamente e não ter um vínculo com alguma disciplina talvez tenha feito com que as pessoas não tivessem um comprometimento maior.

Isso se evidenciou nas justificativas dos alunos em suas ausências. Qualquer outra atividade, de trabalho ou até mesmo com os compromissos do curso de mestrado e doutorado, eram motivos para deixar de participar do minicurso. Essas atitudes influenciaram tanto no desenvolvimento dos alunos quanto prejudicaram o andamento para a coleta de dados desta pesquisa.

Em relação aos obstáculos inerentes as características linguísticas, foram identificados 5 conjuntos que trataremos a seguir, conforme os dados apresentados no quadro a seguir.

QUADRO 3 – Interação dos Resultados: Capacidades Linguístico-Discursivas

Encadeamento temático	Capacidades de linguagem	Obstáculos	Atividades prescritas	Atividades escolares realizadas	Gestos Didáticos	Alunos / Superação	
						P1	P2
6. Características linguísticas do gênero	Linguístico-discursivas	<ul style="list-style-type: none"> Restrição ao uso de marcadores de articulação de uma temática a outra Repetições de nomes ou pronomes, não fazendo um bom uso das anáforas nominais ou pronominais Dificuldades em fazer uso de marcadores de inserção explicativa ou ilustrativa, Mobilização excessiva de macadores conversacionais (né, aí, entre outros) 	<p>6.1.1 Escuta de uma comunicação e tomada de notas dos conectivos e tempos verbais utilizados na passagem de um tema a outro.</p> <p>6.1.2 Socialização da tomada de notas.</p> <p>6.1.3 Listar as expressões retiradas da exposição</p> <p>6.1.4 Parafrasear as expressões listadas anteriormente.</p> <p>6.1.5 Socialização da atividade e exposição de marcadores de estruturação do discurso.</p>	<p>6.1.1 Escuta de uma comunicação e tomada de notas dos conectivos e tempos verbais utilizados na passagem de um tema a outro.</p> <p>6.1.2 Socialização da tomada de notas.</p> <p>6.1.3 Parafrasear algumas expressões apresentadas pelo professor.</p> <p>6.1.4 Socialização da atividade e exposição de marcadores de estruturação do discurso.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Focalização Implementação Focalização Regulação local Criação de memória Institucionalização Formulação de tarefas (local) Focalização Regulação local Institucionalização Criação de memória 	<p>Sim</p> <p>(com ressalvas ao uso de marcadores conversacionais)</p> <p>Não</p>	

O bloco de atividades escolares prescritas para trabalhar com as questões de linguagem organiza-se em cinco atividades, entretanto, todas ocorreram somente para a turma B, pois para a turma A foram detectadas 4 atividades.

Isto posto, iniciamos a nossa análise com questionamentos sobre a noção de trabalho prescrito, em oposição ao trabalho realizado, de forma a compreender o agir do professor no processo de ensino e aprendizagem.

Ao tentar entender o porquê as atividades foram tratadas de diferentes formas, buscamos no diário pessoal da professora-pesquisadora indícios que pudessem ajudar e encontramos a resposta de que a experiência de propor primeiramente aos alunos a listagem de marcadores que identificaram na atividade anterior, para depois parafraseá-las, limitou as discussões, pois os alunos apresentaram dificuldades em identificá-las. Mas em nenhum momento, as justificativas foram pela necessidade de adequar as necessidades dos alunos em superar os obstáculos que se evidenciaram na produção final.

As atividades propostas neste segmento tinham por objetivos identificar os marcadores de estruturação do discurso, garantindo, assim, a coesão e coerência do

texto. Porém, em nenhum momento, analisou-se os erros cometidos e a forma que os alunos utilizaram em suas comunicações na produção inicial.

Contudo, houve progressos significativos por parte do P4, conseguindo superar grande parte dos obstáculos identificados. Esta superação pode ser associada pela intervenção da professora/pesquisadora, pois, embora as atividades propostas tenham sido descontextualizadas, os gestos didáticos de regulação, criação de memória e institucionalização puderam contribuir para o desenvolvimento.

Assim, podemos destacar que mesmo uma atividade descontextualizada e pouco significativa para o aluno, quando bem explorada, pode contribuir no processo de ensino e aprendizagem. Nesse ínterim, os conhecimentos do professor e suas atitudes, gestos didáticos fundamentais e específicos, também são fatores a serem considerados construtivos, tendo um papel positivo para o desenvolvimento dos alunos.

Já os obstáculos identificados na produção inicial do P1 não foram superados e as questões de linguagem foram evidenciadas e discutidas logo após a sua produção inicial. De início, no primeiro encontro o P1, justifica seu interesse em fazer o minicurso para superar suas dificuldades em lidar com o tempo para apresentação. Ressalta ainda que o seu problema não é falar em público e que, por sinal, gosta de falar muito.

Quando confrontado com as análises de um dos participantes do minicurso, em relação a sua primeira apresentação (produção inicial), o P1 se dá conta da necessidade de adequar sua fala ao contexto de produção e demonstra-se feliz, por alguém ter alertando-o, como podemos verificar no excerto abaixo.

58:40 P3: eu acredito que ele preparou com antecedência... () e o que me despertou no final... é a importância dessa análise que ele faz no final... o cronograma... () com os teóricos... ele sabe ()... e o uso da linguagem... éh::... ele fala... eu penso... para o trabalho... que ele seja ... (ele usa palavras como...) a gente... e pelo nível que a (gente está)... e pela linha né... análise do discurso... ()... que trabalha a retórica né... então... penso assim...

P1: uhm.. uhmm... ótimo....

[...]

01:08:18 P1: mas a colocação dela... éh... eu achei LIN-da...né... no patamar que você está... já não cabe mais isso... (risos)... não pode cometer esse erros... então.... assim... até o que eu falo... é a posição do sujeito... qual é a posição...

Entretanto, as atividades propostas durante o minicurso não atenderam as necessidades do P1 e esta, também, é uma questão que nos coloca novamente a refletir. Como superar os obstáculos de cada aluno, em pouco tempo de trabalho? Será que as questões de linguagem são facilmente superadas, considerando que cada aluno tem suas vivências? Que tipo de letramento acadêmico os alunos trazem dos seus anos de escolaridade? Quais são os meios que esses alunos frequentam e que traços trazem consigo?

Esses questionamentos nos levam a refletir sobre as propostas de atividade escolar e o quanto a desconsideração da bagagem do aluno e suas lacunas faz com que o trabalho de ensino não se torne eficiente.

Outro ponto que colocamos em questão é relacionado aos marcadores conversacionais e que estão estritamente ligados ao gênero comunicação oral. Fator este em que houve uma mudança significativa na produção final dos participantes, mas sobre os quais ainda é preciso se refletir: que tipo de linguagem se espera em uma comunicação oral? Como se tornar criativo sem ficar muito preso às convenções?

Por fim, para o tratamento dos obstáculos relativos as capacidades não-linguísticas, foram identificadas 2 atividades escolares, conforme exposto no quadro abaixo.

QUADRO 4 – Interação dos Resultados: Capacidades Não-Linguísticas

Encadeamento temático	Capacidades de linguagem	Obstáculos	Atividades preescritas	Atividades escolares realizadas	Gestos Didáticos	Alunos / Superação	
						P1	P2
7. Aspectos não-linguísticos		<ul style="list-style-type: none"> Pouco estabelecimento de contato visual com o público. Uso excessivo de gesticulações. Falta de controle na respiração 	<p>7.1.1 Discussão sobre a importância da voz, do olhar e da atitude corporal durante a comunicação.</p> <p>7.1.2 Análise de uma comunicação oral destacando os aspectos não-linguísticos</p>	<p>7.1.1 Discussão sobre a importância da voz, do olhar e da atitude corporal durante a comunicação.</p> <p>7.1.2 Exibição de vídeo de uma especialista para ilustrar os aspectos não-linguísticos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Focalização Criação de memória Institucionalização <ul style="list-style-type: none"> Focalização Criação de memória Institucionalização 	Sim	Sim

Neste segmento, inicialmente foram identificados o pouco estabelecimento de contato visual por parte dos participantes, com o uso um pouco excessivo de gestos e a falta de controle na respiração.

Nota-se que a atividade escolar 1 tem por objetivo a discussão sobre a importância a ser dada nos aspectos-não linguísticos e em seguida a proposta era fazer a análise desses aspectos. Entretanto a professora/pesquisadora altera atividade programada no dispositivo e, ao discutir as questões não-linguísticas, vai apresentando trechos de um vídeo, o qual uma fonoaudióloga aborda a temática a ser tratada.

Mais uma vez, buscamos informações no diário de campo da professora/pesquisadora, e encontramos a justificativa para a alteração da atividade. A mesma relata que sentiu a necessidade de trazer exemplos de profissionais para validar as questões abordadas e que a análise de um vídeo, novamente, iria ser cansativo para os alunos e poderia se perder os detalhes que considera importante.

Logo, a atividade prescrita, muitas vezes não são realizadas, ou seja, o real da atividade, e a necessidade e experiência da professora/pesquisadora leva-a a adaptar o material aos alunos e o fato de julgar o tempo curto para a realização do minicurso, busca outros caminhos.

Neste segmento, nota-se a superação dos obstáculos por parte dos alunos, somente o P1 que ainda apresentou uma certa dificuldade para estabelecer um contato visual com o seu público. Embora a professora/pesquisadora tenha a preocupação de adequar as atividades escolares e os gestos didáticos fundamentais tenham colaborado para a construção do objeto de ensino, estas, mais uma vez, não estavam ligadas à produção inicial dos alunos, podendo passar para o P1 de que não haviam obstáculos identificados neste segmento.

Considerações Finais

A identificação do “não trabalhar” com os alunos diretamente com seus obstáculos iniciais, leva-nos a retomar o dispositivo elaborado (SD1). Ao longo do processo, na construção gradativa do objeto de ensino, ao mesmo tempo teórico e prático, possibilitou fazer alterações e adaptações no projeto inicial da SD1, a partir dos resultados nos módulos, do tempo utilizado pela professora/pesquisadora para aplicação dos mesmos e dos eventuais obstáculos que foram surgindo, tanto para o processo de

ensino e aprendizagem dos alunos, quanto para as mobilizações das ações da professora/pesquisadora.

Nesse processo, sentimos a necessidade de elaborar outros dispositivos didáticos, o esquema do modelo didático e a grade de avaliação, para ajudar os alunos e professores no desenvolvimento dos módulos a serem propostos. Assim, optamos por um procedimento metodológico diferente da maioria das pesquisas direcionadas as sequências didáticas de gêneros, pois nos juntamos a uma lógica da engenharia didática, tentando desenvolver metodologias de ensino que deem conta da apropriação de práticas languageiras, configuradas no gênero textual, que no nosso caso centra-se na “comunicação oral em eventos científicos”.

A metodologia da engenharia didática permite a elaboração de um dispositivo didático, a SD, descrevendo as práticas de ensino, dos conteúdos a serem “didatizados”, sobre uma prática de referência. Ela também possibilitará a investigação da implementação do dispositivo pelos professores, ou seja, uma análise das práticas de ensino. O aporte metodológico da engenharia didática, adotado nesta pesquisa, consolida-se como uma aliada para o desenvolvimento desse trabalho, mostrando-se flexível e compatível para o desenvolvimento da SD. Logo, os resultados apresentados na SD1, possibilitaram a elaboração da SD2, que fez parte da etapa 2 da nossa pesquisa¹.

Referências Bibliográficas

- AEBY DAGHÉ, S; DOLZ, J. 2008. Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l’enseignement-apprentissage du texte d’opinion. In: BUCHETON, D; DEZUTTER, O. (Org.) *Le développement des gestes professionnels dans l’enseignement du français: um défi pour la recherche et la formation*. Bruxelas: De Boeck, p. 83-105.
- BRONCKART, J. P. 1999/2009. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. 2ª ed. Trad. Anna Rachel Machado. São Paulo, Educ.
- _____. 2008. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. São Paulo: Mercado de Letras.
- _____. 2006. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Mercado de Letras: São Paulo.
- DOLZ, J; GAGNON, R. 2015. O gênero de texto, uma ferramenta didática para desenvolver a linguagem oral e escrita. In: BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. C. 2015.

¹ pesquisa, cujos resultados podem ser vistos em ZANI (2018)

(Organizadoras) *Gêneros orais no ensino*. Campinas, SP: Mercado de Letras. (Série Ideias sobre Linguagem)

DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. 2004. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. (Org.) *Gêneros orais e escritos na escola*: Mercado das Letras, p. 95-128.

FIAD, R. S. 2011. A Escrita na Universidade. *Revista da ABRALIN*, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369. 2ª parte. Acesso: 10 de fevereiro de 2016. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/abralin/article/view/32436>.

FISCHER, A. 2008. Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa. *Acta Sci.Lang. Cult. Maringá*, v. 30, n. 2, p. 177-187. Acesso 10/02/2016. Disponível: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/2334/0>.

KOCH, I. V. 2007. *A inter-ação pela linguagem*. 10 ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto.

_____. 2012. *O texto e a construção dos sentidos*. 10 ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto.

MARCUSCHI, L. A. 2001. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: DIONISIO, A. P; BEZERRA, M. A. *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna.

_____. 2003. *Análise da Conversação*. 5ª ed. São Paulo: Ática.

SCHNEUWLY, B. 2009. Le travail enseignant. In: SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. (Ed.). *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes: Presses universitaires de Rennes, p. 29-43.

_____. 2004. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Glaís Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras.

_____. 2000. *Les outils de l'enseignant*: um essai didactique. *Repères*, n. 22, 19-38.

SCHNEUWLY, B.; CORDEIRO, G. S.; DOLZ, J. 2005. A la recherche de l'objet enseigné. Une démarche multifocale. *Les dossiers des Sciences de l'Éducation*, n.14, p.77-93.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. 2004. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Glaís Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras.

SILVA, C. M. 2013. *O agir didático do professor de língua portuguesa e sua reconfiguração em textos de autoconfrontação*. 2013. 384 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

STREET, B. 2007. Perspectivas interculturais sobre o letramento. *Revista de Filologia e Linguística Portuguesa da Universidade de São Paulo*. n. 8.

ZANI, J. B. 2018. *A comunicação oral em eventos científicos: uma proposta de modelização para a elaboração de sequências didáticas*. 2018. 296f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade São Francisco, Itatiba.

APÊNDICE 1 – SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1 (SD1) - A COMUNICAÇÃO ORAL EM EVENTOS CIENTÍFICOS

OFICINAS	OBJETIVOS	ATIVIDADES	MATERIAL	DURAÇÃO
Apresentação e sensibilização ao gênero comunicação oral	Compreender o contexto de produção de uma comunicação oral	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conversa sobre quem produz uma comunicação oral, para quem e para quê. Discutir como deve ser uma comunicação oral e como ela é estruturada. 2. Escuta de uma comunicação. 3. Tomada de notas. 4. Discussão sobre a comunicação. 	<ul style="list-style-type: none"> * Gravação de uma comunicação disponível no YouTube; * Guia de escuta; 	2 h
Produção Inicial	Elaborar e apresentar uma primeira comunicação oral, revelando as representações que se tem dessa atividade.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentação sucessiva dos participantes. 2. Discussão sobre as apresentações. 	<ul style="list-style-type: none"> * Guia de escuta * Datashow * Gravador e Filmadora 	2 h
Oficina 1	<p>Familiarizar-se com uma comunicação oral.</p> <p>Compreender a organização de uma comunicação.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Organização de uma comunicação oral, com base em um artigo científico e preparação do material visual (PowerPoint), articulando as diferentes partes da comunicação. (Atividade antecipada em casa) 2. Disponibilizar a versão oficial da apresentação do artigo científico, feito pelo próprio autor e solicitar aos alunos a comparação com o material que eles produziram. 3. Socializar as notas feitas pelas duplas e discutir como o material foi estruturado; 	<ul style="list-style-type: none"> * Artigo científico * Apresentação em PowerPoint * Datashow 	2 h

		quais temas apareceram na apresentação; como o material visual foi organizado.		
Oficina 2	<p>Conhecer as características linguísticas do gênero Comunicação Oral</p> <p>Detectar e analisar os mecanismos de linguagem do expositor</p>	<p>1. Exibir uma comunicação, detectando e analisando os mecanismos de linguagem do expositor. Solicitar aos alunos que anotem como o expositor passa de um tema para outro e que tempos verbais utiliza.</p> <p>2. Socializar as anotações explorando a coesão temática do vídeo exibido e articulação com as diferentes partes.</p> <p>3. Listar todas as expressões retiradas da exposição. Solicitar aos alunos para parafrasear as expressões listadas anteriormente e outras que serão predefinidas pelo professor.</p>	<p>* Gravação de uma comunicação disponível no YouTube;</p> <p>* Lousa</p>	1 h
Oficina 3	<p>Conhecer as características não-linguísticas do gênero Comunicação Oral</p>	<p>1. Discutir sobre a importância da voz, do olhar e da atitude corporal durante uma comunicação oral.</p> <p>2. Analisar uma comunicação oral observando os aspectos não linguísticos.</p>	<p>* Gravação de uma comunicação disponível no Youtube;</p>	1 h
Produção Final	<p>Produzir uma comunicação oral</p> <p>Avaliar as aprendizagens efetuadas ao longo da sequência</p>	<p>1. Apresentação sucessiva dos participantes.</p> <p>2. Discussão sobre as apresentações.</p>	<p>* Datashow</p> <p>* Gravador e Filmadora</p>	2 h

SEQUÊNCIA DIDÁTICA TUPINIQUIM PARA LEITURA DO CONTO LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO BAKHTINIANO*

Tupiniquim Didactic Sequence for the reading of short stories in fundamental education: a bakhtinian study

Rosemary Pinto de Arruda GONÇALVES (Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, Mato Grosso, Brasil)

Rosemary Pinto de Arruda GONÇALVES (Federal University of Mato Grosso, Cuiabá, Mato Grosso, Brazil)

RESUMO: *Esta pesquisa, a partir da proposição do conceito de Sequência Didática Tupiniquim, (SDT), com ancoragem na teoria gêneros do discurso de viés bakhtiniano (BAKHTIN, 1952-53), visa a apropriação da leitura literária, no Ensino Fundamental, preparando uma sequência para leitura, do gênero discursivo conto de Machado de Assis e Alan Poe, para alunos do 9º ano escola pública. Desenvolveremos, a par disso, uma pesquisa-ação, à luz de Thiollent (1986) em articulação com outros conceitos bakhtinianos como discurso, ideologia, compreensão ativa, alteridade, vozes. Tal aparato nos auxiliará na obtenção de nosso objetivo, a fundamentação teórica daquilo que denominamos, "SDT", ou seja, processos de didatização para estudo dos gêneros discursivos adaptados ao tempo e ao espaço da escola brasileira, e às condições de organização do trabalho docente. Para metodologia, obedeceremos à Metodologia das Ciências Humanas com Bakhtin (2006) e Amorim (2001); nas práticas pedagógicas, utilizaremos a teoria sócio-histórica da aprendizagem de Vygotsky (1930-1934).*

PALAVRAS-CHAVE: Sequência Didática Tupiniquim; leitura literária; gênero literário conto.

ABSTRACT: *This research, based on the proposition of the concept of Tupiniquim Didactic Sequence (SDT), with anchorage in the theory of speech genres of bakhtinian bias (BAKHTIN, 1952-53), aims at the appropriation of literary reading, in Elementary Education, preparing a sequence for reading, from the speech genre short stories of Machado de Assis and Alan Poe, for students of the 9th grade from public schools. We will also develop an action-research, in the light of Thiollent (1986) in articulation with other Bakhtinian concepts such as speech, ideology, active understanding, alterity, voices. Such an apparatus will help us to achieve our objective, the theoretical foundation of what we call "SDT", ie, processes of didatization to study the speech genres adapted to the time and space of the Brazilian school, and to the conditions of organization of teaching work. For methodology, we will obey the Human Sciences*

* Este trabalho é orientado pela Professora Doutora Simone de Jesus Padilha e está inserido no projeto de pesquisa do PPGEL/MeEL/UFMT e pelo Grupo de Pesquisa "Relendo Bakhtin: contribuições do Círculo de Bakhtin para uma análise dialógica de discursos produzidos em diferentes esferas da atividade humana".

Methodology with Bakhtin (2006) and Amorim (2001); in pedagogical practices, we will use Vygotsky's socio-historical theory of learning (1930-1934).

KEY WORDS: Tupiniquim Didactic Sequence; Literary reading; Short story literary.

Introdução

Este nosso trabalho, semelhante a outros, traz à apresentação uma proposta de pesquisa doutoral, que encontra-se em desenvolvimento no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem - PPGEL, da Universidade Federal de Mato Grosso, cujo objetivo de primeira grandeza consiste em sugerir uma fundamentação teórica que subsidie a criação e a operação metodológica da Sequência Didática Tupiniquim, doravante referenciada como SDT.

Nesse processo de modelização didática versará sobre a ação de fomentar a apropriação da leitura literária, na concepção enunciativa, ao mesmo tempo em que se promove o ensino de Língua Portuguesa, entre alunos 9º ano do Ensino Fundamental, da escola pública, em Barão de Melgaço, Estado de Mato Grosso, ancorando-se na teoria dos gêneros discursivos, de viés bakhtiniano (1952-1953).

Apropriado se torna neste momento, esclarece que iremos proceder a leitura de acordo com a teoria enunciativa bakhtiniana, em que ela é tomada como prática social, ou seja, a leitura é considerada como uma atuação interativa entre autor e leitor em uma relação de compreensão ativa e responsiva, numa situação comunicativa em que os sentidos ali são atribuídos entre autor e leitor; entre leitor e texto e entre a diversidade de linguagens sociais que se entrecruzam nessas instâncias.

Em vista disso, proporemos a leitura de alguns contos de Machado de Assis, de Edgar Allan Poe e de um autor matogrossense e contemporâneo.

Vale à pena esclarecer, que desenvolveremos uma pesquisa ação, em que ouviremos a voz experiente de Thiollent (1986), bem como de autores mais modernos que poderão contribuir com mais propriedade para o curso de nossa proposta de pesquisa. Para o “*modus operandi*” do nosso trabalho, traremos nosso olhar para o que nos mostra Bakhtin (2003), em *Metodologia das ciências humanas*, e Amorim (2001) que nos advertem para a atenção ao caráter do objeto e à alteridade, respectivamente, quando tratamos de pesquisa em que o nosso objeto de observação e análise são seres falantes e que dispõem de uma capacidade de compreensão responsiva.

Explicitamos que, para atingirmos o *mote* da nossa pesquisa, “formação de leitor literário” e para ensinar a língua portuguesa, traremos como âncora a teoria bakhtiniana e o círculo russo sobre a linguagem como interação, com ênfase específica ao gênero de discurso e aos conceitos a ele imbricados. Essa teoria será consorciada com a concepção de sequências didáticas genebrinas de Schneuwly & Dolz (2004); A prática educativa como ensinar, de Zabala; O protótipo de ensino de Rojo entre outras similares, sobre as quais faremos uma compilação das ideias básicas de cada um, para posteriormente estabelecermos as semelhanças e diferenças entre elas, além da semelhança e diferença que há entre essas concepções e a da SDT, destacando, então, o ponto de partida do afastamento desta em relação às outras. Acrescenta-se a isso a teoria sociointeracionista

de Vygotsky (1930 – 1934) para a condução dos trabalhos didático-pedagógicos, bem como para a obtenção dos cinco objetivos que traçamos para serem atingidos ao longo da nossa pesquisa.

Desenvolvimento

Considerando a concepção sócio histórica de ensino-aprendizagem vygotskyana, as noções de gêneros discursivos segundo se vê em (BAKHTIN 1952-53) e suas relações com o ensino de língua, e do procedimento de sequência didática (doravante SD), queremos argumentar a favor do ensino de leitura literária com subsídios em os gêneros do discurso, privilegiando essa prática, a de leitura, como uma atividade social e que prevaleça a produção de sentidos situados, tendo em vista a interação entre contexto-leitor-texto e as relações dialógicas entre enunciados e/ou entre discursos.

Em vista disso, estabelece-se a necessidade de se compreender e reassegurar o conceito de gênero discursivo em articulação com outros conceitos para não se expor ao desgaste do objeto teórico *gênero*, com uma apropriação superficial, descontextualizada, simplista e/ou mecânica, apensada a teorias de base conflitantes, muitas vezes, ou levando, ainda, a um processo de “gramaticalização do conceito de gênero”.

Para que isso se estabeleça, discorreremos sobre alguns conceitos de base bakhtiniana como interação, relações dialógicas, discurso, ideologia, compreensão ativa, alteridade, exotopia, vozes, entre outros, como o de Sequências Didáticas, a partir de Genebra, sem, contudo, ter que explicitá-los, a fim de fundamentar, de maneira mais sólida, aquilo que denominamos por “Sequência Didática Tupiniquim”, para o estudo da língua portuguesa através do Gênero Tupiniquim, ou seja, conforme (Padilha, 2013), “[...] processos de didatização para estudo dos gêneros discursivos adaptados ao tempo e ao espaço da escola brasileira, e às condições de organização do trabalho docente”. Visto dessa forma, pretendemos um redirecionamento do ensino de língua/literatura enfatizado pela noção de gêneros discursivos, (Bakhtin, 1952-1953), pensado na formação humanizadora (Candido, 1995) e na orientação para a cidadania.

Objetivo da Pesquisa

Genericamente, este trabalho traz à luz a ideia de contribuir com, aplicação e reflexão para a modelização didática - SDT, para os contos literários, que serão lidos durante a coleta de dados da pesquisa, com vistas à formação de leitor literário, alunos da educação básica e pública brasileira. Para consecução de nosso intento, traçamos cinco objetivos de pesquisa, através dos quais poderemos assegurar aquele de primeira grandeza – fundamentar teoricamente a SDT:

- 1) Criar um ambiente virtual, para oportunizar ampliação do tempo/espaço das relações dialógicas com os alunos e com os conteúdos em estudo, visando à maior eficácia no desempenho das práticas pedagógicas e à autonomia da aprendizagem da leitura literária;

- 2) Desenvolver uma metodologia que traga ancoragem para estudo dos chamados *gênero do narrar*, focando as características e a produtividade linguístico-discursiva do conto literário;
- 3) Consolidar a fundamentação teórica para a denominada Sequência Didática Tupiniquim (SDT), a fim de que ela possa amparar uma metodologia para os estudos dos gêneros discursivos, para formação de leitor literário no Ensino Fundamental, sem que haja a necessidade de mudança da linguagem original (adaptação) de uma obra literária, nas nossas escolas tupiniquins.
- 4) Aplicar a SDT, de forma presencial e à distância, através de oito módulos para o estudo do gênero “Conto literário”, adequadamente às condições sócio históricas dos alunos de escola pública brasileira, em especial para escolas públicas do interior do pantanal matogrossense, com vistas à progressão de compreensão ativa e responsiva dos alunos e ampliação de suas capacidades leitoras e de sua formação literária;
- 5) Proceder à análise dos resultados de aplicação da SDT, obtidos no decorrer da pesquisa-ação, tendo em vista avaliação da metodologia proposta.

Operacionalização de pesquisa

Inicialmente, imperativo se torna, informar que nossa pesquisa será direcionada pelo que estabelece a *Metodologia das Ciências Humanas* que distingue, *a priori*, o conhecimento da coisa e o conhecimento do indivíduo, quando são apontados como objetos de pesquisa. Nessa visão, (Bakhtin, 2003: 395) diz que: “O objeto das ciências humanas é o ser *expressivo e falante*. Esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado.” Em virtude dessa consideração, pode-se inferir que a pesquisa exige uma relação de interação dialógica com o sujeito de pesquisa. Essa inferência advém do que se pode ler em:

As ciências exatas são uma forma monológica do saber: o intelecto contempla uma *coisa* e emite enunciado sobre ela. Aí só há um sujeito: o cognoscente (o contemplador) e falante (enunciador). A ele só se contrapõe a coisa *muda*. Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e o sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico. (Bakhtin, 2003: 400).

Neste momento inicial da nossa pesquisa, em que nos encontramos em situação de franca investigação epistemológica, já podemos apresentar algumas considerações que nos dão uma certa autoridade para argumentar sobre o nosso afastamento da concepção da SD de Genebra e compreender que a aplicação da SDT pode ser de fundamental importância para o ensino da língua materna, através da literatura e dos gêneros discursivos.

Os PCN 3º e 4º ciclos (1998) indicam que o ensino da língua portuguesa considere o **texto** como unidade de ensino em sua **diversidade de gêneros** (grifo

nosso). Porém, não trazem, com muita propriedade, uma explicação sobre o que é texto e o que é o gênero e nem explicitam, com clareza, em que perspectiva o texto e o gênero devem ser concebidos. Em vista disso, o ensino da língua materna tem sofrido equívocos em relação à docência e sérios prejuízos em relação à aprendizagem, uma vez que são explorados apenas os aspectos linguísticos do texto e, muitas vezes, este tenha sido utilizado como pretexto para estudo da gramática, de configuração descontextualizada.

Em outro momento do texto dos PCN, atualizado pelas Orientações Curriculares dispõem que o ensino da língua portuguesa tem a finalidade de desenvolver a competência linguística e discursiva e a proficiência leitora do aluno.

Na sequência do que trazem, ainda o mesmo documento, pontuamos algumas visões sobre práticas didático pedagógicas; e inicialmente, trazemos a visão genebrina como modelização didática para estudo da língua materna, no caso, a francesa para alunos da Suíça francófona, em que Schneuwly (2004) chamada Sequência Didática e a define como:

Uma “sequência didática” é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral e escrito. Vejamos, mais detalhadamente, as principais características de uma sequência didática. (Schneuwly, 2004: 82)

Dessa forma, passamos trazer à pauta alguns pontos sobre o que dizem as especificidades das SD, as concepções dos outros autores, referidos anteriormente, para, na continuação, apresentar nossa particularidade, a Sequência Didática Tupiniquim. A exemplo citamos, inicialmente, aquele que tem servido como protótipo para todos os outros que já temos pesquisado e comparado. Em Schneuwly & Dolz (2004):

Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das **técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita**, em situação de comunicação diversas. (Idem) grifo nosso. (Schneuwly & Dolz, 2004: 82)

A perspectiva adotada nas sequências é uma **perspectiva textual**, o que, como já foi sublinhado várias vezes, implica levar em conta os diferentes níveis do processo de elaboração de textos. [...]. Assim, o trabalho será centrado, por exemplo, nas marcas de organização características de um gênero, nas unidades que permitem designar **uma mesma realidade ao longo de um texto**, nos elementos de responsabilidade enunciativa e de **modalização dos enunciados, no emprego de tempos verbais, na maneira como são utilizados e inseridos os discursos indiretos**. (idem, p. 96) grifo nosso.

Como se pode perceber nas três citações acima elencadas, admite-se inferir que as SD fazem referência aos gêneros, todavia, enfatiza-se a perspectiva textual, e assim como nos PCN não se define com muita clareza sob que ótica se está considerando o texto.

Ainda na mesma obra, Schneuwly & Dolz (2004), em mais esses fragmentos a seguir, chamam a atenção para os aspectos gramaticais, como pontos relevantes para a escrita. Não se pode contradizer essa ênfase, pois a escrita exige que se adeque o uso da língua como um sistema abstrato de regras de acordo com a situação comunicativa, e que, portanto, nunca se pode desprezar o que está explícito nesta citação:

Trata-se, particularmente, de questões relativas **à sintaxe da frase, à morfologia verbal ou à ortografia**. [...]. No plano da sintaxe, as seguintes dificuldades aparecem mais frequentemente nos textos dos alunos: utilização de frases incompletas; falta de variedade na construção das frases; utilização de coordenação mais que subordinação; pontuação insuficiente. (Schneuwly & Dolz, 2004: 97).

Sequência Didática Tupiniquim

A inspiração para a criação da Sequência Didática Tupiniquim, permitam-nos uma retomada de dois fatos: o primeiro aquele relacionado a falta de clareza constante nos instrumentos oficiais orientativos e que ditam como, a língua materna deve ser ensinada, a partir de que, o texto deve ser tomado como unidade de ensino em sua diversidade de gêneros, isso, da mesma forma, provoca no meio docente/discente um conflito de ideias, uma vez que os tais instrumentos não esclarecem em que orientação teórica os conceitos, tanto de texto como dos gêneros, estão vinculados.

O segundo fato está relacionado ao evento do VII SIGET/2013, realizado em Fortaleza/CE, em uma sala de comunicações, onde PADILHA, discorre sobre um projeto brasileiro para o ensino da Língua Portuguesa com base nos gêneros discursivos sob o olhar de (BAKHTIN 1952-53) e seu trabalho sob o título, **GÊNERO TUPINIQUIM: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA BAKHTINIANA AO ENSINO DE LÍNGUAS E À FORMAÇÃO DOCENTE**, e isso, “Pretende, ainda, apresentar o *estado da arte* de nossas pesquisas e releituras da obra bakhtiniana e suas contribuições para os “estudos de linguagem” com “bases teóricas se constituíram pelo arcabouço conceitual de Bakhtin e o Círculo, especialmente as que tiveram como foco o ensino de línguas pela perspectiva dos *gêneros discursivos*.”

Vale trazer à luz um pouco da concepção do Gênero Tupiniquim para melhor compreender a relação dialógica deste gênero com a Sequência Didática Tupiniquim. Então segundo Padilha (2013),

Tendo em vista o movimento típico de apropriação de modelos estrangeiros no ensino brasileiro, rever as diferentes propostas de didatização do conceito de gênero discursivo (Genebra; PCN; Barbosa; Rojo, entre outros).

A partir daí, com diferentes contribuições, através de um conjunto teórico e aplicado mais amplo e aberto (letramento, ideologia, leitor

crítico), elaborar algumas propostas para questões inerentes às práticas escolares, configurando aquilo que denominamos por “gênero tupiniquim”, ou seja, processos de didatização dos gêneros discursivos adaptados ao tempo e ao espaço da escola brasileira, e às condições de organização do trabalho docente. (Padilha, VII SIGET/2013)

Oportuno se torna, então e também, dizer que a Sequência Didática Tupiniquim não consiste em uma modelização didática pedagógica pura de origem. É sim, fruto de uma transposição didática, advinda de um corpus epistemológico, proveniente de muitas vozes encadeadas umas nas outras, conforme já demonstramos anteriormente, até chegar à nossa voz, que já está, a partir da nossa conclusibilidade, preche de respostas de vozes futuras.

Das vozes presentes na constituição da SDT encontra-se Genebra com a celebração de sua SD com bases nos gêneros textuais e enfatiza o uso necessário do estudo da língua baseado na gramática, enquanto que a SDT estabelece o estudo da língua através dos gêneros discursivos de concepção bakhtiniana, e, estes “refletem de modo mais imediato, preciso e flexível todas as mudanças que ocorrem na vida social.” e são assim conceituados: “cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados os quais chamamos de gêneros do discurso”. (Bakhtin, 2003: 262) “Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem.” (Idem: 268)

Entendendo assim, trabalhar com os gêneros discursivos pressupõe que se deva ter em mente a esfera de atividade onde ele é produzido e recebido e, ainda por onde circula, além de considerar as condições de produção, o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo a fim de que o aluno saiba identificar um gênero. Há que se considerando essas variáveis *sine qua non*, o gênero discursivo não existe.

Dada a essa pluralidade de vozes, vale refletir sobre mais uma, a de (Bezerra, 2017: 86) que confirma o pensamento de Padilha, sobre a concepção do gênero discursivo tupiniquim e apresenta alguns questionamentos no sentido de buscar respostas diante da ideia de uma síntese brasileira para estudos dos gêneros. E (Vian Jr., 2015: 95) diz: “É impossível falar de uma ‘abordagem brasileira’ aos estudos de gêneros como um rótulo uniforme, um sistema fechado, encapsulado em si mesmo”. Essa afirmação vai ao encontro do que diz (Bakhtin 1970 [2006]):

Na relação criadora com a língua não existem palavras sem voz, palavras de ninguém. Em cada palavra há vozes às vezes infinitamente distantes, anônimas, quase impessoais (as vozes dos matizes lexicais, dos estilos, etc.), quase imperceptíveis, e vozes próximas, que soam concomitantemente. (Bakhtin, 1970 [2006]: 330)

Dentre as outras e diversas vozes já ouvidas, ademais de (Schneuwly & Dolz, 2004), aqui trazemos a de (Zabala,1998), que valoriza a maneira de organizar as atividades e o tipo de relação entre professor e alunos, e alunos e alunos, como fundamental na relação humanizadora e de aprendizagem:

[...] A maneira de situar algumas atividades em relação às outras e não apenas o tipo de tarefa, é um critério que permite realizar algumas identificações ou caracterizações preliminares da forma de ensinar. [...] quando pensamos numa sequência de ensino/aprendizagem sem, por exemplo, ter definido o tipo de relações que se estabelece na sala de aula entre professores e alunos e entre os próprios meninos e meninas. (Zabala, 1998: 53)

Ainda encontramos em Zabala, a valorização das relações interativas nas salas de aula como sendo papel tanto do professor como dos alunos. Ele se refere a isso da seguinte maneira:

As sequências didáticas, como conjunto de atividades, nos oferecem uma série de oportunidades comunicativas, mas que por si mesmas não determinam o que constitui a chave de todo ensino: as relações que se estabelecem entre os professores, os alunos e os conteúdos de aprendizagem. (Idem: 89).

Zabala (idem: 18) define, assim, o que seja uma sequência didática ou uma sequência de conteúdos como sendo: “[...] um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos.”

E ainda que: “Os tipos de atividades, mas sobretudo sua maneira de se articular, são um dos traços diferenciais que determinam a especificidade de muitas propostas didáticas.” (Idem: 53).

Oportuno se torna, também, a referência a Rojo, pesquisadora que apresenta a seguinte definição: “Por modelização didática compartilhamos do entendimento de que se trata de um “*modelo didático* para o ensino de um dado objeto de conhecimento” (Rojo, 2001: 316; grifos da autora). A modelização, assim entendida, subsidia o professor na elaboração de um programa de ensino de um objeto ou de um gênero, e se consubstancia em uma sequência didática de perspectiva de Genebra.

A sequência didática, retomando o conceito, corresponde a “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004: 97).

Finalmente, aqui acrescentamos uma outra variante, pode-se dizer, de filiação das SD francófona, denominada Protótipos Didáticos, ou protótipos de ensino assinados por Rojo. Nesse sentido, essa variante, discutida por (Rojo 2012a; 2012c) corresponde ao que se explicita a seguir:

Um protótipo de ensino seria um “**esqueleto**” de SD a ser “encarnado” ou preenchido pelo professor, por exemplo, um *modelo didático digital* de um gênero ou conjunto de gêneros, *sem seus acervos ou bancos de textos*, ou apenas com acervos e bancos que funcionassem como exemplos e pudessem ser substituídos no produto final. [...] E o que constituiria o “esqueleto” do protótipo da SD ou *protótipo de ensino*? Justamente o *modelo didático* do(s) gênero(s) em questão, ou parte dele: aquela parte que diz respeito às *características e funcionamento* do(s) gênero(s), segundo as teorias e os saberes

práticos correntes, ao conjunto de *princípios de ensino-aprendizagem adotados* e aos possíveis *objetivos de ensino* a serem selecionados para compor os módulos de ensino. (Rojo, 2012c, p. 24-25, em preparação). Grifo nosso.

Percebe-se, nessa citação, que o protótipo didático ou de ensino não entra em detalhes sobre a perspectiva do estudo do gênero que aborda, mas deixa clara a ideia de sua vinculação com as SD, de acordo com o que consta no nosso grifo. Convém enfatizar que, (Rojo, 2012) demonstra um grande interesse na aplicabilidade dos Protótipos didáticos voltados para os multiletramentos, articulando essa ideia ao uso da tecnologia da comunicação, como objeto de estudo, conforme afirma:

[...], trabalhar com os multiletramentos partindo das culturas de referência do alunado implica a imersão em letramentos críticos que requerem análise, critérios, conceitos, uma metalinguagem, para chegar a proposta de produção transformada, redesenhada, que implicam agência por parte do alunado. (Rojo, 2012:. 7)

Percebe-se, nesses dizeres, que o protótipo didático ou de ensino não entra em detalhes sobre a perspectiva do estudo do gênero que aborda, mas deixa clara a ideia de sua vinculação com as SD, de acordo com o que consta no nosso grifo.

A nossa transposição didática traz uma proposta de modelização que se define, especificamente, como um conjunto de ações didático-pedagógicas para o estudo e reflexão sobre o gênero discursivo, na perspectiva teórica bakhtiniana, (Bakhtin, 1952-1953), cujo princípio, implica na formação do leitor literário, ao mesmo tempo em que se aprende e apreende o **uso** da Língua Portuguesa, como produtora de sentidos de acordo com as esferas de atividades humanas, conforme os conceitos bakhtinianos sobre a linguagem, ou seja, o uso da língua como interação de um “eu” com um “outro”, que estejam socialmente organizados para a produção desses referidos sentidos.

Essa concepção de linguagem, na visão bakhtiniana, portanto, evidencia-se como interação dialógica, ideia que permeia todas as demais categorias em seu arcabouço teórico, permitindo entrever a linguagem como um processo, um ato interação entre interlocutores em seus organizados e diferenciados posicionamentos sociais.

Ao levar em consideração que, tanto no âmbito da educação para a competência linguística, como para a proficiência discursiva, voltadas à formação do leitor crítico e do cidadão, exige-se o conhecimento sobre os gêneros do discurso, especialmente, os secundários e públicos, já se impõe ao ensino da Língua Portuguesa o caráter inerente à literatura no cenário educacional na nossa contemporaneidade.

Nessa expectativa, optamos pelo uso do gênero discursivo conto literário, em especial, da leitura de alguns autores canônicos como Machado de Assis, Edgar Allan Poe, entre outros, matogrossenses e contemporâneos, com temática sobre o pantanal, tendo em vista algumas justificativas e critérios e em virtude de alguns argumentos a seguir. Em primeiro lugar, torna-se necessário apontar algumas ponderações sobre o gênero discursivo em tela.

De acordo com (Cortázar, 2006), o conto é assim considerado: “[...], tão esquivo nos seus múltiplos e antagônicos aspectos, e, em última análise, tão secreto e voltado para si mesmo, caracol da linguagem, irmão misterioso da poesia em outra dimensão do tempo literário.”

O gênero discursivo conto encerra em si, segundo o mesmo autor, que se constitui em: “imensa confusão de vozes do mundo, afetado em maior ou menor grau com a realidade histórica que o contém, sob um determinado tema e faz com ele um conto.” (Cortázar, 2006: 154)

Tendo em vista o que se explicita em Padilha (2013), há que considerar alguns critérios para o estudo do Gênero Tupiniquim, por exemplo:

Enfatizar a relevância do enunciado concreto para a SDT, levando em consideração o enunciado como unidade da comunicação discursiva. Estabelecendo a diferença entre essa unidade e as unidades da língua (palavras e orações). Dessa forma, na concepção de linguagem bakhtiniana em que a natureza da comunicação discursiva o enunciado vivo apresenta um caráter prenhe de respostas, com isso, quer dizer que todo ouvinte se torna um falante. E quando existe a situação de compreensão passiva do discurso, é somente um momento abstrato. A compreensão é retardada. Essa compreensão ativa retardada, reforça a característica de que todo falante é por natureza um respondente, que recorre aos recursos da língua e de enunciados que o antecedeu, entrando assim na corrente dos enunciados e do dialogismo da comunicação discursiva. (tudo aqui dito vale ao discurso escrito e ao lido).

De acordo com a interação orgânica entre Volochínov, Bakhtin e Medvedev se consigna em torno da Teoria do Enunciado Concreto e pode-se inferir que o enunciado concreto é dinâmico, exatamente, por causa da sua dialogicidade e também porque a cada momento que ele é o mesmo ele é outro, isso porque ele está na vida, em ligação intrínseca com os outros aspectos anteriormente referidos.

Para dar continuidade à fala sobre o enunciado concreto, há que se reverenciar a linguagem! Esta, se for pensada em todas as vezes que ela tenha recebido uma forma de definição, atribuída pelas obras do Círculo, percebe-se que nela está contida todos os aspectos do enunciado concreto.

Na referência seguinte, imediatamente ao que diz (Souza 2002), a respeito do dinamismo, enfim, de outras características mais, ele define cada uma delas, no entanto, já não se refere mais ao enunciado concreto, e sim à linguagem, conforme se segue:

A linguagem é dinâmica, ou seja, “é um produto da vida social que não é de nenhum modo congelado ou petrificado: ela está em perpétuo vir a ser e, em seu desenvolvimento, ela segue a evolução da vida social” (16, 288). Ela é um fenômeno histórico-fenomenológico e sociológico: “a essência verdadeira da linguagem é o acontecimento social que consiste em uma interação verbal, e se encontra concretizada em um ou mais enunciados”. (16, 288)[†]. A linguagem é

[†] [...] “A verdadeira substância da língua [linguagem] não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação [enunciado] monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico

ideológica, ela “procede da *organização do trabalho e da luta de classes*” (16, 287). E como todo conceito do Círculo, ela também é dialógica: “a linguagem vive apenas na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da *vida* da language. (13,158), “o diálogo – a troca de palavras – é a forma mais natural de linguagem” (16, 292). (Souza, 2002: 55)

- Respeitados esses aspectos do enunciado concreto e da linguagem há que se obedecer para a prática leitora, “maior exploração discursiva e ideológica dos enunciados, articulando as criações da linguagem literária ao querer-dizer autoral”;
- Nessa expectativa, “visa à formação do leitor literário crítico, para além dos programas curriculares previstos”;
- E maior atenção ao “foco na construção dos sentidos no processo interacional da leitura, evidenciando as vozes que permeiam os enunciados literários, que a autoria e os sentidos se constroem na interação aluno/leitor-autor” (Padilha, 2013).

Com isso, estabelece-se um feixe das relações dialógicas e fios ideológicos entre os enunciados concretos, o que implica na compreensão do gênero também como um veículo de ideologias que se insere e circula no meio social, não visando apenas aos aspectos linguísticos de **um texto**.

Nesses dizeres, pode-se entender que o enunciado concreto é um dos importantes conceitos da teoria bakhtiniana e com efeito ultrapassa ao que teoriza a linguística estruturalista.

Outro ponto de primordial importância é a distinção, que Bakhtin estabelece entre o enunciado considerado como unidade da comunicação discursiva e a palavra dicionarizada e a oração, – conjunto de palavras que simplesmente expressam uma ideia –, como unidades convencionais da língua na concepção estruturalista.

Vale considerar uma outra notável característica do enunciado concreto, aquela que diz respeito às escolhas das palavras para o projeto discursivo do falante:

[...], as unidades da linguagem são neutras, ou seja, elas não possuem entonação expressiva e, conseqüentemente, são incapazes de expressar qualquer valor. [...] "ao escolher palavras no processo de estruturação de um enunciado, raramente as levamos do sistema de linguagem em sua forma neutra de dicionário. Costumamos tomá-las de outros enunciados e, diante de todos os enunciados relacionados genericamente ao nosso "(1995: 277, *itálico no texto*). Portanto, cada enunciado está relacionado a outros enunciados e toda avaliação acaba sendo, não individual, mas social. É a avaliação social que passa pela intencionalidade do falante e "determina a seleção do objeto, a

de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* [enunciado] ou das *enunciações* [enunciados]" (10, 123).

palavra, a forma, sua combinação individual dentro dos limites de um enunciado. (Arán, 2006: 95)[‡] (Tradução nossa)

O enunciado contagia as palavras de expressividade. As palavras nós as escolhemos de acordo com o nosso projeto discursivo. Portanto a emoção e qualquer juízo de valor e a expressão são partes constitutivas do discurso, presentes no enunciado e estranhos à unidade da língua – às palavras. Isso pertence e surge no processo de interação social e do seu emprego vivo em um enunciado concreto. O colorido expressivo somente pode ser encontrado no enunciado.

Além disso, há outra especificidade da SDT, a que diz respeito à teoria vygotskyana sobre o ensino/aprendizagem que estará presente no ato de execução de leitura que desejamos desenvolver e que as considerações em relação ao desenvolvimento humano e da aprendizagem se farão presentes na tessitura do planejamento e da aplicação do mesmo como alicerce para o ensino, para construção do conhecimento e a forma operacional, em que se estabelece uma interação dialógica e de alteridade entre professor x conteúdo x aluno, posto que o primeiro é o promotor do segundo e par avançado do terceiro. A leitura dos contos se desenvolverá com o fito de que a progressão e desenvolvimento das capacidades leitoras, ou seja, da compreensão responsiva e ativa dos alunos, se realize paulatinamente, conforme o que se estabelece nas zonas de desenvolvimento potencial – ZDP.

Criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, 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. Uma vez internalizados esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (Vigotsky, 1930: 117-118).

Considerações provisórias

Após esse percurso de demonstração no nosso artigo, levando em conta o que propõem os nossos objetivos e a metodologia de pesquisa, há que se explicitar que, nesta primeira etapa da pesquisa, com a leitura de Schneuwly & Dolz (2004) sobre as Sequências Didáticas; de Rojo (2012) sobre os protótipos didáticos; de Zabala (1998) sobre a prática educativa como ensinar e os PCN (1998), entre outros textos, apontados nas referências bibliográficas, todos se aproximam em relação ao estudo do uso das

[‡] las unidades de la lengua son neutras, es decir, carecen de entonación expresiva y en consecuencia, son incapaces de expresar ninguna valoración. [...], “al elegir palabras en el proceso de estructuración de un enunciado, muy pocas veces las tomamos del sistema de la lengua en su forma neutra, de *diccionario*. Las solemos tomar de otros *enunciados*, y ante todo de los enunciados afines genéricamente al nuestro” (1995: 277, cursiva en el texto). Por eso, todo enunciado se relaciona con otros enunciados y toda valoración termina siendo, no individual, sino social. Es la evaluación social la que atraviesa la intencionalidad del hablante y “determina la selección del objeto, la palabra, la forma, su composición individual en los límites de un enunciado determinado”.

Sequências Didáticas da Suíça Francófona - para estudo dos gêneros textuais – todos diferem um do outro, apenas no que diz respeito à variação do tipo do gênero e ao uso da tecnologia como objeto de estudo.

Considerando os dizeres de Rojo (2005), ela apresenta duas tendências para definição dos gêneros, que assim denomina “teoria dos gêneros do discurso ou discursivos,” caracterizada pelos aspectos sócio-históricos; e “teoria de gêneros de texto,” embasada na descrição da materialidade textual. Segundo a autora, as duas vertentes estão ligadas a diferentes releituras da obra bakhtiniana. A distinção fica destacada nessa afirmação:

[...] gêneros de texto tendiam a recorrer a um plano descritivo intermediário – equivalente à estrutura ou forma composicional – que trabalha com noções herdadas da linguística textual (tipos, protótipos, sequências típicas etc.) e que integrariam a composição dos textos do gênero. A outra vertente, a dos gêneros discursivos, tendiam a selecionar os aspectos da materialidade linguística determinados pelos parâmetros da situação de enunciação – sem a pretensão de esgotar a descrição dos aspectos lingüísticos ou textuais, mas apenas ressaltando as ‘marcas linguísticas que decorriam de/ produziam significações e temas relevantes no discurso. (Rojo, 2005: 186).

Dessa forma, considera-se, ainda, que o estudo do gênero textual é isolado dos aspectos que determinam o gênero discursivo, uma vez que não se leva em conta a esfera de circulação, segundo a visão de Sobral, a seguir:

[...] a designação “gênero textual”, nos casos em que é usada não como designação de relações “texto-contexto”, mas como substituto do conceito de gênero de discurso/discursivo, privilegia indevidamente o texto, ao tomá-lo como se prescindisse de um contexto. Do mesmo modo, uma perspectiva que vê o contexto como se este prescindisse de um texto, como se houvesse no mundo humano uma prática “sem discurso”, distorce o conceito de gênero. Trata-se de propostas que não cabem no âmbito da teoria bakhtiniana, que foi afinal a iniciadora da ideia de gênero, propostas que em vez de reconhecer que texto e contexto são dois planos articulados, os vê como realidades estanques. Claro que se pode estudar só um texto ou só um contexto, mas para isso não se precisa do conceito de gênero, além de em nenhum dos casos se estar estudando a linguagem, mas duas materialidades específicas que, se isoladas, em última análise perdem o sentido. (Sobral, 2007: 2110).

Além disso, segundo Bakhtin, o conceito de gênero requer a existência de um enunciado concreto que, partindo de seu momento histórico, inserido em uma determinada esfera de atividade humana, detém um tema e um estilo, materializados em uma forma composicional.

Em vista das últimas citações, nenhum dos autores acima referidos – os que compartilham ideias com as SD de Genebra - apresenta expectativa de trabalho para os **gêneros discursivos, e em especial para explorar a habilidade da formação de leitor literário como ponto de partida para o ensino da língua portuguesa.** (Grifo nosso)

Em vista disso, é que se estabelece um dos nossos pontos de vista, para o nosso afastamento, e que servirá de base para sustentação da proposta de fundamentação teórica que buscamos apontar como objetivo magno da nossa pesquisa, aquilo que subsidiará a criação e a operação metodológica da Sequência Didática Tupiniquim.

Referências

- AMORIM, M. 2001 *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*. São Paulo: Contexto, 2001.
- ARÁN, P. O. 2006. *Nuevo diccionario de la teoria de Mijail Bajitin*. Córdoba: Ferreyra Editor, p. 95
- BAKHTIN, M. M. (VOLOCHINOV). [1929] 2006. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Ed. Hucitec.
- BAKHTIN, M. M. [1952-1953] 2003 Os Gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, p. 261.
- _____. Metodologia Das Ciências Humanas. In: 2003 *Estética da Criação Verbal*. Martins Fontes, p. 393 - 410
- BEZERRA, B. G. 2017. *Gêneros no contexto brasileiro questões [meta]teóricas e conceituais*. São Paulo: Parábola Editorial.
- BRASIL. 1998. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF.
- CORTÁZAR, J. 1914-1984 (2006). *Valise de cronópio*. [tradução Davi Arriguci Jr. e João Alexandre Barbosa; organização Haroldo de Campos e Davi Arriguci Jr.]. - São Paulo: Pcrspcctiva.
- MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. Orgs. 2005. *Gêneros teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial.
- PADILHA, S. de J. 2013. Gênero tupiniquim: contribuições da teoria bakhtiniana ao ensino de línguas e à formação docente. **UFC | UECE VII Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais**. UFMT/MEEL.
- ROJO, R. H. R. Apresentação: Protótipos didáticos para os multiletramentos. In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012a. p. 7-10.
- _____. 2012c O papel dos materiais didáticos no ensino de Português como língua materna.. Em preparação. Disponível na pasta da disciplina LP201, 2º semestre/2012.
- _____. [2005] Gêneros do discurso e Gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L. BONINI, A. MOTTA-Roth, D. (Orgs). 2017 *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial p. 184 -207.
- _____. Modelização didática e planejamento: duas práticas esquecidas do professor. In: KLEIMAN, A. B. (Org) 2001. *A Formação do Professor: Perspectivas da Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras. Pp. 313 – 335.
- SOBRAL, A. U. 2007 Um diálogo bakhtiniano com L. A. Marcushi. In: *Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais – SIGET*, 4. 2007, Tubarão. Programação e Resumos. Tubarão: UNISUL. v. 1. p. 102 . Disponível em:
<<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/144.pdf>>
- SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. et al. 2004. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e Org. Roxane Rojo e Gláís Saís Salles Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- THIOLLENT, M. 1986. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez
- VYGOTSKY, L. [1984] 1999. *Formação Social da Mente*, SP: Martins Fontes.
- _____, L. [1930] 1991. *A formação social da mente*. São Paulo – SP: Livraria Martins Fontes Editora Ltda. p. 117 – 118.

ZABALA, A. 1998. *A Prática Educativa: como ensinar*. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed.