

*Antonio Lailton Moraes Duarte
Ana Maria Pereira Lima
Francisco Jeimes de Oliveira Paiva
Organizadores*

DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES

 **Pedro & João**
editores

Fundamentos em cultura, memória,
ensino e linguagens na educação

Diálogos *Interdisciplinares*

Fundamentos em cultura, memória, ensino e
linguagens na educação



Pedro e João
editores

DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES

Fundamentos em cultura, memória, ensino e linguagens na educação

2018 © Copyright.

Todos os direitos reservados aos autores.

Projeto gráfico e capa:

Jeimes Paiva

Imagem de capa:

WrintingClass/Kindle

Preparação e edição de originais:

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva

Supervisão de Editoração e Revisão:

Lailton Duarte e Jeimes Paiva.

Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 - São Carlos - SP 2018

Impresso no Brasil. *Printed in Brazil.*

Março de 2018.

Antônio Lailton Moraes Duarte
Ana Maria Pereira Lima
Francisco Jeimes de Oliveira Paiva
(*Organizadores*)

Diálogos *Interdisciplinares*

Fundamentos em cultura, memória, ensino e
linguagens na educação

1ª Edição

São Carlos - SP

2018

DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES

Fundamentos em cultura, memória, ensino e linguagens na educação

Antônio Lailton Moraes Duarte
Ana Maria Pereira Lima
Francisco Jeimes de Oliveira Paiva

2018 © Copyright. Todos os direitos reservados aos autores.

CONSELHO EDITORIAL

Ana Maria Pereira Lima (UECE/MIHL)
Antônio Lailton Moraes Duarte (UECE/FAFIDAM)
Benedito Francisco Alves (SEDUC/CE)
Elisabeth Linhares Catunda (UNILAB/CE)
Expedito Eloísio Ximenes (UECE/PosLA/Mihl)
José Ribamar Lopes Batista Júnior (UFPI/Nepad)
Júlio César Araújo (UFC/PPGL/DLV)
Júlio Cesar Ferreira Firmino (UECE/FAFIDAM)
Kátia Cristina Cavalcante de Oliveira (UECE/FAFIDAM/UFPB)
Regina Cláudia Pinheiro (UECE/CECITE)
Vicente de Lima-Neto (UFRN/PosEnsino)
Wagner Rodrigues Silva (UFT/PPGLEtras/Alab)

Díálogos Interdisciplinares: Fundamentos em cultura, memória, ensino e linguagens na educação/ Organizado por Antônio Lailton Moraes Duarte; Ana Maria Pereira Lima; Francisco Jeimes de Oliveira Paiva. – São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

437p.: il. Color.

ISBN: 978-85-7993-491-9

1. Cultura. 2. Memória. 3. Ensino e Linguagens na Educação. I. Duarte, Antônio Lailton Moraes. II. Lima, Ana Maria Pereira. III. Paiva, Francisco Jeimes de Oliveira. IV. Título.

CDD 7993

Ficha catalográfica elaborada por: Jeimes Paiva/2018.

Epígrafe

A história da ideia de cultura é a história do modo por que reagimos em pensamento e em sentimento à mudança de condições por que passou a nossa vida. [...] A ideia de cultura é a resposta global que demos à grande mudança geral que ocorreu nas condições de nossa vida comum.

Raymond Williams (1969).

É com a história cultural que a pretensão da história de anexar a memória à esfera da cultura atinge o seu auge. Da memória como matriz da história passámos à memória como objeto da história.

Paul Ricoeur (2003).

O letramento é um instrumento de poder social. [...] famílias pobres e desfavorecidas representam a maioria dos analfabetos funcionais.

Florian Coulmas (2014).

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que uma das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra 'diálogo' num sentido amplo, isto é não apenas a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal de qualquer tipo que seja.

Bakhtin & Volochínov (1986).

Transformamos nosso mundo e a nós mesmos por meio de nosso trabalho, e o trabalho da linguagem é particularmente transformador de nossas consciências e interações, razão pela qual o trabalho da linguagem é essencial para aquilo que nos tornamos como espécie e indivíduos.

Charles Bazerman (2015).

SUMÁRIO

PARTE I: MEMÓRIA E HISTORICIDADE

- 1. HISTÓRIA, MEMÓRIA E IMAGENS DO COTIDIANO: UMA ABORDAGEM NECESSÁRIA.....24**
Antonio Edson Sales da Silva e José Wellington Dias Soares
- 2. NA CIDADE, UM LUGAR IDEAL – JAGUARUANA (CE) NOS TEMPOS DA ENCHENTE DE 1974.....38**
Kamillo Karol Ribeiro e Silva
- 3. DISCURSOS E MEMÓRIAS NA CONSTRUÇÃO DA PERSONALIDADE DE MARIANO EM O GALO DE OURO.....56**
Francisco Jeimes de Oliveira Paiva e Lidúna Maria Vieira Fernandes
- 4. A ORALIDADE NA LITERATURA: A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS COMO MÉTODO DE PRESERVAÇÃO DA MEMÓRIA E DA HISTÓRIA.....74**
Angelique Maia do Nascimento
- 5. O ENSINO DE HISTÓRIA – E A FORMAÇÃO DA ELITE POLÍTICA BRASILEIRA.....88**
Francisco Jacqueson da Silva Sousa e Silvana de Sousa Pinho
- 6. GÊNERO, RAÇA E CLASSE NO ENSINO DE LITERATURA AFRICANA E HISTÓRIA DA ÁFRICA SOB OLHAR DE PROFESSORES NUMA ABORDAGEM INTER E MULTICULTURAL.....101**
Francisco Jeimes de Oliveira Paiva
- 7. PRÁTICAS SOCIAIS E PRÁTICAS DE ENSINO POR MEIO DE FONTES HISTÓRICAS.....116**
Olívia Bruna de Lima Nunes e Sander Cruz Castelo

PARTE II: ENSINO E LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO

1. MULTILETRAMENTOS, MULTIMODALIDADE E GÊNEROS DISCURSIVOS: UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA NO CONTEXTO DO MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM HISTÓRIA E LETRAS DA UECE.....128

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva, Ana Maria Pereira Lima

2. ORGANIZAÇÃO RETÓRICA E RECURSOS LÉXICO-GRAMATICAIS EM RESUMOS DE TESES DE LINGÜÍSTICA: UMA ANÁLISE À LUZ DA METAFUNÇÃO INTERPESSOAL.....154

Vitória Ferreira Chaves e Antonio Lailton Moraes Duarte

3. ORALIDADE E GÊNEROS DISCURSIVOS ESCRITOS NA/DA WEB.....168

Elaine Cristina Forte-Ferreira, Vicente de Lima-Neto e Leiliane Aquino Noronha

4. A INTERFACE INTERDISCURSIVA ENTRE AS MARCAS DE ORALIDADE E A CONSTRUÇÃO DA IMAGINAÇÃO DA CRIANÇA NOS CONTOS DOS IRMÃOS GRIMM.....185

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva

5. TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO (TICs): NOVOS DESAFIOS NA FORMAÇÃO DOCENTE E NA METODOLOGIA EM SALA DE AULA.....200

Angelique Maia do Nascimento

6. PERCEPÇÕES E INTERVENÇÕES USADAS POR PROFESSORES EM ALUNOS ACOMETIDAS POR TRANSTORNO DO DÉFICT DE ATENÇÃO E IMPERATIVIDADE (TDAH)211

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva e Andressa Maia Ferreira

7. OS DESAFIOS DA ESCOLA NO USO DAS TICs EM PRÁTICAS EDUCATIVAS NA CONTEMPORANEIDADE.....239

Crisliane Nogueira Pinheiro

8. UMA IMAGEM VALE MAIS DO QUE MIL PALAVRAS: CONSIDERAÇÕES SOBRE LETRAMENTO VISUAL E LETRAMENTO CRÍTICO NA COMUNICAÇÃO DE MASSA.....249

João Paulo Eufrazio de Lima

9. LÍNGUAS E LITERATURA: RELAÇÕES ENTRE TEORIA E ENSINO.....	268
<i>Sérgio Wellington Freire Chaves e Gilberto A. Araújo</i>	
10. ARTIGOS ACADÊMICOS EXPERIMENTAIS ORIUNDOS DAS EXPERIÊNCIAS DE ESCRITA DE ALUNOS DA UECE/FAFIDAM: UMA ANÁLISE LINGUÍSTICA.....	291
<i>Francisco Jeimes de Oliveira Paiva e Antonio Lailton Moraes Duarte</i>	
11. UMA EXPERIÊNCIA LINGUÍSTICO-PEDAGÓGICA DE ALUNOS INICIANTE EM ATIVIDADES DE PRODUÇÃO TEXTUAL.....	316
<i>Maria Euridene da Silva da Costa</i>	
12. O TRABALHO COM A REDE SOCIAL FACEBOOK EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE DA PRÁTICA DOCENTE..	342
<i>Andréa de Almeida Bezerra</i>	
13. AS PRÁTICAS DE LETRAMENTOS CRÍTICOS EM (INTER)CONEXÃO COM ATIVIDADES DIGITAIS MEDIADAS COM O USO DO SOFTWARE HQ.....	357
<i>Francisco Jeimes de Oliveira Paiva, Ana Maria Pereira Lima e Benedito Francisco Alves</i>	
14. ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E PRÁTICAS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA – UMA EXPERIÊNCIA DE PRODUÇÃO ESCRITA COM BASE EM ATIVIDADES DO PIBID.....	391
<i>Aridiano Rodrigues Sousa, Luana Carolaine de Lima e Kátia Cristina Cavalcante de Oliveira</i>	
15. ENTRE AS CERCAS DA TERRA E DA LINGUAGEM: A ORGANIZAÇÃO SOCIAL E CONQUISTA DA TERRA DO ASSENTAMENTO MACEIÓ EM ITAPIPOCA-CE (1962 -1985).....	406
<i>Lígia Rodrigues Holanda</i>	
SOBRE O CONSELHO EDITORIAL.....	428
SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS.....	433

PREFÁCIO

Em tempos de indeterminação, globalização e transformações sociais constantes, esta obra se insurreciona como *bússola epistemológica* no contexto da pós-modernidade em que nós, como produtores/consumidores de discursos e de conhecimentos múltiplos, necessitamos nos posicionar em campos variados de saberes disciplinares que possibilitam à construção identitária de um sujeito epistêmico integrado às várias teias socioculturais de grupos específicos moldados por seus eventos e práticas sociais de comunicação na contemporaneidade.

Conseguimos *prima facie* perceber claramente que esses agentes discursivos encontram-se fragmentados, descentrados e desafiados quanto ao uso adequado das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), em suas práticas sociais, atividades de pesquisa, produção científica e, especialmente, no ensino de história e de língua portuguesa no âmbito dos multiletramentos necessários à formação tecnológica, integral e humanizadora, sobretudo das demandas sociais ligadas as classes dos trabalhadores que são fortemente aviltados em seus direitos e garantias fundamentais.

De tal modo, muitos são excluídos do acesso aos bens culturais essenciais a aculturação formal em sociedades modernas, cujo acesso ao capital cultural, patrimonial e financeiro se manifesta pela institucionalização e instrumentalização material e imaterial de diversas práticas de letramentos em esferas públicas e privadas, direcionadas principalmente a grupos sociais dominantes, culminando na consolidação de um *império de desigualdade social* e de uma supressão impulsionada pela lógica esmagadora dos mercados de capital.

Este livro *Diálogos Interdisciplinares: Fundamentos em cultura, memória, ensino e linguagens na educação* se aventura a fazer algumas discussões temáticas que vão de encontro as linhas

de estudo na recente proposta do *Mestrado Acadêmico Interdisciplinar em História e Letras (MIHL)*, da *FECLESC/UECE*, idealização e conquista de doutos e eminentes professores/as e pesquisadores/as, da Universidade Estadual do Ceará, que estão buscando construir essa nova (inter)conexão entre os fenômenos contemporâneos unidos pelas pesquisas das ciências humanas e pelos estudos linguísticos e literários, visando formar à nível de pós-graduação profissionais competentes em uma perspectiva do conhecimento interdisciplinar, transcultural e sócio-historicamente situado.

Profa. Dra. Ana Maria Pereira Lima

Professora de Linguística e Língua Portuguesa da
Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, *campus* de
Limoeiro do Norte, da Universidade Estadual do Ceará (FAFIDAM/UECE)

Prof. Me. Antonio Lailton Moraes Duarte

Professor de Linguística e Língua Portuguesa da
Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, *campus* de
Limoeiro do Norte, da Universidade Estadual do Ceará (FAFIDAM/UECE)

Prof. Francisco Jeimes de Oliveira Paiva

Mestrando em História/Letras da Faculdade de Educação, Letras e Ciências,
da Universidade Estadual do Ceará (FECLESC/UECE)
Professor de Língua Portuguesa (SEDUC/CE)

APRESENTAÇÃO

A exigência interdisciplinar impõe a cada especialista que transcenda sua própria especialidade, tomando consciência de seus próprios limites para acolher as contribuições das outras disciplinas.

Georges Gusdorf¹

Sob a égide das reflexões altercadas pela *epígrafe* acima do filósofo e epistemólogo francês, *Georges Gusdorf* nos convencemos que este livro **Diálogos Interdisciplinares: Fundamentos em cultura, memória, ensino e linguagens na educação** cumpre, certamente, com as travessias tecidas ao longo desta obra, fazendo com que cada sujeito social possa (re)pensar os novos contextos de produção e de divulgação de saberes, bem como a entender as práticas socioculturais, em que nos inserimos hoje, sendo estas tipificadas a partir dos diversos diálogos, discursos e práticas letradas/discursivas, moldando histórico e criticamente as sociedades pós-modernas de forma tão feroz, tornando as identidades culturais dos indivíduos cada vez mais *descentradas* e *fragmentadas*², inundadas na trama das relações erigidas interdisciplinarmente nas várias áreas de conhecimentos, estudos e pesquisas imbuídas tanto nas universidades quanto nas comunidades culturais/sociais locais.

Muitas leituras contemporâneas acerca da integração de várias epistemologias são justificadas pela *ótica lückiana* que sustenta que a “superação da fragmentação e linearidade, tanto do processo de produção do conhecimento, como do ensino, bem como o distanciamento de ambos em relação à realidade, é vista como sendo possível, a partir de uma prática interdisciplinar”³. Nesse sentido, os artigos que compõem esta obra, enveredam os/as leitores/as

¹ GUSDORF, G. *Professores para quê?*. São Paulo: Martins Fontes, 1967. p. 27.

² HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. (Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro). 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. p. 13.

³ LÜCK, H. *Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos*. 14. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007. p. 54.

como *bússola epistemológica* capaz de propiciar uma discussão acerca da realidade a qual estamos inseridos, nos possibilitando a construir e a direcionar caminhos na medida que refazemos e re pensamos os conhecimentos além da forma linear e estanque de outrora, ou seja, cotidianamente somos compelidos a aprender e a lidar de forma efetiva com tantas situações-problema de pesquisa, sobretudo nos diversos eventos e práticas letradas em comunidades escolares, acadêmicas e em outras esferas do saber especializado.

Concordamos, então, ser urgente uma maior integração interdisciplinar do que seja produzido(a) pelos(as) pesquisadores(as) e profissionais da educação nos vários contextos de interação humana, isso implica dizer que os sujeitos precisam se integrar mais e produzir novos conhecimentos por intermédio das múltiplas linguagens, discursos e ideologias em uma compreensão e amadurecimento acerca de suas próprias formações pessoais, profissionais e acadêmicas, em tempos de tanta liquidez e heterogeneidade de pensamentos e comportamentos plurais em uma sociedade globalizada.

Reunimos, nesta obra cerca de *vinte e dois* capítulos escritos por pesquisadores(as), professores(as) e alunos(as) de graduação e pós-graduação que manifestam comumente um interesse em investigar/estudar alguns dos fenômenos oriundos das ciências humanas, ciências da linguagem e dos estudos culturais e literários, em face da proposta de formação *stricto sensu*, do Mestrado Interdisciplinar em História e Letras (MIHL), da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central, *campus* da Universidade Estadual do Ceará.

Organizamos retoricamente este livro em duas partes - a primeira: *Memória e Historicidade* contempla *sete artigos* e a segunda parte: *Ensino e Linguagens na Educação* compõe-se de *quinze artigos* bem delimitados e coerentes aos objetivos que nos propomos ao longo desta edição.

Acreditamos, porquanto, que a análise crítica e interdisciplinar destes textos é algo *sine qua non* para percebermos a multiplicidade de concepções teóricas, práticas e vivências, no intuito de

investigar um objeto de pesquisa, levando em consideração, portanto, as identidades culturais e os anseios de cada produtor(a) de textos/discursos debruçados em conceitos, teorias e construtos epistemológicos capazes de trazer à baila subjetividades e intenções, enquanto pesquisadores(as), em cada capítulo, que agora nos propomos retórico e sucintamente a apresentar.

Nessa acepção de estudos com enquadres epistêmicos em *Memória e Historicidade* nos deparamos com um denso capítulo de *Antonio Edson e Wellington Soares* que nos oferece uma visão desde à globalização até os processos de construção e aquisição do conhecimento, resultado da inter-relação da história e da memória, construindo uma relação dialógica com trocas de experiências e saberes fomentados ao longo da história da humanidade, nos fazendo compreender quais as relações políticas e econômicas que se constroem e se configuram, muitas vezes, em evidentes tensões entre os fragilizados Estados Nacionais e que se expressam como fenômeno geopolítico conectado as relações históricas de poder.

Nessa dimensão da história social, *Kamillo Silva* analisa a construção simbólica do bairro de Cardeais, como lugar da salvação para os moradores de Jaguaruana (CE), em 1974, quando a cidade foi acometida por uma histórica enchente do Rio Jaguaribe. Degustamos essa produção de historicidade, a partir das narrativas orais e de pesquisa em jornais e documentos oficiais coletadas por esse pesquisador, com isso compreendemos como agiam esses movimentos migratórios em tempos de cheia e que possibilidades de alojamento e refúgio eles possuíam, sendo que esses fatos geravam novas configurações espaciais, durante e após tais fenômenos.

Depois destes dois capítulos escritos acima por historiadores, temos agora em *Discursos e memórias na construção da personalidade de Mariano, em O Galo de Ouro*, de Rachel de Queiroz, um capítulo de *Jeimes Paiva e Liduína Maria*, propondo uma análise crítico-literária à luz da fortuna crítica e das teorias bakhtinianas, sopesando o que seja pela ótica literária: *memória, discurso, elementos da narrativa presentes* neste romance, em que os dois autores procuram a descrever: as estruturas discursiva-literárias do ma-

crotexto que se remetam ao cotidiano de Mariano, sua mulher, Percília e sua filha Georgina, da cidade ao campo, analisando o valor dialógico de alguns traços narrativos de construção psicológica, as relações trágico-amorosas e a caracterização linguístico e espacial do meio de vida do personagem Mariano.

Em outro interessante capítulo, também, a partir do viés literário *Angelique Maia* nos conta um pouco como se narrar histórias através da oralidade como método de preservação da memória e da história, deixando claro a necessidade de se praticar a arte de *contação de histórias* no objetivo de manter o legado sociocultural das experiências humanas, bem como dos artefatos sociais e históricos, advindos da materialização das memórias vivas dos sujeitos aprendentes e ensinantes, sendo; pois, necessário mantê-las acessíveis a todos(as).

Mais adiante, os(as) historiadores(as) *Jacqueson Sousa e Silvana Pinho* fazem uma reflexão na perspectiva do ensino básico no Brasil, quanto ao ensino de história como disciplina moldada pela elite política do século XIX e XX. Ainda nessa esteira da educação básica, *Jeimes Paiva* em uma pesquisa sobre *o ensino de Literatura Africana e História da África* também avalia numa perspectiva da educação multicultural/intercultural o distanciamento do qual os(as) professores(as) de história e língua portuguesa percebem sua práxis pedagógica, em sala de aula, com os livros didáticos, adotados a partir do PNLD, em escolas públicas.

Por fim, no capítulo *Práticas sociais e práticas de ensino por meio de fontes históricas*, os(as) historiadores(as) *Olívia Nunes e Sander Castelo* remetem a essa discussão uma análise pormenorizada acerca da documentação escrita, sem a intenção de distingui-la como a mais legítima, mas antes, como uma tentativa de compreendê-la dentro da *tradição grafocêntrica*, por isso nos propicia o ensejo de visualizarmos e confrontarmos a natureza da linguagem dessas fontes históricas, bem como sua materialização, em virtude das práticas sociais requeridas neste processo de análise documental pelo(a) historiador(a).

Podemos notar que as *relações dialógicas, de historicidades e memorialísticas* estão enunciadas nos discursos/textos dos(as) articulistas ora profissionais da história ora das letras/linguística, redimensionando *a lupa epistemológica* de nossa questão problematizadora sobre *a necessidade da formação interdisciplinar* atualmente, sendo que *a leitura japiassuana*⁴ nos faz entender que a interdisciplinaridade demanda reflexões intensas e inovadoras sobre os conhecimentos, comprovando *a insatisfação com o saber fragmentado*, em outras palavras, *o processo interdisciplinar de conhecimentos* propõe um avanço em relação ao ensino tradicional, com base na reflexão crítica sobre a própria estrutura do conhecimento, com o objetivo de sobrepujar o isolamento entre as disciplinas e a repensar o próprio papel dos professores na formação dos(as) alunos(as) desde a educação básica até à educação superior.

Dando continuidade a essa ação retórica e letrada de apresentar cuidadosamente o que cada articulista procurou desvendar em suas pesquisas, ressaltamos que nesta última parte do livro: *Ensino e Linguagens na Educação* encontramos uma gama de capítulos sobre esta temática proposta, tornando a obra multissemioticamente diversificada, em virtude da atual: “[...] inserção de tecnologias digitais na vida cotidiana”⁵, o que produziu rigorosas e aceleradas transformações nos variados formatos de interação e comunicação do sujeitos em sociedade, nas escolas, nas universidades etc.

Dessa forma, o primeiro capítulo *Multiletramentos, multimodalidade e gêneros discursivos: uma experiência de pesquisa no contexto do mestrado interdisciplinar em história e letras da Uece*, de *Jeimes Paiva e Ana Lima* esclarece as reflexões, os resultados e os desafios advindos das práticas de (multi)letramentos em (des)dobramentos das ações e atividades de pesquisas, a partir da inserção de letramentos digitais em grupo de professores(as) do

⁴ JAPIASSU, H. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

⁵ ZACHARIAS, V. R. de C. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. In: COSCARELLI, C. V. (org.). *Tecnologias para aprender*. São Paulo, Parábola Editorial, 2016. p. 18.

ensino médio, em escolas públicas da educação básica. Esses pesquisadores(as) apontam que os *projetos de letramentos*, apesar das limitações teóricas e práticas, organizados(as) pelos(as) professores(as), se adaptam como estratégias da prática docente que possibilitam um alargamento dos conhecimentos linguísticos, discursivos e tecnológicos em aulas de Língua Portuguesa, focados na leitura multissemiótica e na escrita de gêneros discursivos multimodais, em ambientes virtuais de aprendizagem nas práticas efetivadas em laboratório de informática (LEI).

No âmbito das pesquisas nas universidades, *Vitória Chaves e Lailton Duarte* apresentam-nos em *Organização retórica e recursos léxico-gramaticais em resumos de teses de linguística: uma análise à luz da metafunção interpessoal* uma descrição da complexidade das questões relacionadas tanto aos mecanismos de estruturação e quanto às diversas manifestações dos gêneros do discurso, com base em Bernardino (2015), objetivando sistematizar algumas reflexões acerca da metafunção interpessoal, em 13 (treze) resumos de teses de doutorado, do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFC, encontrados no repositório eletrônico desta Universidade.

Mais adiante, em *Oralidade e gêneros discursivos escritos na/da web*, de *Elaine Ferreira-Forte, Vicente Lima-Neto e Leiliane Noronha* nos esclarece que hoje são notórias as influências das tecnologias digitais nos mais diferentes campos de atividade humana nos últimos trinta anos. Esses pesquisadores(as) discutem acerca do processamento textual efetuado, por meio de gêneros discursivos em uma investigação sobre determinadas marcas típicas da oralidade, que são recriadas e redimensionadas para a escrita de gêneros na/da internet, considerando os aspectos advindos da oralidade e escrita, produção de gêneros da internet e comprovação empírica, resultando no entendimento que as marcas da oralidade são recriadas, redimensionadas e ressignificadas, conforme o letramento multimodal de cada leitor/interlocutor ao produzirem seus textos orais ou escritos.

Além do mais, nessa perspectiva do trabalho com a oralidade no contexto escolar, *Jeimes Paiva* em *A interface interdiscursiva entre as marcas de oralidade e a construção da imaginação da criança nos contos dos irmãos Grimm* procurou levar para a sala de aula atividades com o gênero literário contos de fadas, auxiliando pedagogicamente em atividades de leitura e escrita que ajudaram na aquisição de língua materna, devido a presença constante de marcas de oralidade nesses textos que favorecem uma *significativa aprendizagem linguística*, em especial, na oralidade, bem como na leitura compreensiva e analítica, na escrita e também na gramática da língua devido ao processo de construção da imaginação do sujeito *aprendente* nessa fase da escolarização básica.

Dentro do atual contexto das *Tecnologias da informação e da comunicação (TICs) e dos novos desafios na formação docente*, *Angelique Nascimento* discute por meio de algumas teorias a importância de se trabalhar com as TICs no espaço escolar, bem como os desafios da formação docente no que diz respeito ao domínio das TICs em sala de aula. Ela enaltece que o fato de levar para a sala de aula as novas tecnologias que os alunos já conhecem ou podem conhecer, poderá estimular ainda mais o interesse deles, já que eles vivem em um mundo tecnológico acirrado. Nesse sentido, surge a importância da formação docente no que diz respeito a utilização desses novos recursos, sendo que esses profissionais necessitam estar sempre em formação, se aperfeiçoando para conseguir contribuir de forma significativa com o processo de ensino e aprendizagem do alunado.

Em outro capítulo, de *Jeimes Paiva e Andressa Ferreira*, *Percepções e intervenções usadas por professores em alunos acometidas por transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH)* observam a dimensão que as questões interdisciplinares se enveredam hoje na escola, objetivando a melhoria dos aprendizados do alunado, ofertando aos professores(as) caminhos de como se trabalhar com públicos com necessidades de atendimento escolar específicos, caso dos(as) alunos(as) com TDAH, nesta pesquisa foi

realizado um levantamento minucioso que resultou no entendimento de que há uma escassez temerária quanto a esse assunto na escola, sobretudo, quanto os preconceitos e as dificuldades de aprendizagem, que as crianças acometidas com TDAH enfrentam diariamente, por isso os(as) autores(as) reforçam a necessidade desses profissionais da educação terem mais informação e orientação nesse processo de cuidado didático-pedagógico dessas crianças.

Retomando, as questões acerca do ensino e linguagens na educação, *Crisliane Pinheiro* em *Os desafios da escola no uso das TICs em práticas educativas na contemporaneidade* corroboram que os principais desafios, enfrentados pela escola pública estão relacionados ao uso adequado das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na atualmente. Por conseguinte, isso fez nascer muitos desafios quanto para que os/as professores/as possam enfrentar em relação ao uso dessas tecnologias no âmbito das atividades escolares. Ela destaca a importância da formação docente continuada nesse processo, bem como defende uma educação centrada no aluno e na construção de um ser crítico e autônomo.

Defronte a vertente dos estudos acerca dos letramentos críticos, *João Paulo Lima* em *Uma imagem vale mais do que mil palavras: considerações sobre letramento visual e letramento crítico na comunicação de massa* apresenta um estudo de imagens e textos multimodais, centrados na imagem, com base na *Gramática Visual*, de Kress e van Leeuwen (1996). Para tanto, o autor se preceitua na Gramática Visual e sobre sua relevância para o desenvolvimento do letramento visual e, percebendo, como estes dois podem contribuir para o desenvolvimento do letramento crítico. Enfim, esse pesquisador acredita que o desenvolvimento do letramento crítico é peça-chave para a formação de cidadãos conscientes, culminando consequentemente numa sociedade mais justa e humana em que os indivíduos desenvolvam uma leitura crítica de imagens e textos multimodais a partir do diversos textos verbo-visuais que temos acesso.

No bojo interdisciplinar entre Linguística e Literatura, *Sérgio Wellington e Gilberto Araújo*, em *Línguas e literatura: re-*

lações entre teoria e ensino trazem à luz de uma revisão crítica entre a LA e os Estudos Literários a partir da década de 1980, com a ascensão da Linguística Aplicada (LA), bem como as preocupações cada vez mais crescentes no que concerne as interações entre Estudos Literários e educação numa dialética entre os empreendimentos teóricos e as questões relativas ao ensino. Esses pesquisadores aduzem que de um lado os linguistas procuram compreender o ensino para além das amplas sugestões advindas da Linguística Teórica (LT), por outro, os pesquisadores em literatura buscam atribuir sentidos às obras literárias nos ambientes de aprendizagem, ao mesmo tempo em que tentam dar respostas acerca dos propósitos, benefícios e outros efeitos dessas produções diante da sociedade como um todo.

Em outro capítulo, de *Jeimes Paiva e Lailton Duarte*, quanto aos letramentos acadêmicos e aos estudos do discurso no domínio acadêmico, os autores se propuseram a descrever uma organização sociorretórica das informações do gênero textual artigo acadêmico experimental (AAE), produzido por alunos iniciantes do Curso de Graduação em Letras. Ao aplicarem o modelo *CARS* de Swales (1990), em um *corpus* de 15 AAEs, puderam formalizar um padrão de organização retórica do AAE, com base na identificação e classificação das unidades e subunidades caracterizadoras da distribuição de informações em AAEs, escritos por esses autores/produtores iniciantes.

Na linha de estudos sociorretóricos anterior, mas trabalhando a experiência de produção textual de alunos da educação básica, *Euridene Costa* nos mostra que é preciso levar os alunos do Ensino Médio ao domínio da produção e recepção de gêneros textuais/discursivos, em especial, o artigo de opinião escolar, entendido como sendo instrumento de participação na vida social e comunicativa desses sujeitos, sobretudo em práticas de letramento escolar e digital. Essa experiência resultou em 14 rascunhos e 14 artigos de opinião, produzidos por alunos do 3º ano da Escola de Ensino Médio Lauro Rebouças de Oliveira, a partir de uma oficina titulada de *Oficina de produção textual: tecendo argumentos*, ministrada

por ela, em que os/as alunos/as socializaram essas produções num blog interativo.

Neste capítulo, *O trabalho com a rede social facebook em aulas de língua portuguesa: uma análise da prática docente*, de *Andréa Bezerra* abordou-se que a utilização do *Facebook* na sala de aula como prática didática pelos professores, precisa ser melhor difundida quanto aos seus benefícios/desafios e ainda necessita esclarecer a sua importância no que diz respeito ao uso do conhecimento e da informação de maneira rápida, objetiva e dinâmica. A autora se propôs a investigar e a sugerir algumas atividades de como os professores deveriam trabalhar a rede social, *Facebook*, dentro da sala de aula a partir das orientações e estudos encontrados na literatura contemporânea.

Mais adiante, os(as) pesquisadores(as), *Jeimes Paiva e Ana Maria*, em *As práticas de letramentos críticos em (inter)conexão com atividades digitais mediadas com o uso do Software HQ* procuram analisar e descrever, pautado nas teorias dos letramentos críticos e em uma pedagogia dos multiletramentos, diante da cultura multimodal, as práticas de letramentos críticos, em atividades digitais, a partir de um *corpus* de *histórias de quadrinhos* (HQs), produzido com o uso do *software HQ*, em aulas de laboratório de informática mediadas pelas novas tecnologias digitais de comunicação e informação (TDICs) em escolas públicas. Os(as) autores(as) se baseiam teórico-metodologicamente na semiótica social, trabalhada por Kress & van Leeuwen (2006), sobretudo na *Gramática do Designer Visual* (GDV), por intermédio de seus princípios categorizam os aspectos sintáticos de organização visual/multimodal em HQs.

Neste penúltimo capítulo, *Ensino de língua portuguesa e práticas de análise linguística – uma experiência de produção escrita com base em atividades do Pibid*, de *Ariano Sousa, Luana Lima e Kátia de Oliveira* fica patente os desafios e os progressos que o texto escrito pode oferecer por meio de uma análise feita de um exemplar do gênero artigo de opinião, produzido por alunos do

7º ano do ensino fundamental. Os(as) autores(as) abordam uma análise linguística por um viés comparatista, por meio do Projeto Cinema e Literatura, este elaborado como uma atividade do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), visando o ensino de língua portuguesa em uma perspectiva interativa, juntando a produção fílmica e a obra literária, e a partir desta combinação, criar uma gama de atividades com métodos mais dinâmicos, confrontando, então, as estratégias de ensino empregadas no projeto com as utilizadas pela análise linguística (AL), buscando perceber em que os processos de correção se aproximaram, e em quais momentos se distanciaram da proposta da AL.

Esta obra tem um desenlace final a partir das discussões interdisciplinares, propostas neste último capítulo, *Entre as cercas da terra e da linguagem: a organização social e conquista da terra do assentamento Maceió em Itapipoca-CE (1962 -1985)*, da historiadora *Lígia Holanda* que materializa profícuas reflexões acerca das relações de poder que permeiam as linguagens e como estas agem e se corporificam, no sentido de demarcar o lugar social dos sujeitos, os camponeses do território que, após décadas de luta, tornou-se o assentamento Maceió.

Por fim, desejamos aos leitores(as) de **Diálogos Interdisciplinares: Fundamentos em cultura, memória, ensino e linguagens na educação** que adentrem a esse imenso desafio inter e multidisciplinar, buscando a compreensão e a integração das várias nuances epistemológicas discutidas em muitas das perspectivas de investigação ligadas à historiografia, às memórias, ao ensino e às língua(gens), impulsadas por uma revolução tecnológica e digital vigente no âmbito da educação básica ao ensino superior, tão bem delineadas nesta edição, e que foram engendradas pelo entusiasmo e pelo interesse na/pela pesquisa por todos(as) os(as) articulistas que participam deste livro.

Jeimes Paiva

Mestrando em História e Letras (UECE/MIHL)

Professor da SEDUC/CE

PARTE I

MEMÓRIA E HISTORICIDADE

HISTÓRIA, MEMÓRIA E IMAGENS DO COTIDIANO: UMA ABORDAGEM NECESSÁRIA

Antonio Edson Sales da Silva (UECE/SEDUC/MIHL)
José Wellington Dias Soares (UECE/FECLESC/MIHL)

A emergência histórica contemporânea

No mundo contemporâneo, as questões políticas e econômicas se impõem no contexto da globalização e se configuram, muitas vezes, em evidentes tensões entre os fragilizados Estados Nacionais e expressam o fenômeno geopolítico conectado ao sistema de relações de poder, dentro e fora das fronteiras de cada país.

Em função do histórico processo global de acumulação capitalista e suas distorções sociais e econômicas, verifica-se, empiricamente, o aumento brutal da concentração da riqueza e das desigualdades no mundo, entre e dentro de países da periferia do capitalismo e, agora, no centro hegemônico do capital, os Estados Unidos. O economista francês Thomas Piketty (2014), assinala que

desde a década de 1970, a desigualdade voltou a aumentar nos países ricos, principalmente nos Estados Unidos, onde a concentração de renda na primeira década do século XXI voltou a atingir – e até excedeu – o nível recorde visto nos anos 1910-1920 (PIKETTY, 2014, p. 24).

Nesse país, a concentração de riqueza e as desigualdades socioeconômicas vêm aumentando drasticamente com a pauperização das classes médias e dos trabalhadores assalariados. A distribuição desigual da riqueza no mundo, atualmente se expressa em

níveis assustadores, ética e moralmente insustentáveis, consoante Piketty (2014), para quem a lógica do mercado exclui milhões de pessoas e seu corolário se manifesta, principalmente, sobre os mais pobres do mundo, o que contribui, no decurso do tempo, ao aprofundamento das enormes “distâncias sociais e culturais entre as classes ricas e as pobres”, como avalia o antropólogo Darcy Ribeiro (2015) ao elencar o caso específico do Brasil em sua obra *O povo brasileiro* (RIBEIRO, 2015, p. 194).

As recorrentes crises do capitalismo mundial, suas distorções históricas e seu suposto processo civilizatório, se fazem sentir, paradoxal e visivelmente mais acentuados nos países de periferia econômica, cujos processos de formação histórica, político-social, foram e são marcados por suas posições de subalternidade desde o período colonial. Neste sentido, o propalado processo civilizatório imposto pelo sistema global de produção de mercadorias configurado na dinâmica do capital e na autorregulação do mercado como fator de distribuição de riquezas e de equilíbrio social, expõe as palpáveis contradições mercadológicas marcadas pela venda ilusória de prosperidade econômica para todos.

Reis *et al* (1998, p. 08) acentua que Marx no *Manifesto Comunista* de 1848, nos lembra que “a história de todas as sociedades, até hoje, tem sido a história das lutas de classes”. Passados mais de 150 anos o pensamento de Marx ainda ecoa fortemente no contexto das sociedades atuais, ao se constatar que a história não acabou e que, comprovadamente, o mundo pós-moderno ainda sofre as implicações das desigualdades sociais e econômicas, perpetradas pelo modo capitalista de produção. Enquanto houver homens e mulheres no mundo, conflitos, lutas de classes e relações de poder, vivências cotidianas, histórias e memórias, sempre haverá de ter civilizações no tempo e em determinados espaços.

Introito civilizacional

Sob a perspectiva das relações humanas, indubitavelmente, se delineiam as historicidades e memórias situadas em diversos contextos, perfazendo as junções entre o passado e o presente; e no

sentido inverso do presente ao passado, em momentos nos quais se confundem história e memória. É a confluência de história e civilização e memória. É assim o percurso dialético da história da humanidade e das civilizações, tanto a Civilização Oriental quanto a Ocidental.

A Civilização Ocidental, cujas raízes históricas se materializam no conjunto de suas formações sociais, culturais e políticas do passado, nos faz refletir o que tem sido, até hoje, o homem e sua historicidade, seu *modus vivendi*, partindo do pressuposto de que toda a história se projeta e tem como fundamento o homem em sociedade. Aristóteles afirmara, na Antiguidade, ser o homem, em sua essência, um ser gregário, isto é, social, que sua natureza é de viver em grupo, em sociedade. Nesse aspecto, o homem vincula-se à sua historicidade, à prática da memória, ao imaginário coletivo e às suas vivências cotidianas.

O Mundo Medieval, surgido dos escombros do antigo Império Romano do Ocidente, foi impactado em sua gênese e alcance pelo Cristianismo, cujas origens se assentam no Médio Oriente. O Cristianismo, ao romper as fronteiras da Palestina e expandir-se no Império Romano, adentra a Idade Média e fomenta sua importância religiosa na estruturação do pensamento cristão com Santo Agostinho e São Tomás de Aquino, teólogos da patrística e escolástica, respectivamente. Decorridos milhares de anos, o impacto foi tão grande e avassalador que o mundo moderno de nossa contemporaneidade, ainda é permeado pela cultura religiosa cristã, amalgamada em valores éticos e morais do monoteísmo hebraico herdados do Judaísmo.

Com o Renascimento humanista e as grandes transformações científicas, construiu-se uma nova narrativa, uma nova visão de mundo e de sociedade. O mundo já não era teocêntrico como fora no Medievo e a Terra deixara de ser o centro do universo com Nicolau Copérnico e Galileu Galilei. A sociedade caminhava em direção à centralidade antropocêntrica e o homem passava a desempenhar papel relevante no processo histórico.

Configura-se, no processo histórico da humanidade, a sua relevância antropológica pelo fato de se constituir no imaginário social coletivo, a partir da substituição de valores medievais e da refundação de antigas imagens presentes nas culturas clássicas de Grécia e Roma, ao se inscreverem na modernidade como elementos que revolucionaram não só as artes, mas também, a forma de pensar e repensar o mundo. É nessa perspectiva antropológica que se evidencia o lugar do homem na história, e de sua essência, que o dramaturgo inglês William Shakespeare assim expressou: “Que obra de arte é o homem!”

Assim, o processo cultural da humanidade e seu extraordinário desenvolvimento, desde os tempos mais remotos de sua história aos dias hodiernos, se mesclam em variadas e múltiplas tipologias da memória, uma vez que, ao lembrar ou resgatar os valores antropocêntricos de um mundo temporalmente distante, os humanistas do Renascimento rememoraram os eventos das civilizações clássicas e os alçaram a monumentos artísticos, culturais e intelectuais em projeção permanente no imaginário individual e coletivo.

Mesmo a Modernidade, ao romper com valores culturais questionáveis, se apresentava em elo com o Mundo Medieval e este, com o Antigo. Tal elo se verifica, principalmente, em relação à religiosidade cristã e ao pensamento científico ptolomaico, sendo que este último será seriamente abalado pela revolução científica moderna, concretizada no heliocentrismo de Copérnico, em substituição ao sistema geocêntrico de Ptolomeu.

O Iluminismo ou filosofia das luzes, no século XVIII, ao constituir a razão como fundamento da emancipação intelectual do homem, lançou as bases da arquitetura do pensamento racional em busca da verdade. Descartes, o pai do racionalismo moderno, assim se expressou: “Cogito ergo sum”, ou seja, penso, logo existo. A verdade cartesiana se configura, assim, como um processo regido pela razão humana. O ato de pensar, por si só, não conforma a praticidade crítica, mas nos leva ao campo da memória, de nossas lembranças, de nossas histórias de vida ou de eventos passados no

coletivo societário, o que também nos conduz à compreensão dos processos mnemônicos forjadores de nossa consciência histórica, individual e social.

História, memória e silenciamento

O britânico Eric Hobsbawm (2001), hoje considerado um dos maiores historiadores do século XX, em seu livro “Era dos Extremos- o breve século XX”, relata um fato bastante ilustrativo acerca da memória e de sua relevância na formação de nossa consciência histórica. Ele narra que, em 1992, mais precisamente em 28 de junho, o então presidente socialista François Mitterrand fez uma visita inesperada à cidade de Sarajevo, nos Bálcãs, na época envolvida em uma guerra fratricida que já contava com mais de 150 mil mortos. Quase ninguém percebeu o efeito simbólico da visita do estadista francês, com exceção de uns poucos profissionais da História, alguns cultos de sua geração e outros mais velhos de idade. Na visão do historiador “a memória já não estava viva” (HOBBSBAWM, 2001, p.13). Pouquíssimas pessoas se lembravam ou evocavam aquele ato ao início da Primeira Guerra Mundial, em 1914.

O ilustre autor de “Era dos Extremos”, ainda nos esclarece sobre os fatos históricos vivenciados pela humanidade e de seu sistemático esquecimento acerca dos eventos inscritos ou que pelo menos deveriam estar inscritos na memória, individual ou coletiva.

Assim, ele se expressa:

A destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação com o passado público da época em que vivem. Por isso os historiadores, cujo ofício é lembrar o que os outros esquecem, tornam-se mais importantes que nunca no fim do segundo milênio (HOBBSBAWM, 2001, p. 13).

Sob essa perspectiva, percebe-se a nítida preocupação do historiador britânico com a ausência e até mesmo, no limite, com a morte da memória ao enunciar que “a memória histórica já não

estava viva” (2001, p.13). Com efeito, os processos constitutivos de determinadas realidades passadas que se fazem presentes na rememoração dos fatos, nos levam a considerar a relevância das construções mnemônicas nas civilizações antigas, perceptíveis nos domínios de reis, imperadores, governantes e suas ações práticas de perpetuação de imagens pela construção de monumentos que exaltam seus feitos heroicos ou ostentatórios, numa clara intenção de conservar na memória coletiva as suas memórias individuais, para que as gerações futuras deles não se esqueçam e assim preservem suas imagens na memória histórica e no cotidiano social. Daí Le Goff afirmar (2001, p. 429) que “os reis criam instituições-memória: arquivos, bibliotecas, museus.”

A memória, como instrumento de registro do passado, também é alvo de ações destrutivas que visam, muitas vezes, apagar de suas inscrições verbais (arquivos vivos) ou escritas, os vestígios históricos de determinadas sociedades no tempo e no espaço. Silenciar determinados períodos da história de um povo em um movimento de desconstrução do passado na memória individual e coletiva é, em muitos casos, os objetivos imediatos de setores sociais que se sentiriam ou se sentem incomodados com eventos históricos de grande alcance político e social.

Como exemplo de tentativas de silenciamento histórico da memória sócio-individual, inscreve-se, na história do Brasil, além de outros eventos passados, a Ditadura Militar, imposta por um golpe em 1964 que calou as vozes dissonantes de sua narrativa, isto é, intelectuais, políticos, estudantes e movimentos sociais de trabalhadores e sindicalistas, em direção contrária aos direitos democráticos de cidadania e emancipação de amplos setores da sociedade brasileira.

O golpe civil-militar de 1964, que instaurou uma ditadura em nosso país, é aludido como forma de lembrarmos como a memória é importante no resgate do passado, das (re) leituras desse mesmo passado, na perspectiva de visão do mundo, de (re) construção de eventos inscritos na memória e no cotidiano dos sujeitos

concretos, configurando, na maioria dos casos, novas abordagens e elaboração de novos conceitos. Nesse sentido e com os fatos aqui narrados, nos utilizamos da memória individual ou coletiva que na expressão de Le Goff “ela é o antídoto do esquecimento” (2005, p. 434).

Ao evocar a importância da memória no processo histórico de constituição das sociedades, de suas identidades forjadas em suas formações socioculturais, Le Goff (2005) afirma que “a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar de identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia” (LE GOFF, p.469).

Por sua vez, em meio ao redemoinho de tempestades vivenciadas pelas constantes mudanças de paradigmas, a história se fará presente, em todas as épocas, como um substancial instrumento de registro da memória. Neste aspecto, a escrita da história e seu aparato linguístico, com a invenção da imprensa e seu aperfeiçoamento por Johan Gutenberg, auxiliará, sem dúvida, o complexo sistema de captura do conhecimento humano e sua retenção pela memória e não somente pela escrita como nos afirma Chartier (2002), visto que a própria construção da cultura e da história se pauta em diversas formas de escrita, ou seja, múltiplas formas de linguagens e cultura gráfica como nos esclarece Chartier (2002):

A noção [...] designa, num determinado tempo e lugar, o conjunto dos objetos escritos e das práticas de que são provenientes. Elas restabelecem assim os elos que existem entre as diferentes formas de escrita: manuscritos, epigráficos, pintados ou impressos; e identifica a pluralidade dos usos (políticos, administrativos, religiosos, literários, privados, etc.) dos quais o escrito, em suas diversas materialidades, está investido (CHARTIER, 2002, p.77-78).

Um componente característico da formação cultural do mundo ocidental é a sua hibridização linguística e estética, plasmada em um mosaico de cores ou vitrais que embelezavam as catedrais bizantinas da Idade Média. É nesse mundo de consensos e

dissensos que uma elite de letrados e cultos se projeta, de forma monumental, nos pórticos dos templos do saber: as Universidades. Surgidas ainda no Medievo, elas foram e ainda são importantes na difusão e expansão do conhecimento filosófico, das artes, das letras, da cultura geral e afirmação de uma elite intelectual. Doravante, é pertinente lembrar que a escrita e a elite letrada não estão circunscritas ao Período Medieval ou ao Moderno. Elas se insurgem, historicamente, na Antiguidade.

História, memória e poder

Ademais, como se sabe, a escrita representa, na atualidade, bem como no passado, relações de poder expressas em seu domínio por parte de setores das elites letradas. Foi assim no Egito dos faraós com seus escribas, na antiga Roma dos césares, na Idade Média com o monopólio da escrita e do saber por membros do clero e, de forma mais acentuada, na Renascença, quando papas, reis, governantes e ricos burgueses se utilizavam das construções artísticas em geral: pinturas, autorretratos, escritos literários, monumentos apoloéticos, etc., e que se constituíram em verdadeiros usos imagéticos de glorificação memoráveis assentados na ideia de soberania, poder e glória das classes dominantes e poderosas.

Ao expressar a força do conhecimento na sociedade e o domínio da escrita em suas variadas configurações, o psicanalista austríaco Sigmund Freud, afirmou, certa vez, que “só o conhecimento traz o poder”. Na perspectiva de análise dos escritos coletivos e individuais, o domínio da escrita se nos apresenta como um fator de poder nas diversas sociedades inseridas em realidades temporais e espaciais diferentes. Nesse sentido, o processo de construção do conhecimento se articula com a aquisição e efetivação do saber desenvolvido pela humanidade em suas formações socioculturais no decurso da história.

Com efeito, a *história* e a *memória* se constituem inseridas no contexto de determinadas dinâmicas sociais e formam verdadeiras barricadas de resistência ao esquecimento. Zamboni *et al* (2013), ao considerar a importância da história e da memória, nos

concede um suporte teórico ao afirmar o seguinte pressuposto: “Ensinar história trazendo à tona as operações de rememoração, bem como a dinâmica da memória entre os significados envolvidos entre o lembrar e o esquecer, conduz-nos à condição de compreender, no presente, os processos de monumentalização da memória e, conseqüentemente, da seleção daquilo que vai passando a compor o repertório da narrativa histórica”. (ZAMBONI, 2013, p. 268).

Assim, a partir da análise de documentos e de narrativas em diversas linguagens propostos por Chartier (2002), enseja-se considerar como elemento definidor da complexidade que é o processo de construção e aquisição do conhecimento, de forma ampliada, a utilização de todo o arcabouço linguístico e cultural da tradição teórica que versa sobre a memória, a história e suas narrativas fixadoras dos eventos inscritos no imaginário social e na cotidianidade. Lembrar ou esquecer são elementos que, de uma forma ou de outra, complexificam a prática mnemônica e a própria história, em que pese, assim, a importância de ambas na formação da consciência individual e coletiva no cotidiano da vida social.

Em determinadas formações sociais, do passado e do presente, a projeção da memória e da história em relevância social e política, se inscreve nas arenas e nos embates das relações de poder, marcadas por ‘guerras’ e ‘batalhas’, ‘estratégias e táticas’. Foucault (2001) assim se expressa ao discorrer sobre a historicidade e forma relacional do poder: “Creio que a historicidade que nos domina e nos determina é belicosa e não linguística. Relação de poder, não relação de sentido” (FOUCAULT, 2001, p. 05).

De fato e não poderia ser diferente, as diversas sociedades se articulam como espaços permeados por relações de conflito e de interesses contraditórios, calcados nas relações de poder vigentes e expostas diante dos processos constitutivos de formas opressoras de exercício do próprio poder. Entretanto, na visão foucaultiana, o poder não se manifesta, arbitrariamente, no domínio de uma classe sobre outra, ou de um grupo dominando outro mais fraco. O poder, como força hegemônica nas relações sociais cotidianas, não é exclusividade do Estado, mas se encontra distribuído, ramificado e

pulverizado nas várias instâncias do corpo social. São esses micro-poderes que constituem, destarte, a concretude do tecido social.

A força da imagem na memória histórica

No processo histórico, político e social, vez por outra, vemos atitudes e ações de governos que expressam claramente as relações de poder, quando sequestram a memória coletiva em nome de sua própria memória, de sua história pessoal, de seus próprios feitos. Alinhado a esse pensamento, o medievalista Le Goff (2005) nos diz o seguinte:

Veyne (1973) sublinhou a confiscação da memória coletiva pelos imperadores romanos, nomeadamente pelo meio do monumento público e da inscrição, nesse delírio da memória epigráfica. Mas o Senado romano, [...] encontra uma arma contra a tirania imperial. [...] faz desaparecer o nome do imperador defunto dos documentos de arquivos e das inscrições documentais. Ao poder pela memória, corresponde a destruição da memória (LE GOFF, 2005, p. 437).

Percebe-se, desse modo, o quanto os governantes, os dirigentes de povos e nações, antigos e atuais, se preocupam em manter vivas suas memórias, suas histórias, o que significa, também, a ideia de busca de notoriedade humana, de ser lembrado e jamais esquecido. Daí, as diversas montagens de memoriais de cunho político, religioso ou histórico, permeados por relações sociais de poder e conflito, nos processos constitutivos da memória coletiva ou individual e no cotidiano de sociedades remotas e contemporâneas.

Na história recente do Brasil, práticas políticas autoritárias procuravam silenciar a memória, a história e os eventos que marcaram os ditos anos de chumbo, na primeira metade da década de 1970, cujo resumo se expressava na frase “Brasil, Ame-o ou Deixe-o”. Era a Ditadura Militar em sua fase mais dura e cruel que preconizava, implicitamente, o esquecimento pelo exílio forçado de agentes sociais e políticos que não aceitavam o regime de exceção instaurado em 1964. Era, em suma, uma tortura no campo da memória, pois o ato de deixar pressupõe a ideia de esquecer. Em outras palavras, seria o mesmo que dizer deixe-o e o esqueça.

Assim, o processo de desconstrução da memória é elencado no uso de linguagens simbólicas margeadas por ideologias e relações de poder no bojo da sociedade brasileira, evidenciado pela prática política de tentativa de soterramento da história e aniquilamento da memória. Paradoxal ao esquecimento, em certas circunstâncias, procura-se lembrar histórica e mnemonicamente personagens, símbolos ou imagens de mitos fundadores de determinadas representações sociais e políticas de alguns setores dominantes. Seria o caso, por exemplo, de Tiradentes, mito fundador de nossa República, em 1889.

Dessa forma, através do ato de fazer lembrar ou apagar da memória social certos eventos ou fatos passados, impõe-se perguntar, inquirir, a quem interessa rememorá-los ou silenciá-los e na perspectiva de quais objetivos. Para Le Goff (2005, p.422), “o estudo da memória social é um dos meios fundamentais de abordar os problemas do tempo e da história, relativamente aos quais a memória está ora em retraimento, ora em transbordamento.” Assim, o passado está sempre presente na memória, desde que não se faça uso, deliberadamente, de uma prática política do esquecimento, isto é, apagar ou silenciar da memória, todos ou quase todos os vestígios do passado.

Em perspectiva estritamente conservadora e reducionista, a construção de narrativas em bases tradicionais por parte da sociedade brasileira, conformada nos estratos mais altos da hierarquia político-social e econômica, pautara-se, ao longo de nossa história, em matriciar identidades e construir sentidos, com o fito de cimentar valores de sentimento e pertencimento nacional, na tentativa de promover a coesão social no contexto de afirmação de nossa brasilidade no século XIX.

Foi assim que os escritores românticos, nomeadamente José de Alencar, se esforçaram em projetar a ideia de construção de sentidos para o Brasil que se tornara, com a independência, politicamente autônomo de Portugal. A partir desse momento historicamente contextualizado, procura-se criar uma memória nacional permeada pelo simbolismo tupiniquim, idealizada e patrocinada pelas elites dominantes do país.

Na perspectiva ficcional de Alencar, o indígena, o verdadeiramente nativo em terras americanas, se anula, acultura-se e se assume culturalmente submisso e dominado pelo complexo de inferior-

ridade diante do invasor e se integra ao processo de colonização em estreita relação amistosa com o colonizador branco europeu. Alfredo Bosi, discutindo o possível e presumível papel do índio na sociedade colonial e nas narrativas literárias de Alencar, contrastando o brasileiro nato e o português estrangeiro, expõe-nos o seguinte argumento:

Segundo esse desenho de contrastes, o esperável seria que o índio ocupasse, no imaginário pós colonial, o lugar que lhe competia, o papel de rebelde [...]. Mas não foi precisamente o que se passou em nossa ficção romântica mais significativa. O índio de Alencar entra em íntima comunhão com o colonizador (BOSI, 1992, p.177).

As contradições sociais e econômicas vigentes na sociedade brasileira, dos séculos de dominação colonial ao escravismo que perdura até o século XIX, parecem passar despercebidas à visão conservadora expressa na narrativa indianista de José de Alencar. Ele viola, no dizer de Bosi (1992), a história da ocupação portuguesa no Brasil. A memória e a história são, destarte, sacrificadas no patíbulo do conservadorismo ideológico das classes dominantes. O domínio de classe no Brasil, articulado ao processo de alienação política e cultural das massas subalternas, mantém sob controle a memória nacional e a história, que são contadas de acordo com a visão de mundo e interesses mesquinhos das elites.

À guisa de conclusão

A história, balizada numa visão crítica da realidade, se nos apresenta como alternativa emancipatória do sujeito humano e histórico, ao situá-lo na vanguarda de uma consciência social transformadora, desalienante e constituinte de agentes atuantes, pensantes e cômicos de sua importância no mundo. Ademais, convém ressaltar que, na construção e retenção de conhecimentos, os processos narrativos históricos e mnemônicos não devem se constituir

em simples memorização mecânica do conteúdo narrado, como nos adverte Freire (2010, p. 66): “Em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem”. Nesse sentido, a visão freireana se insurge uma educação “bancária” que apenas propicia aos alunos uma condição de meros “depósitos” ou receptores passivos de conhecimentos de forma mecânica.

Em síntese e no essencial, o processo de construção e aquisição do conhecimento, se utiliza da história e da memória numa relação dialógica, de trocas de experiências e saberes desenvolvidos ao longo da história da humanidade. História e memória são duas faces de uma mesma moeda, embora cada uma tenha suas especificidades definidoras de suas finalidades no processo das formações sociais humanas. Ambas permeiam a inteligência humana e se concretizam em linguagens e abordagens conceituais, em permanente diálogo entre si, o que viabiliza, positivamente, a superação de obstáculos epistemológicos, desengessa a visão petrificada pelo viés ideológico e molda o sujeito histórico ao posicionamento crítico e aberto a outras formulações ou interpretações da história e da memória.

Contudo, para que, teleologicamente, a história e a memória não percam de vista seu sentido da ontologia histórico-social, tais pressupostos e interpretações devem, a nosso ver, manter o posicionamento crítico diante da vida e das realidades múltiplas vivenciadas pelos seres humanos em sua cotidianidade

Referências

BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

CHARTIER, Roger. *Os Desafios da Escrita*. São Paulo. Editora Unesp, 2002.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 16. ed. Rio de Janeiro. Graal, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 49. ed. São Paulo. Paz e Terra, 2005.

GOFF, Jacques Le. *História e Memória*. 5. ed. Campinas-SP. Editora Unicamp, 2003.

HOBSBAWM, Eric. *Era dos Extremos - o breve século XX – 1914-1991*. 2. ed. São Paulo. Companhia das Letras, 2001.

PIKETTY, Thomas. *O Capital no Século XXI*. (Trad. Mônica Baumgarten de Bolle). Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

REIS, Daniel Aarão (org.). *O Manifesto Comunista: 150 anos depois*. São Paulo. Fundação Perseu Abramo, 1998.

RIBEIRO, Darcy. *O Povo Brasileiro - A formação e o sentido do Brasil*. 16. ed. São Paulo. Companhia de Bolso, 2015.

ZAMBONI, Enesta. *et al.* O saber histórico escolar e a tarefa educativa na contemporaneidade. In: SILVA, M. *História: Que ensino é esse?* Campinas, SP: Papirus, 2013. pp. 253-276.

NA CIDADE, UM LUGAR IDEAL – JAGUARUANA (CE) NOS TEMPOS DA ENCHENTE DE 1974

Kamillo Karol Ribeiro e Silva (SEDUC/UFC)

Introdução

O presente artigo discute a construção simbólica do bairro de Cardeais como lugar da salvação para os moradores de Jaguaruana (CE), durante os eventos ocorridos no ano de 1974, quando a cidade foi acometida por histórica enchente do Rio Jaguaribe. Através das narrativas orais e da pesquisa nos jornais e documentos oficiais, estudaremos os movimentos migratórios em tempos de cheia, as possibilidades de alojamento e refúgio, bem com as novas configurações espaciais possíveis, durante e após tal fenômeno. O trabalho apresenta ainda possibilidades teóricas para a compreensão da relação entre o oral e o escrito.

Esta pesquisa centra-se na experiência de cidade que tiveram retirantes nordestinos, moradores de um pequeno município do interior do Ceará, no ano de 1974. Ao contrário do que se costuma vê na imprensa e também nas pesquisas historiográficas, o ano em questão não registrou o espectro climático mais comum por essas paragens, a seca. A data marcou as memórias dos moradores da cidade e da região por causa da ocorrência de uma grande enchente do Rio Jaguaribe, o principal aquífero daquele lugar.

Para adentar os caminhos que resultaram nessa composição textual, escolhemos a história oral como recurso que produziu fontes e apontou para uma metodologia específica. Através das tramas da memória, o artigo vai sendo tecido na relação entre as narrativas dos entrevistados e a fontes escritas tais com os jornais

da época e documentos oficiais. Neles, percebemos identidades e contradições próprias do ambiente característico da enchente que reúne não apenas pessoas, mas cotidianos, que passam a ser constantemente reinventados (CERTEAU, 1996, p. 31).

Outra questão abordada é a relação entre a oral e o escrito e como as imagens cristalizadas no mundo das letras, transitam fluidamente nos textos orais dos entrevistados, mesmo sendo muitos deles semiletrados ou analfabetos, compondo suas memórias e oferecendo para nós pesquisadores uma série de ilações pertinentes para a busca de compreensão de certos fenômenos, já que se (con)fundem na temporalidade (BARTHES; MARTY, 1987, p.57). Nesse estudo especificamente, refiro-me à poesia de Manuel Bandeira e ao depoimento oral de um dos narradores e ao dilúvio bíblico e a relação que os entrevistados fazem do mesmo com a enchente.

Embora, este escrito pertença a um estudo mais amplo⁶, nosso objetivo aqui é compreender a experiência de cidade que tiveram os agricultores entrevistados e como construíram suas visões a respeito do bairro chamado “Cardeais” como um refúgio ideal para a salvação de vossas vidas durante o período da cheia do rio. O texto, que contém trechos de entrevistas de diversos narradores, inicia suas discussões através da relação entre as memórias de Chico Pequeno e um conhecido poema de Manuel Bandeira.

“Vou-me embora pros Cardeais, lá tudo é fácil”

Quando Chico Pequeno (Francisco Luiz da Silva), nascido no ano de 1923, falou pela primeira vez a frase: “Vou-me embora para os Cardeais. Lá tudo é fácil”, foi difícil não fazer uma relação entre tal pensamento e a construção poética de Manuel Bandeira, *Vou-me embora pra Pasárgada*. O lugar descrito pelo bardo em

⁶ O artigo é um recorte da dissertação: “Nos caminhos da memória, nas águas do Jaguaribe”. Memórias das enchentes em Jaguaruana-CE. (1960, 1974, 1985), defendida no programa de pós-graduação em história da UFC. Disponível em: <http://goo.gl/ax4EvO>. Acesso em 30 de janeiro de 2017.

diversos aspectos se parece com o amálgama espacial do bairro dos Cardeais em 1974, conforme apresentado nas entrevistas. Aliás, os sentimentos do poeta e do agricultor parecem ser os mesmos: (des)esperança, satisfação e felicidade.

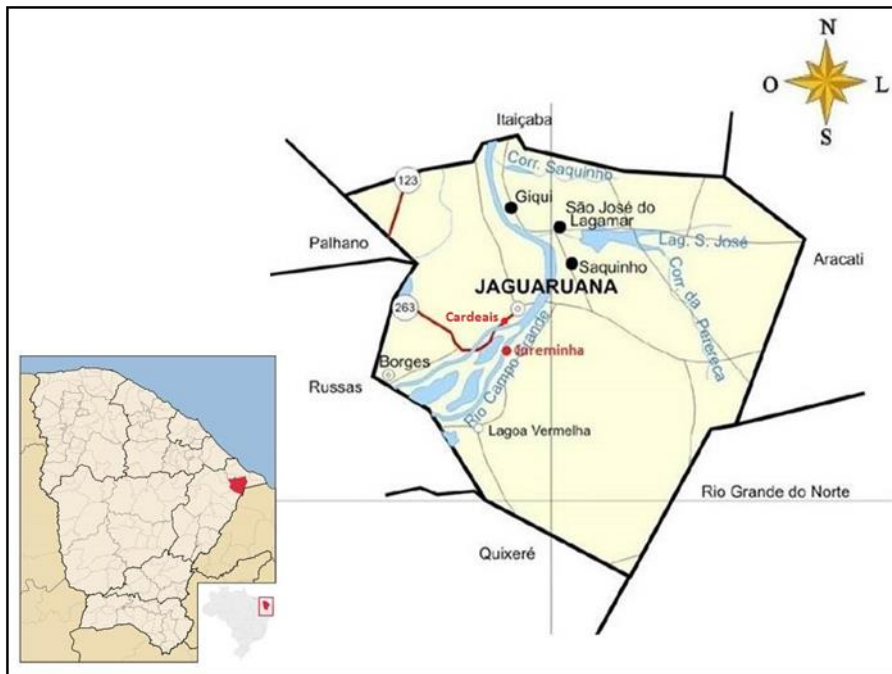
Se fôssemos comparar os destinos descritos no poema ao cotidiano de Chico durante a enchente, encontraríamos diversas correlações. Mesmo imaginando que o agricultor nunca tenha se deparado com a composição escrita pelo poeta, as imagens do texto escrito parecem figurar nas memórias orais do narrador nos levando a compreender como tais suportes dialogam, ignorando possíveis distâncias (BARTHES; MARTY, 1987, p.57).

Como nosso objetivo tangencia tal questão, faremos isso mais detalhadamente a partir de outra imagem na segunda parte desse texto. O desafio imposto por Chico a essa pesquisa foi o de interpretar suas memórias, para que no final, fosse possível compreender os sentimentos ora destacados, visto que, na época, o narrador e sua família trilhavam um caminho tortuoso, cheio de indefinições, abalizado pelo desassossego da chegada das águas e, sobretudo pela doença de sua mãe.

Jaguaruana, município do litoral leste cearense⁷, distante 180 km da capital do Ceará, Fortaleza, contava com um centro urbano pouco desenvolvido em 1974. Na época, Chico residia na comunidade rural da Jureminha, distante 6 km do centro da cidade, à beira do rio Campo Grande, um dos diversos riachos alimentados pelas águas do Rio Jaguaribe.

Imagem 01 – Cidade de Jaguaruana – Localização da Comunidade de Jureminha

⁷ Divisão territorial cearense. 1999. IPECE. Disponível em <http://goo.gl/SIfoc9>
Acesso: 02 de janeiro de 2017.



Fonte: acervo pessoal.

Foi através da experiência da seca que discursos e práticas se forjaram para construir a imagem da região Nordeste. No entanto, a dinâmica da vida sertaneja, e não apenas do *ribeirinho* – morador da beira do rio, não se resume somente ao fenômeno da falta d'água. Durante muito tempo se ignorou que os moradores do sertão não conhecem apenas um fenômeno climático. Suas vidas são, sem dúvida, marcadas profundamente pela seca, mas eles também conhecem, e muitos falam, de épocas nominadas por outrem, de seca verde, “aquele tempo em que, a planta precisa que chova 40 reais, mas só chove 20” e dos tempos das grandes enchentes (SILVA, 2006, p. 99).

Acredito, outrossim, que as enchentes que passaram às páginas da história foram aquelas que atingiram as ruas do centro da cidade. À época, em 1974, o bairro de Cardeais não fazia parte da

zona urbana da municipalidade. Atualmente, quem chega à Jaguaruana por seu único acesso asfaltado, a rodovia CE 263, passa obrigatoriamente pelo meio do bairro.

Quando disse a frase aqui já destacada no título dessa sessão, Chico Pequeno lembrava a doença que acometeu sua mãe durante a enchente de 1974 e o primeiro local de abrigo em que ficou hospedado. A construção de seu texto oral partiu sempre deste ponto específico. Nessa entrevista, Chico falou das causas que o fizeram deixar o primeiro lugar havia se alojado, logo no princípio da enchente.

Eu tava na casa do veio Quinco Batista. A cheia tava alteando e a véia minha mãe doente. Quando foi com quinze dias que eu tava lá, o rio deu uma baixa. Pra eu ir à rua adquirir um doutor ou até mesmo um recurso pra comer, era uma dificuldade. Quando queria atravessar não tinha canoa, eu digo:

- Vou pros Cardeais. Vou arrumar uma casa pra ir me embora pra lá. Aí o véi disse:

- Rapaz tu é doido, a cheia baixando e você querendo sair daqui! O véi gostava muito de mim. Quando eu saí, ele começou a chorar. Falei:

- Não, seu Quinco. Eu vou porque aqui tudo é difícil pra mim. Pra eu ir à rua, às vezes, para adquirir um remédio da mamãe ou um doutor pra vir aqui é uma dificuldade. Nunca tem uma canoa para atravessar. Sendo assim, vou-me embora pros Cardeais porque lá tudo é fácil.

Aí, vim-me embora pros Cardeais. (Francisco Luiz da Silva, Chico Pequeno, Janeiro/2005).

Na fala transcrita, fica claro que, mesmo sendo uma travessia arriscada e, na visão do homem que o hospedara, desnecessária, Chico resolveu se mudar para outro lugar, onde pensou que, a vida, naquele momento, poderia ficar mais fácil.

No entanto, toda a cidade atravessava um momento difícil. Como nos relataram os sujeitos da pesquisa, durante a enchente de 1974, as ajudas vinham, mas de forma bastante precária. Dito isto, por que justo nos Cardeais, tudo seria fácil, na visão de Chico Pequeno?

Um mergulho mais profundo em seus relatos nos faz perceber que o lugar chamado Cardeais assumiu outra perspectiva em suas memórias. Seu Chico estava praticamente só, no que diz respeito a gerir os recursos para alimentar sua família, salvo o apoio do *véio Quinco Batista*, considerado aqui uma ajuda significativa. Este havia lhe dado abrigo. Porém, Chico não contava com mais nada. Em sua saga, acompanhavam-no sua mãe, esposa e quatro filhos. E no cenário da enchente, o problema de saúde da mãe agravava ainda mais a situação.

Em seu relato, fala da necessidade de médico e remédios para sua mãe, falou de transporte para se locomover e, conseqüentemente, da falta de estrutura para cuidar da “veia doente”. Sair da Jureminha e ir para os Cardeais era a solução.

Hoje, no “seco”, como se falou, o percurso não necessitaria de mais de trinta minutos para ser completado a pé. As comunidades são próximas, distam apenas três km. Na época, Chico dizia que poderia fazer o trajeto até nadando, agarrado a uma boia ou cavalete (estrutura de madeira usada na construção civil); mas e sua mãe, idosa e doente, a esposa e os filhos pequenos? A solução seria arranjar uma canoa, coisa que, segundo ele, também era difícil.

Para Chico e para outros retirantes de regiões ribeirinhas, a proximidade do bairro Cardeais com o centro da cidade e a terra enxuta que a localidade oferecia, eram tidas como oportunidades latentes para a sobrevivência, que preenchiam suas necessidades temporárias. Talvez lá fosse melhor que a rua, visto que, no próprio conceito dos entrevistados, ir para o centro seria lidar demais com a sorte. A cidade estava ocupada por grande população de famílias retiradas de suas residências pela força da água. O centro era um bom lugar para “adquirir recurso”. Para escapar da cheia, os Cardeais era melhor.

No bairro, foram montados abarracamentos para aqueles que não conseguiram abrigo em casas de parentes ou prédios públicos do centro da cidade. Chico Pequeno e família, no entanto, fica-

ram numa casa, arranjada por sua sogra. Segundo ele, era uma casa pequena, mas que deu para colocar todo mundo.

A experiência do cotidiano dos abarracamentos ficou evidente na fala de Dona Eliza, outra narradora dessa pesquisa, que também foi para os Cardeais. Ao contrário de Chico Pequeno, que conseguiu abrigo na casa de familiares, Eliza ficou numa barraca, como ela mesma narrou:

Eu saí daqui primeiro para o Matinho. Quando achava que ia voltar pra casa, a água aumentava. Teve uma época que aumentou tanto que ninguém achava que voltaria mais. No Matinho, tava tudo brejado, as casas em ais de cair em riba da gente. Aí fumos pros Cardeais. Lá ficamos numas barraczinhas que tinha de lona, tudo emendada umas com as outras (Francisca Eliza da Silva, Julho/2004).

A ideia de ir para os Cardeais, entre outras coisas, passava pelo conhecimento que as pessoas tinham da assistência que era dada para a localidade. Lá havia médico, distribuição de alimentos, roupas e agasalhos. Líder comunitário, o Sr. Joaquim Cariri que há época das entrevistas era um dos moradores mais antigos da localidade. Seu relato expõe com detalhes a situação vivida pelos Cardeais no tempo da cheia. Ele falou dos anos de 1960, 1974 e 1985, anos de cheias históricas, flutuando em detalhes que se repetem mas que, ao mesmo tempo, legitimam a narrativa de alguém que quer contar uma história fantástica. É o caso do número de desabrigados. Quando perguntado sobre as enchentes, em certa parte de sua fala, relembando de 1960, diz: “Acho que ficou por aqui umas duas mil pessoas debaixo destes cajueiros.” (Joaquim Batista da Silva, Joaquim Cariri, Julho/2005) Esse numerário, com a mesma confiança e tônica, foi repetido quando se refere aos retirados das enchentes de 1974 e a 1985.

Sua fala revelou lembranças que flutuam soltas nos retalhos de suas memórias, demonstrando assim uma forma de falar ao mesmo tempo dos acontecimentos da cidade e de si próprio. (THOMPSON, 1998, p. 199).

Como a narrativa é antes de tudo um relato autobiográfico, a entrevista com Joaquim Cariri revelou-se um retrato de sua vida; um recorte mediado pelas perguntas, pela pessoa do entrevistador e por aquilo que o entrevistado queria que as outras pessoas soubessem sobre ele. Desta forma, ficou evidente em certo momento de sua fala, a descrição dos trabalhos que fez para ajudar os retirados que vieram para os Cardeais.

1974 foi outro tormento. Nesse tempo pelo menos tinha médico, porque em 1960 não tinha não. Se precisasse, ia pra rua buscar Dr. Aduino ou Dr. Zé Martins. Um dia, recebi 40 pessoas do Angicos. As pernas tudo papocadas, tanto fazia moça como rapaz, porque eles tavam com oito dias dentro d'água. Mandaram pedir uma canoa que eu tinha aqui. Eu mandei uma e mandaram outra de lá. Desembarcaram tudo ali. E ficou essa calamidade aqui. O Dr. Zé Martins estava em São José. Eu peguei um rapaz, mandei pra rua e disse:

- Pegue uma embarcação, vá a São Jose e diga ao Dr. Zé Martins que eu tô precisando de um médico. To aqui sozinho, com 40 pessoas que chegaram aqui, feridas da água.

Isso era mais ou menos às 3h da tarde. Quando foi às 5h da tarde, Zé Martins chegou aí. O posto era bem ali, deste tabuleiro pra lá. Tava tudo inundado. Eu digo:

- Seu Zé Martins, aqui está uma calamidade danada. Ele disse:

- Tem problema não. Nós cura já tudinho. Eu trago o remédio. Me arruma uma pessoa pra me acompanhar.

Arrumei. Ele foi ali pra dentro da igreja. O pobre trabalhou até às 11h da noite e deixou tudo mais ou menos (Joaquim Cariri, Julho/2005).

Sua narrativa foi construída para dar a entender que pelos Cardeais, sua comunidade, ele faria qualquer coisa. Assim, se já pareceu interessante a proximidade de Joaquim Cariri com o médico da cidade, o que dizer então de sua afinidade com o prefeito da época, apresentada nesta parte de suas memórias?

Aí, nova falta de mercadoria. Recorri às autoridades. Fui pra rua falei como prefeito, com o Dr Bessa, o Manezinho, o Chico Jaguaribe. Mandaram mercadoria outra vez, ficaram garantido. Veio aviões.

Deixavam as mercadorias aí. A cheia durou os 72 dias mas a gente venceu. No dia 72, ela deu sinal de vazar. No outro ela já amanheceu baixa. No outro, menos ainda. Aí comeu a vazar (Joaquim Cariri, Julho/2005).

Numa mesma afirmativa, Joaquim Cariri reuniu as figuras importantes do Dr. Bessa, à época assistente rural da Ematerce e coordenador local dos socorros públicos aos desabrigados, do Sr. Manuel Barbosa Rodrigues, o Manezinho, prefeito da época e de Chico Jaguaribe, líder político da cidade, ex-prefeito e ex-deputado estadual. Suas memórias construíram um discurso de autoconhecimento, mas também nos ajudam a pensar o bairro de Cardeais na situação em que se encontrava: lugar de calamidades e por causa desta, ambiente favorável para atuações político-partidárias de predominante caráter assistencialista.

O trecho transcrito mostra a forma de como Joaquim Cariri gostaria de ser percebido e também expõe os Cardeais da época. Essa é a característica por excelência da fonte oral: proporcionar ao historiador a possibilidade de vislumbrar diferentes cenários, não esmiuçados nas fontes escritas e costurados pela experiência de vida daqueles que contam as histórias.

As indicações mais latentes nas memórias de Joaquim Cariri são o grande número de desabrigados, o cotidiano das doenças e o trânsito dos políticos na região. O bairro dos Cardeais podia ser visto então, como reduto de salvação para muitas famílias e também uma vitrine pública para expor as mazelas ocasionadas pela enchente. Como definir a situação do bairro na época? Melhor resposta não se teria do que a encontrada na sentença proferida por Joaquim Cariri ao médico da época, lembrada por ele em nosso encontro. Quando o médico chegou ao local onde estão os doentes, Joaquim Cariri disse: “Seu Zé Martins, aqui está uma calamidade danada”.

Depois da tempestade – Nos Cardeais, certezas e esperanças

Sair de casa em tempos de cheia significava, na maioria das vezes, perder muito ou quase tudo que se tinha, desse modo,

outro sentimento que pode ser percebido nas pessoas que vieram para os Cardeais é o da perda. Para alguns, os Cardeais era o lugar do recomeço frente ao sofrimento vivido durante a enxurrada.

A seca obriga a migração, que acontece quando a família já perdeu tudo. Tal fenômeno, diferente da enchente, vai castigando aos poucos, destruindo a paisagem e os poucos bens dos agricultores, ao contrário da cheia que é veloz. Como nos relatou Chico Pequeno, houve dia, em que, só no bairro dos Cardeais, morreram 150 criações.⁸ E foi a partir de suas memórias e dos relatos de Avanir, outro importante narrador dessa pesquisa, que ficou claro que numa mudança de enchente, leva-se apenas o necessário. Muita coisa se perde.

Diante de tudo isto, para alguns, como D. Eliza, os Cardeais foi o lugar da salvação momentânea, visto o que mais se ansiava por ela era o retorno para casa o quanto antes. Ao contrário da seca, a cheia guarda essa característica: é mais fácil voltar para casa, retornando da comunidade vizinha do que de um Estado mais distante.

Para outros, contudo, os Cardeais foram o lugar da salvação permanente. Seriam aqueles, que mais tarde iriam compor os moradores da Vila do Padre, construída após a enchente de 1974 para desabrigados da enchente.

Cardeais recebeu pessoas das mais distantes comunidades do município de Jaguaruana. Joaquim Cariri falou de homens e mulheres que vieram de todo canto, por exemplo, “do Angicos, do Borges, da Jureminha, do Matinho, da rua, do Alto”, comunidades de Jaguaruana, localizadas nos extremos do município. Desalojadas e desabrigadas⁹, essas pessoas que se encontraram em nome de uma tragédia comum.

⁸ Criação é, no interior do Ceará, o nome dado popularmente aos caprinos e ovinos, bodes e ovelhas.

⁹ De acordo com a pesquisa realizada em jornais e documentos oficiais, as terminologias *desalojado* e *desabrigado* foram utilizadas pela primeira vez em 1974.

Estas famílias recebiam assistência da Prefeitura Municipal e do Governo do Estado através da Coordenadoria de Defesa Civil, além das campanhas feitas em Fortaleza, para arrecadação de roupas e alimentos. Destas campanhas, a de que se tem mais lembrança foi o movimento organizado pela Sra. Marieta Calls, esposa do então Governador do Estado, o Cel. César Calls. Segundo o Jornal *O Povo*

A Sra Marieta Calls tem promovido uma campanha de angariação de donativos para ajudar as comunidades interioranas. O posto de entrega é no ginásio Paulo Sarasate. Além de roupas e alimentos, a campanha tem recebido também tabletes de cloro doados pelas instituições sanitárias, direcionados ao tratamento da água usada para beber nos abarrecamentos (Jornal O Povo, 03/04/1974, p. 08).

Mesmo não citando a campanha da Sra. Marieta Calls, há um relato de Joaquim Cariri que versou sobre tais doações advindas de campanhas de arrecadação. Segundo ele, *o povo do Sul*, que doava roupas e agasalhos eram pessoas muito boas que sabiam da situação que se passava nesta região.

Veio a mercadoria que o Exército trazia pro povo das barracas, ali no Júlio Rocha. Ali tinha cumê, tinha sapato, tinha roupa, tinha tudo. Roupa que vinha com dez mil-réis, com cinco, com vinte, dentro dos bolsos. Lá no Sul, quando fizeram as campanhas, eles davam os paletó e botavam dinheiro no bolso. Quando o cara pegava o paletó, o cara dizia: - Achei cinco! Achei dez. Era assim. Pessoas boas, quem mandava viu (Joaquim Cariri, Julho/2005).

Antes, o termo desabrigado era usado para definir toda a sorte de indivíduos que estavam fora de suas casas. Neste outro contexto, desalojado é o termo que define as pessoas cujas casas foram invadidas pelas águas e que, portanto, foram obrigadas a sair de casa, ao passo que esta não foi destruída. Desabrigado é usado para aqueles que perderam suas residências com a incidência das enchentes (SILVA, 2006, p. 138).

Se encararmos os Cardeais como o espaço que foi verdadeiramente construído a partir das enchentes de 1974, não podemos nos desvencilhar de uma comparação com a mitologia bíblica do dilúvio. Dois motivos são suficientes para justificar tal escolha. Primeiro, o binômio chuva-inundação e, por conseguinte, seus desdobramentos. Quando se fala em enchente, é comum ouvir histórias sobre o dilúvio.

O Sr. Joselias é um famoso personagem desse enredo. Sua narrativa é fundamental para esta pesquisa porque ele foi um dos mestres ajudantes no processo de construção das casas da Vila do Padre. Segundo ele, foi procurado porque era um conhecido construtor de cacimbas da região e, portanto, sabia como lidar com os materiais usados na confecção dos tijolos das casas.

Na construção da Vila do Padre, em decorrência da enchente e de uma consequência direta ocasionada pela terra molhada, a humidade, o fenômeno do salitre era dado como certo nas construções que seriam edificadas na região.¹⁰ Deste modo, nas casas da Vila do Padre não foram utilizados tijolos de barro cozido, de alvenaria comum, mas sim, blocos crus, feitos a partir de uma mistura de cascalho com cimento.

Por ter como trabalho construir cacimbas e cisternas, a vida de Joselias foi marcada pelo tema da água. Quando conversávamos sobre seu papel na construção da Vila do Padre nos Cardeais, o dilúvio apareceu na sua narrativa como uma metáfora para explicar os problemas do cotidiano do seu trabalho.

Eu passei a vida toda cavando cacimbão. Do ano de 1960 pra trás, as cacimbas eram da fundura de 10 metros, 42 palmos no máximo. De-

¹⁰ O salitre é um fenômeno químico que ocorre nas em determinadas edificações, em suas paredes e tetos, ocasionando o surgimento de eflorescências de sais solúveis em água na superfície da alvenaria. Sua incidência se dá principalmente por conta da humidade presente no solo e na areia utilizada na construção. Nota do autor, baseada no artigo de Licínio Monteiro disponível em <http://goo.gl/u8Gr7h> Acesso: 30 de janeiro de 2017.

pois de 1960 pra cá, teve cacimba aqui em jaguaruana de ficar com 28, 30 palmos, porque não dava pra cavar mais. A enchente deixou as águas bem rasinhas. De 1974 pra cá, eu tive de cavar cacimba só 20 palmos e já dava água. Foi água muita, como se fosse o dilúvio da bíblia. Às vezes eu ia cavar uma cacimba e achava uma carnaúba atravessada no mei do buraco. Só que como era que podia uma carnaúba, enterrada a 30, 40 palmo de fundura? Aí, eu perguntei ao Dr. Zé Martins, que era médico daqui na época. Ele não respondeu, mas disse que depois me trazia a resposta. Quando foi um certo dia ele me encontrou na rua e disse:

- Óia, aquela história da carnaúba enterrada, aquilo é do tempo do dilúvio, que quando ele veio, arrastou tudo, derrubou muito pé-de-pau, que de lá pra cá ficaram tudo enterrado no chão.

Aí eu disse: - É mesmo! E foi mesmo, só pode ter sido. Como é que pode, uma bicha daquela enterrada naquela fundura toda? (José Elias da Silva, Joselias, Agosto/2005).

Outros narradores como Avani e Chico Pequeno também explicaram as enchentes usando a metáfora do dilúvio. A figura bíblica percorreu o imaginário das pessoas daquela região e surgiu nos relatos no momento específico em que há uma relação expressa entre aquilo que é conhecido e aquilo que foi vivido. É assim com os milagres de Jesus e com imagens do Apocalipse de João, no que diz respeito ao fim deste mundo e ao início do outro que virá.

Mesmo sendo muitas vezes homens e mulheres semialfabetizadas ou até mesmo iletradas, há, na materialidade da cultura oral, um trânsito livre às histórias do mundo escrito. Desta forma, não é absurdo dizer que parte dos relatos bíblicos e outras histórias do mundo das letras fazem parte também do universo da oralidade (BARTHES e MARTY, 1987, p. 32). Outro motivo é a sintonia existente entre os fatos: é possível fazer uma relação entre os elementos dos dois acontecimentos.

O relato do dilúvio está na Bíblia, no livro de Gênesis. O episódio narra a ira de Deus contra sua criação, os eventos ocorridos durante 40 dias e 40 noites de chuvas intensas e a aliança de prosperidade feita entre Deus e Noé, que no caso, representa toda a humanidade. Segundo o relato, Deus está descontente com sua cri-

ação, o homem e toda a corrupção existente na terra. Isto posto, escolhe uma família de justos, liderada por um homem chamado Noé e o instrui a fazer uma arca, onde ficaria salvo um casal de cada espécie de animal vivente na terra e sua própria família. (Cf. Gn 6). O Criador, no registro feito em Gênesis “exterminaria todo o resto” através das águas do dilúvio. Passadas as intensas chuvas, os animais foram soltos e Deus firmou com Noé, através de um pacto, sua vontade de jamais amaldiçoar a humanidade novamente. Como sinal, deixou a seu povo, um arco sobre as nuvens, hoje identificado metaforicamente ao arco-íris.

No que diz respeito aos Cardeais e a enchente de 1974, pode-se encontrar uma correspondência em todos os elementos deste texto bíblico. Em 1974, segundo os relatos, também houve 40 dias ininterruptos de chuvas. Há relatos de afogamentos, pessoas levadas pelas águas, canoas que submergiram nas águas da cheia, fome, falta de trabalho, casas e campos destruídos. Em relação aos animais, muitos também morreram, fato narrado por diversos entrevistados como Chico Pequeno e Avani. E o que seriam os abaracamentos, o centro da cidade, colégios, igrejas, todos os lugares de abrigo, inclusive a comunidade de Cardeais, senão as arcas, que salvariam tantas vidas? Desta vez, não uma arca de madeira que isolou uma família do mundo e do sofrimento, mas sim pequenas arcas de diversas famílias que sobreviveram ao fenômeno da cheia coletivamente.

Cantero, em seu estudo sobre a água, encara-a nos moldes de Paul Ricouer, como uma metáfora viva. Ele estuda a localidade de Galaroza, que fica na Serra da Aracena, na Espanha. A partir de um evento chamado *Fiesta de Agua*, compreende como a comunidade, circunscrita num espaço abundante de mananciais aquíferos, tem na água o elemento fundante da sacralidade do lugar. Isto é, a água é o combustível por onde passa a vida do povoado e a experiência de seus habitantes (CANTERO, 1995, p. 184).

Por comparação inversa, vejamos os Cardeais como também um espaço sacralizado pelas águas. A concentração de gente

na comunidade se deu por conta das enchentes. Neste caso, o lugar da salvação foi “sacralizado” pela água numa situação antagônica à vista em Galaroza.

O autor, que estuda a relação mitológica entre a imagem do dilúvio e as inundações, diz que, pelo menos, na Espanha, *locus* do seu estudo, as inundações fluviais não podem ser dissociadas do mito diluviano do Gênesis, quando se tenta estudá-las. (CANTEIRO, 1995: 168). Nos Cardeais aconteceu algo semelhante. As famílias lá retiradas experimentaram através da enchente uma nova experiência de lugar, reconstruindo suas vidas e marcando de vez suas histórias e memórias.

Considerações Finais

O espaço denominado Cardeais, visto como um bairro da cidade ou um lugar de retiro e abrigo, foi sendo criado nesse estudo, a partir da forma peculiar exposta pelos homens e mulheres que para lá foram durante os dias da enchente de 1974. Para alguns, os dias que ficaram lá “de passagem”, seriam prolongados, visto que, parte dos retirados da cheia, abarracados naquele lugar, vieram a ser, pouco tempo depois, os moradores das vilas construída para os desabrigados pelas enchentes.

A primeira delas foi construída nos meses subseqüentes a cheia de 1974. Ficou conhecida como Vila do Padre. Nos anos de 1976 e 1977 foi construída a Vila do Manezinho e no início da década de 1990, foi erguida a Vila do Zé Augusto. Enquanto a primeira fazia referência ao Mons. Ducéu, vigário da cidade e figura importante durante a assistência aos atingidos pela enchente, as vilas subseqüentes homenagearam os prefeitos da época, que as construíram em momentos em que não houve enchente. (SILVA, 2006: 146-147).

Sempre, um dos argumentos para a edificação de casas na mesma localidade foi a altitude do lugar, que servia como retiro de cheia. Isso nos mostra o quanto outras enchentes eram previstas e esperadas. Construir naquele lugar representava simbolicamente uma elaborada visão: quando as cheias viessem, os moradores da *Pasárgada* jaguaruanense estariam a salvo.

Desta maneira, “Cardeais” foi sendo povoado. Hoje conta com a estrutura de uma cidade de pequeno porte. Comércio e indústria se multiplicaram desde então. A localidade tem quatro indústrias de médio porte que, no total, empregam aproximadamente 600 pessoas. São duas fiações e duas minerações beneficiadoras de calcário, minério encontrado em abundância na região. Além disso, há ainda escolas, posto de saúde e restaurantes, tendo quase uma vida própria, excetuando-se a existência de bancos e órgãos públicos de caráter administrativo.

Para finalizar, destacamos um sentimento, identificado na fala de Avani Almeida, que exemplifica bem o significado do bairro Cardeais para aqueles que lá estiveram durante a enchente e também até para aqueles que não foram para lá, como é o caso desse narrador, que ficou, em 1974, abrigado nos abarracamentos do Centro da cidade.

É certo que muitos que ficaram retirados nos abarracamentos ou em casas de parentes voltaram para suas propriedades quando as águas baixaram. No entanto, muitos passaram a residir nos Cardeais, nas vilas construídas, por exemplo, mesmo ainda possuindo suas terras em outras localidades. Acredito ter sido isto que Avani quis dizer.

Naquele tempo as coisas eram difíceis, mas hoje o povo diz assim:

- Ah se eu tivesse ido! Hoje teria o meu canto.

Hoje as pessoas querem conseguir um canto lá (nos Cardeais) e não tem. Tá tudo lotado, completo, cheio. Você sabe que aonde tem fábrica, onde tem a empresa? Os locais ficam curtos, porque o pessoal faz muita moradia encostado. Ali têm aquelas duas minerações. Os próprio operários, que moraram mais longe, procuraram a morar mais perto. Já tem aquelas construções de posto de saúde, escola, tem a creche... Tudo ali tomou espaço. E tudo aquilo ali foi a partir da construção da Vila do Padre. Hoje eu tenho certeza disso mas naquele tempo, nem passava pela minha cabeça. Pra mim, o paraíso era aqui no Alto. Eu dizia: “Eu tô Alto, tô bem.” Mas depois eu despertei que eu podia ter uma moradia lá nos Cardeais. Os amigos seriam os mesmos. Hoje é que não tenho como eu ir me manifestar pra ter um canto lá, no imprensado, na dificuldade.

A vez foi no tempo da cheia, na época da Vila do Padre (Antonio Avani de Almeida, Agosto/2005)

A localidade de Cardeais parece ter sido ressignificada a partir de uma peculiar experiência de cidade que ocasionou novos arranjos espaciais, após uma histórica enchente. A cidade, pequena, predominantemente rural à época e iniciando sua urbanização, utilizou o fenômeno da cheia do rio para construir seu vetor de crescimento, que se deu, a partir de então na direção sudoeste do município, seguindo o sentido da estrada que liga Jaguaruana- Fortaleza, mas, sobretudo preconizando um valor essencial para o povo do Nordeste, seja em tempos secos ou de chuva, que é a sobrevivência.

Referências

BARTHES, Roland.; MARTY, Eric. Oral/Escreto. In: *Enciclopédia Einaudi*. Oral/Escreto; Argumentação. Portugal: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1987. v. 11. p.32-57.

BENJAMIN, Walter. BENJAMIN, Walter. O Narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In. Obras Escolhidas. *Magia e técnica, arte e política*. Brasiliense: Rio de Janeiro, 1976. p 215.

CANTERO, Pedro Antón. Las tramas del água (El água como metáfora viva) In: Alcantud, José a. González e Cuello, Antonio. *El agua: Mitos, ritos y realidades*. Centro de investigaciones etnológicas Antrhopos, 1995. p.166-189.

CERTEAU, Michel. de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. *A invenção do cotidiano: 2, morar, cozinhar*. Petrópolis: Artes de Fazer, 1996.

FARGE, Arlette. Do Sofrimento. In: *Lugares para a História*. Lisboa: Teorema, 1999 p. 13-26.

JUCÁ, Gisafran Nazareno Mota. A oralidade dos velhos na polifonia urbana. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2003.

LUCENA, Célia de Toledo. Artes de Lembrar e de inventar. (re) *Lembranças de imigrantes*. São Paulo: Arte e Ciência, 1999.p. 24.

NEVES, Frederico de Castro. *A multidão e a História: saques e outras ações de massa no Ceará*. Rio de Janeiro: Relume Dumará; Fortaleza: Secretaria de Cultura e Desporto, 2000.

PORTELLI, Alessandro. *Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na história oral*. Projeto História. São Paulo: EDUC, no 15, pp. 13-33, abr 1997.

SILVA, Kamillo Karol Ribeiro e Silva. “*Nos caminhos da memória, nas águas do Jaguaribe*” - Memórias das enchentes em Jaguaruana-CE. (1960, 1974, 1985). 2006. 171f. Dissertação (Mestrado em História), Programa de Pós-Graduação em História da UFC, Fortaleza/CE, 2006.

THOMPSON, Paul. *A voz do Passado: História Oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

Outras Fontes:

Entrevistados

Antonio Avani de Almeida

Francisca Eliza da Silva

Francisco Luiz da Silva – Chico Pequeno

Joaquim Batista da Silva – Joaquim Cariri

Jornais

O Povo Março/1974.

Livros

BANDEIRA, Manuel. *Bandeira a Vida Inteira*, Editora Alumbamento – Rio de Janeiro, 1986, p. 90.

ALMEIDA, J. F. de. *Bíblia Sagrada*. 72. ed. São Paulo: Editora Ave Maria, 1989.

DISCURSOS E MEMÓRIAS NA CONSTRUÇÃO DA PERSONALIDADE DE MARIANO EM *O GALO DE OURO*¹¹

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva (UECE/FAFIDAM)
Liduína Maria Vieira Fernandes (UECE/FAFIDAM)

Introdução

Os estudos literários sobre a renomada romancista, escritora, jornalista e tradutora Raquel de Queiroz têm nos apresentado, *pari passu*, com um grande esclarecimento sobre a sua produção no Brasil, por isso, selecionamos dentre os gêneros que escreveu o seu primeiro romance urbano *O Galo de Ouro* (1985) que foi publicado, inicialmente, em folhetins na revista *Cruzeiro* (1950) e, anos depois, foi editado para publicação.

Reforçamos, é claro, a importância dessa obra, visto que possui poucas análises críticas sobre sua constituição estético-textual e literária. Sabemos, *a priori*, que o maior objetivo da autora foi retratar a vida na Ilha do Governador (espaço urbano), isto é, o enredo construído foge do cenário nordestino tão trabalhado, e vai para o submundo carioca (espaço do campo), descrevendo esse novo chão, caracterizado por mães-de-santo, terreiros, policiais e bicheiros. Sendo, pois, uma realidade nova, fugidia e árdua nesse novo espaço¹².

¹¹ Versão inicial deste texto foi publicado na *Revista Literatura em Debate* (2012) na Edição sobre ESPAÇOS DO IMAGINÁRIO AMERICANO: LITERATURA E INTERCULTURALIDADE. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/literaturaemdebate/article/view/631/1167>. Acesso em 22 de dez. 2016.

¹² Para Haiduke (2008, p. 17) o *espaço estético* só existe porque um autor o trabalha e o delimita em relação com o mundo já elaborado pela esfera do conheci-

Diante disso, optamos em descrever as estruturas discursiva-literárias do macrotexto que se remetam ao cotidiano de Mariano, sua mulher, Percília e sua filha Georgina da cidade ao campo, bem como analisar o valor dialógico de alguns traços narrativos de construção psicológica, as relações trágico-amorosas e a caracterização linguístico e espacial do meio de vida do personagem principal Mariano.

A partir daí, o *narrador*¹³ mostra como Mariano lembra (*flashback*) da sua vida de garçom na cidade e como ela era melhor quando foi solteiro. Vê-se isso na seguinte passagem de sua alusão pessimista “com os anos a vida de pobre vai piorando, nunca melhorando” [...], ele diz ainda que pobre é diferente de rico, porque “a marcha é só para trás” (QUEIROZ, 1986, p. 9)¹⁴, nesses trechos observamos como é latente seu inconformismo em morar no campo e pela vida que levava.

A formação monológica do discurso literário através dos fragmentos de pensamento de Mariano

Nesta obra, Raquel de Queiroz faz uma *construção estética*¹⁵ e um retrato fiel do espaço urbano do Rio de Janeiro com suas turbulências político-sociais mais corriqueiras a partir dum enredo psicológico, em que Mariano é precursor de toda a história, onde ele sai de uma condição de vida que era acostumado na cidade para tentar construir seus sonhos, quer dizer, ter outra realidade de vida com a família no campo.

mento e regulamentado pelo procedimento ético (cotidiano, social, político e religioso).

¹³ O *narrador* é o elemento interno à narrativa que conta a história, “apresentando e explicando os fatos que se sucedem no tempo e introduzindo os personagens” (CARDOSO, 2001, p. 36).

¹⁴ Usaremos a seguinte edição para a análise nesta pesquisa: QUEIROZ, Raquel de. *O Galo de Ouro*: romance. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

¹⁵ Zaidan, *apud* Tamaru (2004, p.16) afirma que a criação literária de Rachel de Queiroz em torno de uma “humanidade telúrica” — esse “*homos nordestinus*” — em cujas veias escorre terra em vez de sangue e cujos traços psicológicos, “naturais”, seriam: a solidão, a solidariedade irrestrita, o apego à terra, o fatalismo, etc., é o correlato dessa “brasilidade nordestina”, o seu suporte antropológico.

Destarte, é por intermédio de suas memórias que o narrador vai delineando as formas discursivas, psicológicas, literárias e linguísticas de como Mariano se comporta entre esses conflitos e como é sua convivência familiar nesses espaços em que a narração se desenvolve.

Sendo que a constituição do monólogo interior em Mariano é instrumentalizado pela memória, reforçada por suas características introspectivas em relação ao meio exterior que se relaciona com os demais, traçando assim seu perfil físico-psicológico, favorecendo, pois, para a compreensão dessa *estrutura narrativa*¹⁶ e para o fluxo das ideias desse romance. Por isso, Marchese (1987, p. 177) nos diz que “o monólogo interior corresponde a um tipo de autoanálise que não implica o discurso da personagem nem a presença de um ouvinte, uma vez que o leitor é introduzido diretamente na sua vida interior”.

Aguiar e Silva (1976, p. 15), por outro lado, argumentam também, dizendo que uma noção aceitável dos caracteres fundamentais do monólogo interior: “é um monólogo não pronunciado, que se desenrola na interioridade da personagem – e há determinados estados psicofisiológicos particularmente aderentes à eclosão do monólogo interior: revolta, insônias, cansaço, etc.”.

Assim como vemos no seguinte trecho,

Mariano, furioso e exausto, perdera toda ação. Assim também era demais. Com mão trêmula desabotoou o casaco e arrancou as botinas, sentado na borda de um caixote. Depois gritou pela mulher, pedindo o café com todos os diabos” (QUEIROZ, 1986, p.8).

¹⁶ Entende-se aqui que “a narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades; a narrativa começa com a própria história da humanidade; não há, nunca houve em lugar nenhum povo algum sem narrativa; todas as classes, todos os grupos humanos têm as suas narrativas, muitas vezes essas narrativas são apreciadas em comum por homens de culturas diferentes, até mesmo opostas: a narrativa zomba da boa e da má literatura: internacional, trans-histórica, transcultural, a narrativa está sempre presente, como a vida” (BARTHES, 1987, p. 103-4).

Isto quer dizer que o narrador nos apresenta a personagem que articula um discurso de si mesma, subtendendo-se a presença de um interlocutor, posto que a personagem se distende em duas entidades mentais: o “eu” e o “outro” que trocam ideias ou impressões como pessoas diferentes (MOISÉS, 2002, p. 145).

Logo, a personagem não é uma figura indispensável da história e, sim, um meio de unir os elementos da narrativa, sendo considerada como esfera de ação e responsável pelo desenvolvimento do enredo.

A narratividade: do discurso introspectivo aos aspectos urbanísticos e campestres no fluxo de consciência de Mariano¹⁷

Ao se construir a *narratividade*¹⁸ introspectiva do discurso em Mariano no espaço urbano, consideramos o que nos diz Lukács (2000, p. 66) que a vida própria da *interioridade* só é provável e necessária, então, quando a disparidade entre os homens tornou-se um *abismo intransponível*; quando os deuses se calam e nem o sacrifício nem o êxtase são capazes de puxar pela língua de seus mistérios; quando o mundo das ações desprende-se dos homens e, por essa independência, torna-se oco e incapaz de tornar-se um símbolo através delas e dissolvê-las em símbolos; quando a *interioridade* e a *aventura* estão para sempre divorciadas uma da outra.

¹⁷ Para Rosa & Sousa (2009, p. 765-766), o *monólogo interior* é o aprofundamento nos processos mentais que contribui para a digressão, para a quebra dos episódios com começo, meio e fim e para o desencadeamento do fluxo de consciência que expressa diretamente o estado mental da personagem sem haver certa sequência lógica que ocasiona uma ruptura na linearidade da narrativa. E é por estes e outros motivos que poderíamos designá-lo pelo nome de *discurso introspectivo ou introvertido*, ou seja, que é voltado para dentro da personagem e que está relacionado às reflexões e introspecção das personagens.

¹⁸ A *narratividade* é um componente da teoria do discurso e não deve ser confundida com a narração “que constitui a classe de discurso em que estados e transformações estão ligados a personagens individualizados” (FIORIN, 1992, p. 27).

Percebe-se essa relação instrospectiva e urbana na consciência de Mariano, quando ele recorda sua vida como garçom e as atividades diárias que praticava quando era solteiro, o narrador o caracterizava como sendo, “mulato carioca nascido em Vila Isabel, vivia na sua terra, não devia nada a ninguém. Tratava bem, mas com medida, não se humilhava e freguês implicante podia dizer, mas ouvia também” (p.11). Ademais, Bakhtin (1992) assegura que no romance a paisagem verbal, a descrição do ambiente de vida, a representação dos usos e costumes, isto é, a natureza, a cidade, o cotidiano etc, tudo isso não figura na obra como modalidade do acontecimento aberto da existência, como elementos incluídos no horizonte do herói e perceptíveis à sua consciência, todavia são todos interligados.

Evidencia-se essas relações nesta obra quando o narrador diz que foi no seu trabalho de garçom que Mariano conheceu Percília, moça bonita, que estava acompanhado por outro rapaz. Eles começaram a namorar. Neste percurso, a vida deles na cidade é caracterizada. Logo, Mariano passa a refletir se casa com ela, até porque “ela já deu um mal passo” e tivera sua filha Georgina. Num certo momento do enredo, após o acidente de Mariano e Percília, o narrador descreve como Mariano fica desolado ao saber da morte dela.

Ao voltar a trabalhar, ele ficou perplexo, pois os outros passavam a notá-lo a partir daquele dia. Percebeu que no momento não poderia mais trabalhar no botequim. Ficara, logo, muito assustado ao ir lembrando de tudo que tragicamente aconteceu com eles. O narrador descreve da seguinte tipo de Percília e o acontecido “coitadianha, as duas rodas lhe passaram por cima do corpo. E o pequeno colar imitação de pérola que ela trazia ao pescoço rompeu-se e espalhou as contas por todo o asfalto em redor” (p. 30).

Aspectos analíticos dos lapsos e das confusões no fluxo de pensamento em Mariano

Como expõe o narrador-onisciente, Mariano¹⁹ fica muito abalado físico e psicologicamente em meio a tantos problemas sociais, pessoais e até espirituais “atordoado, foi só o que viu - aquele vislumbre de luzes em torno de seu corpo estirado, no passeio [...], não tinha consciência de coisa nenhuma, nem de quem era, nem do que acontecera [...], a cabeça não registrava nada” (p. 31). Sabe-se que depois da tragédia, Mariano ficou três meses no hospital, voltando para casa cansado e com um problema no braço, com alguns dias, ele volta a trabalhar, todavia percebe que é o centro das atenções devido aos fatos anteriores, assim como descreve o narrador “ali, no botequim – os companheiros sabiam-lhe o nome, conhecia-lhe a cara e nada mais.

Nunca procuravam saber do que andava pelo coração dele, do que sofria – de nada” (p.36). Mariano, conseqüentemente, despediu-se do botequim e foi trabalhar como bicheiro. Dona Loura chama-o para o centro, porque tem uma mensagem sobre Percília. Depois, ele foi para casa dormir, rezando muito, recordava sua infância com a mãe. Ao passar alguns dias, Mariano é preso por participar do jogo do bicho. Depois de alguns meses, saiu da cadeia e foi viajar, para em seguida, voltar para o trabalho. Então, ele vai se esconder na casa da Comadre Loura.

Ao chegar lá, ele conhece Nazaré, o narrador faz a seguinte descrição da moça,

Era alta, cheia de corpo, a cor do rosto fechada mas o cabelo liso. Falava com uma voz meio rouca, parecia voz de criança com febre. Cortava o cabelo na altura dos ombros, pintava as unhas com esmalte cor-de-rosa e os lábios de vermelho vivo, e o vestido era tão curto que lhe descobria a curva dos joelhos (QUEIROZ, 1986, p. 57).

¹⁹ A caracterização dada aqui ao *personagem* é psicológica (personalidades, qualidades, defeitos, sonhos, desejos, emoções, pensamentos, frustrações e carências) e social (família, amizades e atividades).

Nota-se nos diálogos posteriores que ela não quer casar com nenhum homem da Ilha, embora os homens a quisessem tanto. Porém, ela se interessou por Mariano ao saber quem ele é, um bicheiro da cidade e não um pescador. Eles conversam pelo caminho e Mariano deixa claro suas intenções, marcam, pois, um encontro na praça. Seu amigo Salvino o indaga sobre a conquista, entretanto Mariano não liga. Ele conversa com dona Loura se o espírito de Percília teria ciúme dele.

O clímax inicia quando o personagem²⁰ principal, Mariano, acorda-se bem cedo para encontrar-se na praça com Nazaré, conversam e depois ele a convida para ir à praia. Então, ele descobre que ela tem um namorado na cidade às escondidas da mãe, “o tal de Zezé”. Ele fica revoltado com isso e procura uma forma de tirá-lo do caminho.

A tragicidade no triângulo amoroso: Nazaré, Zezé e Mariano

Mariano ficou sem fazer nada na espera do dia que iriam à cidade, ele e Nazaré. Enquanto isso, Zé Galego lhe dá a ideia de cercar seu pedaço de rancho e lembra de Percília como ele sonhava com aquilo, Nazaré envia uma carta a ele, remarcando a hora da ida ao teatro da cidade como combinaram. Então, ele vai terminar sua casinha com uma vontade e expectativa enorme “Agora, pela primeira vez na vida, estava diante de uma coisa que não era do homem – de homem nenhum. Era sua, sua. Tinha vontade de escrever o seu nome pelo chão em letras grandes” (QUEIROZ, 1986, p. 76).

Finalmente, eles se encontram para viajar. Na cidade, Nazaré e Mariano passeiam na Praça do Quinze. Mas ela tem medo que Zezé os veja e faça uma tragédia com Mariano. Para ela, Mariano é a oportunidade de ter a vida que sempre quis, porque

²⁰ De acordo Cancho (2004, p. 23) os *personagens*, o *espaço* pode ser caracterizado mais detalhadamente em textos descritivos, ou as referências espaciais podem estar diluídas na narração. De qualquer maneira é possível identificar-lhe as *características*, por exemplo, *espaço fechado* ou *aberto*, *espaço urbano* ou *rural*, e assim por diante.

“Mariano não era desses que tem pena de gastar dinheiro com mulher” (p.82), coisa que Zezé não poderia oferecer materialmente. Aqui vê-se que ele gostava de ser sustentado por mulher. Mariano a leva para o teatro José, ela fica encantada “esperava que fosse bonito. Mas nunca esperou que fosse tanto” (p. 81). Algum tempo depois, Mariano e Nazaré ficaram no barco “era uma meiguice, uma aceitação, um modo carinhoso de falar, de dizer meu bem” (p. 84).

Por conseguinte, Nazaré fica com Zezé no cinema e nota que gosta é mesmo dele, de Zezé. Depois saiu com Mariano. Ela passa a refletir sobre a possibilidade de Zezé ferir mortalmente a Mariano, por isso, ela “estava mesmo resolvida a acabar de vez com Zezé. Pensou que, morando os dois tão longe um do outro, seria fácil. Não precisava nem haver uma cena de briga, ou sequer ela lhe dar uma explicação” (p.109).

Mariano decide voltar a trabalhar e procura o velho Jamil na cidade. E volta ao seu ponto de jogo na praça. Ele, então, compra um perfume e vai entregar Cantareira à Nazaré. Mariano encontra os dois e se decepciona. Vai falar com os dois dentro da barca, Nazaré fica surpresa. Mariano desce da barca e espera Nazaré para fala-lhe e depois vai embora num carro de trabalhadores, como vemos no excerto, “o caminhão com Mariano a bordo já se sumira dentro de uma nuvem de poeira” (p. 101).

A obsessão de Mariano por Nazaré é tanta que ele denuncia Zezé a um investigador da polícia que ao persegui-lo, morre afogado, fugindo da polícia como descreve o narrador pelo fluxo de pensamento de Mariano “mergulhos fundo e já saiu longe, nadando por debaixo da água meu Deus, não era à toa que sempre foi moleque de beira de praia” (p.137). Por causa do acontecido o estado de espírito de Mariano muda a partir daí, “sentia-se deslumbrado e sem jeito e de uma humildade tão grande que jamais saberia explicar” (p. 144). Foi, em virtude disso que Nazaré passou a viver com Mariano, como marido e mulher no barraco, ele fica feliz, pois passa a realizar o sonho da finada mulher “Percília, Percília amada, Percília morta, que sonhava com um pé de jiló no quintal” (p. 157).

Um novo triângulo amoroso: Nazaré, Mariano e Dona Loura

No decorrer dessa nova vida de Mariano, sua mulher Nazaré teve filhos: Cidu, Gustavo e o terceiro José, ela não ligava para eles, era muito egoísta e vaidosa só queria saber de luxos, presentes e sair para passear. Quando Mariano deixa de trabalhar como bicheiro devido a guerra pelos pontos, Nazaré passa a desprezá-lo por não honrar as contas de casa “Mariano ia remendando a vida com dificuldade, [...] encolhia-se como se estivesse apanhando” (p.166-7). No entanto, então, aconteceu que Zé galego faleceu, deixando dona Loura sozinha e Mariano passa a cuidar dos interesses da viúva, inclusive dos filhos dela “que ele (Mariano) sempre foi bom pai, melhor não podia haver” (p. 172).

Mariano ao ouvir uma conversa de Nazaré e a sogra dele, percebe que Nazaré ainda não havia esquecido Zezé, porque ela tinha ciúmes e reclamava “a casa dele [Mariano] é lá, junto daquela bruxa”, por isso, ela afirma que “Zezé foi o único homem a quem tive amor neste mundo” (p. 177). Ouvindo isso, Mariano fica revoltado e desiludido “ele foi como um louco até a cozinha...levou as duas mãos junto ao rosto da mulher e rasgou de todo o postal (retrato de Zezé que ela guardava), despedaço-o, gaguejando, com garganta tomada de comoção” (p.178). Nazaré fica desolada ao revelar tudo, porque sabia que foi ele que armou para Zezé e que, por esse motivo, tinha grande mágoa dele.

Por fim, Mariano volta a beber “enganado, levado a deboche, furioso, batendo na mulher...” (p. 182). Ele passa a ficar na casa de dona Loura, mas depois foi para sua casa cuidar de seus frangos atenciosamente, porque ele via nos seus galos uma forma de ganhar a vida e sair daquela situação miserável. Percebeu que Nazaré não estava.

A grande surpresa ainda o aguardava. Mariano fazia um esforço para entender o silêncio de Nazaré “tinha o coração mole, sentia-se mal ao ver obrigado a odiar quem amava” (p.190). As coisas, finalmente, foram piorando, ele foi despedido do emprego de balconista, tentou voltar à bandeja de garçom, mas fracassou por causa do braço, ficou à toa, aos paus “em todo caso, vivia, coitado. Mas vivia muito mal” (p. 192).

Então, foi em um dos almoços que Mariano ouviu o que nunca imaginara, suas filhas revelaram para ele que um homem de barco encosta na praia e Nazaré sai com ele para passear. Mariano fica furioso e quer saber direito de tudo e Nazaré tranca-se no quarto “Mariano ficou sem voz – chocado demais para reagir ou sequer responder [...], ficou parado como um morto, esmagado demais pra pensar qualquer coisa [...], julgou Nazaré ser capaz de tudo” (p. 199).

Mariano fica desequilibrado e foi atrás do homem da barca para matá-lo, porém “afundava-se num medonho dó de si mesmo, gemia e queixava-se, naquela solidão da praia, sem medo de testemunhas, sem necessidade de fingir, numa orgia de mágoa e desabafo” (p.201). Dessa forma, voltou para casa e descobriu que Nazaré havia fugido pela janela.

Descrevendo a condição cotidiana e psicológica de Mariano: o narrador em foco

O discurso estético-literário do cotidiano e, sobretudo da condição psicológica de Mariano se principia a partir da descrição do narrador-onisciente²¹ de como é o espaço físico a qual ele está vivendo, caracterizado pela simplicidade do lugarejo, pelos animais, objetos de pequeno valor material e pela nova família que fora obrigado a adquirir.

Observa-se nesse recorte *espaço-temporal*²² feito pelo narrador, ao antecipar para o leitor, a situação que o personagem prin-

²¹ Para Barthes (1987, p. 137) o *narrador* “é uma espécie de consciência total, aparentemente impessoal, que emite a história a partir de um ponto de vista superior, o de Deus: o narrador é ao mesmo tempo interior às suas personagens (pois sabe tudo que se passa nelas) e exterior (pois que nunca se identifica mais com uma personagem do que com outra)”.

²² Segundo Cardoso (2001, p. 35), o *tempo* é parte intrínseca de nossa existência. A relação entre ele e a narratividade indica que os eventos são marcados por estados que se transformam sucessivamente [...] Tal transformação ocorre na camada temporal. Já para Cancho (2004, p. 23) o termo *espaço*, de um modo geral, só dá conta do lugar físico onde ocorrem os fatos da história; para designar um “lugar” psicológico, social, econômico etc., empregamos o termo *ambiente*.

cipal, Mariano estava vivendo depois de todas as decepções e perdas que teve que suportar na vida. Notamos isso nas seguintes descrições no desenlace do enredo em que ele,

encostou a bicicleta na cerca, empurrou a cancela que rangeu com antipatia de sempre, puxou a máquina atrás de si e atravessou o quintalejo maltratado a frente de sua casa. (...) A porta, como de costume, estava apenas cerrada... (...) sempre chegava de mau humor naquelas manhãs de inverno, com a impressão de que só ele trabalhava neste mundo – sozinho perdido dentro da névoa e da sua velha japona de marinheiro (QUEIROZ, 1986, p. 3).

Não resta dúvida que a estrutura personalística e os sentimentos produzidos por Mariano são implicações de todos os problemas do relacionamento catastrófico com Percília, e devido à decepção e a traição amorosa de Nazaré, depois da morte da primeira mulher, como também da própria deficiência física, moral, humana e social ao viver trabalhando tanto na cidade (espaço urbano) e ainda, logo depois no campo (espaço rural) em que mora com a comadre Loura e sua filha Gina e os enteados transcorridos os desastres e inconformismos que aconteceram.

O narrador discursivamente deixa claro isso ao expor que Mariano “resmungando baixo [fala que] não sabia quanto tempo ainda tinha que aguentar aquela vida de cachorro” (p. 8). A partir desse momento, a voz de Mariano torna-se dialógica com a narrativa dos acontecimentos do romance, sendo que ele passa a refletir, trazendo à baila suas memórias: como era seu *status* de vida e as condições na cidade como garçom antes dele ir para aquele lugar isolado, como nos mostra o sujeito da narração: “a névoa escondia o mar. O zumbido de um avião invisível parecia chegar de muito perto, talvez de dentro da água misteriosa, não do céu” (p. 3).

Da noção de dialogismo aos aspectos pluriestilísticos do romance: tecendo as relações dialógicas do discurso literário em Mariano²³

²³ Segundo Amaral (2000) o *narrador*, no *fluxo narrativo* não a transforma em objeto de seu domínio, numa única direção; ao contrário, respeita a sua autonomia de sujeito; logo, a compreensão da personagem só é possível através de uma

Em *O Galo de Ouro*, é notável que as construções discursivas de Mariano se alteram de acordo com o espaço, em que ele desenvolve suas ações como: garçom, bicheiro e atendente de balcão na cidade e também como pintor, agricultor e criador de galos de briga no lugarejo em que vai morar. Sobretudo, quando decorre a pensar em casar-se com Percília, moça bonita que conhece sendo ainda garçom, tendo uma filha Georgina passam a viver num quarto estreito de pensão.

Verifica-se no enredo inicial que há uma multiplicidade de vozes (polifonia) entre o narrador, Mariano e Percília que passam dialogicamente a questionar a situação de pobreza naquele quartinho. Por estar num estado de pessimismo desordenado Mariano diz que enquanto o rico “aumenta seus haveres... [...] pobre é ao contrário: sua marcha é só para trás” (p. 9). Entretanto, Percília faz planos para que Mariano arranje um lugar no campo e construa um barraco para eles morarem e que tenham cozinha própria, galinheiro e canteiro de couve, isso observamos quando ela brada no excerto,

Qualquer coisa, meu bem, um ranchinho serve. Um barraco de tábuas, coberto de lata ou sapé. Até em cima de morro, com água longe. Mas que a gente saia desta miséria, com aquela bruxa dos diabos se enxeirando na vida dos outros, onde a criança tenha um pedacinho de terreiro para brincar e quentar sol... (QUEIROZ, 1986, p. 9).

Com o transcorrer dos diálogos, chega o momento em que Percília e Mariano vão visitar a comadre dona Loura e Zé Galego, Percília procura uma casa por lá, eles tentam convencer Mariano de ir morar por ali. No entanto, Mariano fica preocupado com os desmaios dela, devido ao envolvimento com o espiritismo, ao voltarem para a cidade, eles sofrem um terrível acidente, ela morre, e Mariano fica hospitalizado, ficando; pois, inutilizado de um braço.

relação dialógica, na qual ela tem voz própria. Também a *narrativa ficcional* que se caracteriza pelo conflito interior se estrutura dialogicamente. Nesse caso, a *relação dialógica* ocorre em nível de consciência, quando um *eu* envia enunciados a outro *eu*, num esforço de autoconhecimento, que só se dá em relação de alteridade.

Sendo, assim, conforme Bakhtin (1998) a compreensão de que a existência ocupa lugar na fronteira do “eu” com o “outro” determina o caráter social da vida humana, que se realiza através da linguagem. Portanto, a linguagem é um instrumento de interação social, visto que a palavra entra em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, de ideologia, na vida cotidiana e nas relações de ordem política, entre outros, sendo assim as palavras são tecidas por uma multidão de fios ideológicos que implicam em todas as relações sociais de um modo geral.

Dessa forma, entende-se que cada interpretação de uma personagem é feita de fora, e sempre aparece no seu próprio horizonte específico que nós, como intérpretes, percebemos apenas como “ambientes” ou paisagens na sua totalidade, por isso segundo esse estudioso,

A paisagem verbal, a descrição do ambiente de vida, a representação dos usos e costumes, isto é, a natureza, a cidade, o cotidiano, etc. Tudo isso não figura na obra como modalidade do acontecimento aberto da existência, como elementos incluídos no horizonte do herói e perceptíveis à sua consciência (em seu procedimento ético e cognitivo). As coisas reproduzidas na obra têm, incontestavelmente, e devem ter uma relação consubstancial com o herói, senão ficam fora da obra (BAKHTIN, 1992, p.112).

Percebe-se que, no fundo, a questão da *exotopia* é uma separação de dois (ou mais) sistemas espaciais, e que esta é de fundamental importância para entender a totalização da imagem no romance. Dessa concepção de linguagem, que percebe a palavra permeando toda e qualquer atividade humana, Bakhtin (1993) retira o seu conceito básico de dialogismo, isto é, a relação de sentido que ocorre entre dois enunciados, cada um deles social e ideologicamente situado.

Essa relação pode verificar-se em enunciados de falantes diferentes, por meio do chamado diálogo composicional ou dramático, ou principalmente no enunciado de um só falante, configurando o chamado dialogismo interno. Isso se compreende melhor a partir da noção da língua como um elemento vivo, mutável, em constante evolução. Em suma, para Bakhtin (1993) a língua só se

realiza através do processo de enunciação, que compreende não só a matéria linguística, mas o contexto social em que o enunciado se manifesta.

Em evidência: a noção de discurso e a plurivocalidade do romance

Em termos bakhtinianos (1993, p. 71), vemos que o “discurso é um fenômeno social em todas as esferas de sua existência”, e traz para dentro de sua estrutura sintática e semântica outras vozes, outros discursos, igualmente situados social e ideologicamente e que, além disso, ao serem citados, não perdem, de todo, sua forma e conteúdo. De maneira bem sucinta, Moisés (1995, p. 152) diz que “o discurso ostenta o contexto em que se inscreve, polivalência de sentido”.

Verifica-se, portanto, no romance *O Galo de Ouro* uma transmutação do real vivido por Mariano diante de um contexto de vida sofrido e cheio de conflitos nas relações entre as personagens em que cada um busca seus interesses, por isso, segundo Marchese (1986, p. 205) “a personagem é uma forma vazia que se completa à medida que a narrativa avança”. Isto quer dizer que o discurso efetivo de alguém é, de tal modo, o resultado da interação entre os processos ideológicos e os fenômenos linguístico-literários. Por essa razão, o dialogismo bakhtiniano adquire novas e mais complexas significações quando aplicado à literatura, notadamente na questão do discurso no romance. Dentro da leitura de Bakhtin (1993, p. 73), acentua-se ainda que o *romance*²⁴, adotado como

²⁴ Conforme Bakhtin (1998, p.73) o *romance* é por excelência o domínio da *polifonia*, isto é, um gênero que aparenta apenas uma voz, mas no qual, na verdade, confundem-se enunciados de estilos, linguagens e pontos de vista diferentes. Ele afirma que o discurso romanesco é *plurilíngue* (incorpora vários discursos sob um só acento), *plurivocal* (incorpora várias vozes) e *pluriestilístico* (incorpora vários estilos, que vão desde a *narrativa direta do autor* passando pela *estilização de formas narrativas tradicionais orais* e de *formas narrativas semiliterárias*, como cartas e diários, até o discurso das personagens *estilisticamente individualizado*).

conjunto, caracteriza-se por ser um fenômeno pluriestilístico, visto que, nele, diferentes e heterogêneas unidades estilísticas se encontram, não de forma estanque, contudo harmoniosamente, submetidas ao estilo maior do conjunto. Assim sendo, cada uma dessas unidades se individualiza e diferencia nos planos vocabular, sintático e, sobretudo semântico, contudo se relaciona com as outras unidades estilísticas, todas elas portadoras de visões de mundo, de modo a construir a visão conflituosa e crítica da sociedade que o estilo do romance pretende representar.

Mas, sabe-se também que o romance é plurivocal, pois, nele, também se apresentam diferentes línguas e vozes sociais (dialetos sociais, maneirismos de grupo, jargões profissionais, linguagens de gêneros, fala de gerações, das idades, etc.), que possibilitam ao romance organizar e difundir seus temas, abrindo-se à complexidade geralmente conflituosa das sociedades modernas, designadamente burguesas em que este gênero literário costuma inspirar-se. A concepção de que um enunciado está ininterruptamente voltado para outro se repete e ganha maior grau de complexidade quando Bakhtin se refere aos fenômenos específicos do discurso com suas variedades de formas e graus de orientação dialógica. Para tanto, na visão bakhtiniana, o discurso está sempre voltado para seu objeto (tema) que já traz no bojo ideias de outros falantes. Em consequência disso, o discurso é sempre levado dialogicamente ao discurso do outro, repleto de entonações, conotações e juízos valorativos. Assimila o outro discurso, refuta-o, funde-se com ele, e, de tal modo, acaba por constituir-se enquanto discurso.

Enfim, o discurso, *a posteriori*, forma-se a partir das relações dialógicas com outros discursos, que influenciam o seu aspecto estilístico. Nas ressalvas de Bakhtin (1993) o discurso é “diálogo vivo”, logo, está consecutivamente voltado para a réplica, para a resposta que ainda não foi dita, mas que é provocada e, por conseguinte, passa a ser esperada. Visto que todo falante espera ser compreendido, espera a resposta, a objeção ou a aquiescência. Portanto, orienta seu discurso para o universo do ouvinte, com isso acrescenta novos elementos ao seu discurso.

Considerações Finais

Diante de todos os argumentos aqui discutidos, concluímos que a construção estético-literária do personagem Mariano nos propiciou uma gama de elementos narrativos que, ao longo do romance, foram bem encadeados, por isso analisamos esses aspectos em conformidade com a produção discursiva e pelo dialogismo intermediado textualmente pelas características e decepções que teve, ao tentar construir relações familiares, inicialmente com Percília e, depois com Nazaré, sendo que a última foge, deixando-o transtornado e cheio de mágoas, ressentimentos e revoltas de si mesmo.

Mariano, em seu discurso, transtorna-se mais ainda por ter confiado tanto, de tê-las amado muito e pelas fatalidades da vida que as tiraram de seus braços e de sua vida. E, por outro, por ter ele ficado deficiente de um braço e, em seguida, por ter perdido seus empregos como: garçom, bicheiro, balconista, passou a tentar a vida, criando frangos que para ele “aquilo era bicho de luta, era arma de guerra, feito para brigar, matar e vencer” (p.184), para isso buscou torná-los galos de briga para que dessem retorno financeiro e sustento. Por isso, a personalidade de Mariano, nesta obra de Raquel de Queiroz, define-se mais, quando ele vai viver com comadre Loura como delineia o narrador “Mariano ergueu de brusco os braços e, sentado como estava, abraça-a, encostando a face no seu colo magro, no vestido úmido da espuma de sabão. E chorava mais forte, todo sacudido de soluços” (p.205), passou a morar lá, com os filhos dela, e os seus também numa vida que a cada dia trazia para ele mais desgosto pelo fato de ter ido morar ali por causa de Percília e Nazaré.

Finalmente, como verificamos, pelas análises críticas e imbuídas no discurso, no cotidiano e na personalidade de Mariano, no qual o enredo está repleto de fragmentos de sua memória, recuperando os traços de sua vida como solteiro, para depois linearmente ser descrito os outros episódios que sucederam durante todas as mazelas que teve que conviver quando se casou com Nazaré e indo, por fim, morar com comadre Loura. Conseqüentemente, o quadro psicossocial de Mariano de degenera mais ainda, quando ele acom-

panha as suas filhas crescerem com um apego material como o de Nazaré que o abandonou “[...] na certa, elas prefeririam mil vezes vê-lo morto, a ele, o pai, o dono da casa, do que verem o rádio sair vendido ou quebrado”. (p. 212).

Em tese, Mariano embora externamente tivesse uma vida que não o agradava mais, nem mesmo no seio familiar tinha paz, já internamente ele colocou seus objetivos de vida, agora, na criação de galos, para ele era uma metamorfose converter os *frangos* em *galos vencedores* “Mariano fechou as portas da gaiola e saiu para o brejo lá na dobra da rua, [...] a procura de trapoeraba, bem tenra, que tinha muita, regalar o frango” (p.217). Enfim, vemos que apesar de tudo Mariano ainda tinha esperanças em alguma coisa na vida, mesmo que continuasse a viver em meio a tantos de sofrimentos, amarguras e saudades.

Referências

AGUIAR e SILVA, Vitor Manuel de. *Teoria da Literatura*. São Paulo: Martins Fontes, 1976.

AMARAL, Maria de Fátima Carvalho do. *Bakhtin e o discurso do romance: um caminho para releitura da narrativa brasileira*. 2000. 112f. (Dissertação de Mestrado em Letras). 112f. Pelotas: Universidade Católica de Pelotas, 2000.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Fontes, 1992.

_____. *Questões de literatura e de estética*. 3 ed. São Paulo: UNESP, 1993.

_____. *Questões de estética e literatura*. 3. ed. São Paulo: UNESP/Hucitec, 1998.

BARTHES, Roland. *A aventura semiológica*. trad. de Maria de S. Cruz. Lisboa: Edições 70, 1987.

CARDOSO, João Batista. *Teoria e prática de leitura, apreensão e produção de texto*. Brasília: Edunb, 2001.

FIORIN, José Luiz. *Elementos da Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 1992.

GANCHO, Cândida Vilares. *Como analisar narrativas*. São Paulo: Ática, 2004.

HAI DUKE, Alessandro Andrade. *Chão partido: Conceitos de espaço nos romances O quinze de Rachel de Queiroz e A bagaceira de José Américo de Almeida*. 2008. 119f. (Dissertação de Mestrado de Geografia em Setor de Ciências da Terra). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2008.

LUKÁCS, Georg. *Teoria do romance*. São Paulo: Duas Cidades, 2000.

MARCHESE, Angelo. *L'officina del racconto: Semiótica della narrativa*. Milano: Mondadori, 1987.

MOISÉS, Massaud. *Dicionário de termos literários*. São Paulo: Cultrix, 1995.

QUEIROZ, Raquel de. *O Galo de Ouro: romance*. 2. ed. Rio de Janeiro: Olympio, 1986.

ROSA, Nataly Gurniski; SOUZA, Adalberto de Oliveira. Estilística: as novas formas de discurso relatado adotado pela modernidade literária. In: CELLI – COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS. 3, 2007, Maringá. *Anais...Maringá*, 2009, p. 761-768.

TAMURU, Angela Harumi. *A construção literária da mulher nordestina em Rachel de Queiroz*. 2004. 187f. (Tese de Doutorado em Letras na Área de Teoria Literária). Campinas-SP: Unicamp, 2004.

ZAIDAN Filho, Michel. *O fim do nordeste e outros ensaios*. Recife: Ed. Universitária UFPE, 1999.

A ORALIDADE NA LITERATURA: A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS COMO MÉTODO DE PRESERVAÇÃO DA MEMÓRIA E DA HISTÓRIA

Angelique Maia do Nascimento (UECE/FAFIDAM)

Introdução

Verifica-se nos estudos sobre narrativa oral que esta teve grande força entre nossos antepassados e contribuiu para que muitas histórias ultrapassassem gerações, no entanto, nos dias atuais, esta mesma arte de narrar parece estar decaindo. A figura do narrador, tão comum antigamente, não está mais tão presente em nosso meio e as histórias, por sua vez, tornam-se cada vez mais distantes de nós.

O contar histórias, que é um tipo próprio de comunicação, tem papel de fundamental importância em registrar acontecimentos, registrar as memórias humanas, pois é a partir dessas histórias contadas que descobrimos como era nosso passado, os costumes de cada povo, sua cultura, seus princípios. Mas, podemos notar que hoje essa arte de narrar vem diminuindo, já que os contadores estão se mostrando cada vez mais inseguros em transmitir suas experiências.

Considerando, a importância do contar e de se preservar memórias, este trabalho tem como objetivo principal de estudar a oralidade na literatura, dando ênfase à arte de narrar histórias orais. Para isso, esse artigo fundamenta-se com os estudos de alguns teóricos, dentre eles, Zumthor (1993), Maria (2004), Gotlib (2006),

Cascudo (1984), Pereira (1996), Benjamin (1984) Halbwachs (1968), Félix (1998) e Bosi (1994).

Literatura oral

A oralidade está presente entre nós há muito tempo, desde a sociedade primitiva, quando os discípulos e sacerdotes se encontravam para ouvirem os ritos e mitos das tribos, até os tempos de hoje, com pessoas que contam casos, que transmitem notícias, que se reúnem para conversar.

Segundo Cascudo (1984), a denominação de literatura oral deu-se em 1881 e quem a criou foi Paul Sébillot. A grande característica dessa literatura oral é a persistência pela oralidade: Essa literatura, que seria limitada aos provérbios, adivinhações, contos, frases-feitas, orações, cantos, ampliou-se alcançando horizontes maiores. Sua característica é a persistência pela oralidade. A fé é pelo ouvir, ensinava São Paulo (CASCUDO, 1984, p.23).

A literatura oral é sustentada pelo povo, ela é “mantida e movimentada pela tradição. E uma força obscura e poderosa, fazendo a transmissão, pela oralidade, de geração a geração” (CASCUDO, 1984, p.165). Apesar de o escritor afirmar quando foi denominada a oralidade e quem a criou, ele diz que ela é como se não existisse, pois ela convive ao lado de românticos, clássicos, naturalistas que têm a certeza da atenção absoluta do auditório: [...] literatura, sem nome em sua antiguidade, viva e sonora, alimentada pelas fontes perpétuas da imaginação, colaboradora da criação primitiva, continua, rumorosa e eterna, ignorada e teimosa, como rio na solidão e cachoeira no meio do mato (CASCUDO, 1984, p. 27).

Para Cascudo (1984), existem duas fontes que mantêm viva a corrente da literatura oral. A primeira é uma exclusivamente oral, como as danças de roda, o canto popular e tradicional, danças cantadas, anedotas, lendas, adivinhações, entre outras. E a outra fonte, além da poetização de trechos de alguns romances famosos, é a reimpressão dos antigos livrinhos vindos de Espanha ou Portugal e a “produção contemporânea pelos antigos processos de versificação popularizada, fixando assuntos da época” (CASCUDO, 1984, p.24).

A literatura escrita é classificada por Cascudo (1984) como a que chamamos de literatura oficial, a que é puramente intelectual, e a literatura oral é considerada a irmã mais velha da literatura escrita:

[...] a outra, bem velha e popular, age falando, cantando, representando, dançando no meio do povo, nos terreiros das fazendas, nos pátios das igrejas nas noites de ‘novena’, nas festas tradicionais do ciclo do gado, nos bailes do fim das safras de açúcar, nas salinas, festa dos ‘padroeiros, potirum, ajudas, bebidas nos barracões amazônicos... (CASCUDO, 1984, p. 27).

Cascudo (1984) afirma que ainda hoje existe a leitura feita para aqueles que não sabem ler, seja nos alpendres, nas calçadas, nos terraços ou nas varandas, todos atentos e silenciosos a ouvir. Ele continua dizendo que as pessoas que costumam guardar apenas o enredo, assunto, interesse, enfim, a gesta, que ninguém guarda o nome do autor.

Ainda hoje, nas fazendas de gado do Nordeste, nas vilas e cidades brasileiras, em todo o território, há uma assistência obstinada para essa literatura, em voz alta, lenta, ou arrebatada e tatalante nas passagens emocionais ou belicosas. Essa literatura é poderosa e vasta. Compreende um público como não sonha a vaidade dos nossos escritores (CASCUDO, 1984, p. 28).

Cascudo (1984) continua afirmando que “A literatura oral brasileira se comporá dos elementos trazidos pelas três raças para a memória e uso do povo atual” (p.29). Essas raças são a indígena, portuguesa e africana que “possuíam cantos, danças, histórias, lembranças guerreiras, mitos, cantigas de embalar, anedotas, poetas e cantores profissionais, uma já longa e espalhada admiração ao redor dos homens que sabiam falar e entoar” (CASCUDO, 1984, p. 29).

A cultura oral, apresentando um estudo com mais de um século e meio, pode apresentar um grande acúmulo de observações e interpretações. “[...] interpretações muitas vezes incompatíveis e, até mesmo, contraditórias” (ZUMTHOR, 1997, p. 21). Zumthor

(1993, p. 9) não tem como objetivo em seu trabalho tentar provar a existência de uma oralidade medieval, mas de “valorizar o fato de que a voz foi então um fator constitutivo de toda obra que, por força de nosso uso corrente, foi denominada ‘literária’”.

O autor divide a oralidade em três tipos que ele diz corresponderem a três situações de cultura. O primeiro tipo é uma oralidade primária e imediata, que “não comprova nenhum contato com a escritura” (ZUMTHOR, 1993, p.18). Pode-se dizer que ela se encontra em grupos sociais analfabetos e isolados, em sociedades desprovidas de todo sistema de simbolização gráfica.

Os outros dois tipos de oralidade, a *oralidade mista* e a *oralidade segunda*, apresentam um traço em comum que é coexistirem com a escritura. A oralidade mista ocorre quando “a influência do escrito permanece externa, parcial e atrasada” (ZUMTHOR, 1993, p.18), ou seja, a oralidade mista procede da existência de uma cultura escrita. E a oralidade segunda ocorre quando “se recompõe com base na escritura num meio onde esta tende a esgotar os valores da voz no uso e no imaginário” (ZUMTHOR, 1993, p.18), assim sendo, na oralidade segunda, toda expressão é mais ou menos marcada pela presença da escrita.

As tradições orais apresentam um papel muito importante na história da humanidade. Nossa cultura não existiria sem ela:

Ninguém sonharia em negar a importância do papel que desempenharam na história da humanidade as tradições orais. As civilizações arcaicas e muitas culturas das margens ainda hoje se mantêm, graças a elas. E ainda é mais difícil pensá-las em termos não-históricos, e especialmente nos convencer de que nossa própria cultura dela se impregna, não podendo subsistir sem elas (ZUMTHOR, 1997, p. 10).

Com o passar do tempo, a oralidade obteve um aparato tecnológico, se beneficiando e ganhando novamente a autoridade que havia perdido. Essa nova oralidade difere-se da antiga apenas por causa de algumas modalidades, como por exemplo, essa da modalidade tecnológica, ao poder, através de máquinas, gravar e reproduzir a voz.

No final do século XX, a oralidade passou por uma mudança. Nessa época não vivíamos mais como nossos antepassados, “Viviam eles no grande silêncio milenar, em que a voz ressoava como sobre uma matéria: o mundo visível em sua volta repetia-lhes o eco” (ZUMTHOR, 1997, p. 28). A tecnologia passou a ganhar espaço entre nós, fazendo com que nossa voz tivesse dificuldades de encontrar seu espaço:

Estamos submersos em ruídos que não podemos colher, e a nossa voz tem dificuldades em conquistar seu espaço acústico; mas basta-nos um equipamento ao alcance de todos os bolsos, para recuperá-la e transportá-la em uma valise (ZUMTHOR, 1997, p. 28).

Se antigamente a oralidade tinha bastante espaço entre os povos, hoje em dia esse espaço foi um pouco tomado por aparelhos tecnológicos, as pessoas acabam recorrendo mais a esses aparelhos audiovisuais. As tecnologias conseguiram ganhar um enorme espaço na sociedade, e isso ocorre porque hoje em dia as pessoas, sejam elas crianças, jovens ou adultos, estão completamente envolvidas com as transformações pelas quais a sociedade vem passando.

Esse espaço ganhado pelas tecnologias pode ser muito notado no ato de não narrar-se mais histórias como antigamente. Hoje em dia a maioria das pessoas está totalmente envolvida com as novas formas de comunicação, fazendo com que assim, a arte de contar histórias venha decaindo com o passar do tempo.

O contar

O contar é um tipo próprio de comunicação que está presente entre nós há muito tempo. São diversas as formas existentes que se pode contar algo, e essas formas vão mudando com o passar do tempo. Segundo Benjamin (1897) *apud* PEREIRA, 1996, p. 29) “contar histórias sempre foi a arte de saber conta-las de novo”. Segundo Gotlib (2006) não se sabe como de certo surgiu o contar, ela diz que para alguns, os contos egípcios são os mais antigos, que devem ter aparecido por volta de 4000 anos antes de Cristo.

A importância do contar reflete-se na necessidade de registrar acontecimentos, registrar as memórias humanas, pois são a partir dessas histórias contadas que descobrimos como era nosso

passado, os costumes de cada povo, sua cultura, seus princípios: “A narrativa em sua essência mergulha na vida do contador e é dela extraída como informação útil, como ensinamento” (PEREIRA, 1996, p. 29).

O contador ouve histórias, as assimila da sua forma e as transmite depois, como se houvesse vivido o narrado:

A memória preserva os contos orais e, no mesmo cadinho, mistura informações lidas, vistas ou ouvidas, noções acumuladas por várias gerações, que se juntam aos experimentos atuais, concretos para o narrador, no momento de contar. Dessa substância origina-se uma alquimia feita de conselhos, sugestões, práticas, ensinamentos e normas de vida que, além de matéria das narrativas, se transforma no suporte da consciência de si e da coletividade (PEREIRA, 1996, p. 31).

Vale ressaltar que “as narrativas são reelaboradas, recontadas conforme o modo particular de ver a agir daquele que narra” (PEREIRA, 1996, p. 52), ou seja, o narrador adequa as histórias ouvidas às suas experiências de vida, ao tempo e ao espaço em que vive, tornando-se assim, impossível repetir as histórias tais como um dia foram ouvidas.

A escritora segue afirmando que o contar é uma boa maneira de poder trazer o passado até o presente:

Contar é o exercício seguro de trazer ao presente as características do passado, para cotejá-las cuidadosamente com os traços do presente. E, nessa leitura, retirar das entrelinhas coordenadas chave para ensinar, agora, a melhor forma de viver (PEREIRA, 1996, p. 57).

O contar reflete-se nas coisas mais simples. Na troca de lembranças, em comentários sobre o dia a dia, sobre o trabalho comum. É um contar de ensino aprendido, “para que na troca de experiências diárias, se avalie em conjunto a sabedoria que se obtém do viver” (PEREIRA, 1996, p. 24).

Acabamos, assim, aprendendo muitas coisas de nosso antepassado: “o conto popular cristalizava-se na tradição oral dos

povos, atuando como veículo de transmissão de ensinamentos morais, valores éticos ou concepções de mundo” (MARIA, 2004, p. 13). Mesmo não sabendo como certamente surgiu o contar, sabemos que ele sempre reuniu e reúne até hoje pessoas dispostas a contar ou a ouvir histórias:

[...] sob o signo da convivência, a estória sempre reuniu pessoas que contam e que ouvem: em sociedades primitivas, sacerdotes e seus discípulos, para transmissão dos mitos e ritos da tribo; nos nossos tempos, em volta da mesa, à hora das refeições, pessoas trazem notícias, trocam ideias e contam casos (GOTLIB, 2006, p.6).

Maria segue o mesmo pensamento de Gotlib (2006), ao afirmar que “o conto foi, em sua primitiva forma, uma narrativa oral, frequentando as noites de lua em que antigos povos se reuniam e, para matar o tempo, narravam ingênuas estórias de bichos, lendas populares ou mitos arcaicos” (MARIA, 2004, p. 9).

Os contos orais têm a função de poder transmitir às gerações as tradições antigas. É importante que o narrador consiga conciliar o presente e o passado em suas histórias:

Os contos orais exercem em seu contexto a função social de ensinar às gerações um modo de conciliação do muito novo e do extremamente antigo, mesmo arcaico, ideando uma colagem que sugira os caminhos do que se pensa moderno sem o abandono do passado. Essas narrativas querem mostrar uma possibilidade aceitável de se incorporar, nos hábitos da comunidade, características diversas daquelas em que se originaram e, nessa maleabilidade, realizar a continuidade com os sistemas da tradição (PEREIRA, 1996, p. 62).

Segundo Cascudo “noventa por cento das histórias, adivinhações, são narradas durante as primeiras horas da noite” (CASCUDO, 1984, p. 228). Isso se dá pelo fato de ser um horário de maior tranquilidade, onde a atenção do ouvinte será maior, e também pelo fato de ser o horário em que normalmente acabam-se as atividades do dia a dia.

O conto popular é um documento vivo, que pode transmitir ideias, costumes, decisões de um povo, repassando informações

históricas, sociais, etnográficas de sua gente. A exibição de um conto popular é indispensável para que se possa estudar a psicologia de um povo. “Para todos nos é o primeiro leite intelectual. Encontramos nos contos vestígios de *usos* estranhos, de hábitos desaparecidos que julgávamos tratar-se de pura invenção do narrador” (CASCUDO, 1984, p. 236).

As pessoas que se sentem responsáveis pelos hábitos das comunidades e querem preservar suas tradições, usam o conto popular como forma de transmitir essas tradições:

O conto popular, fenômeno vivo de ordem ideológica, torna-se forma de reflexão daqueles homens que se sentem responsáveis pelos hábitos de uma comunidade e, enquanto guias, buscam adequar o grupo às mudanças sociais, aos novos valores, sem deixar morrer os comportamentos da tradição. (PEREIRA, 1996, p. 62).

Pesquisadores renomados, antropólogos, historiadores, sociólogos, filósofos e linguistas já estudaram a relação entre literatura e história e a relação entre história e memória. Para Félix (1998, p. 35): “a memória é um dos suportes essenciais para encontrar-se dos sujeitos coletivos, isto é, para a definição dos laços de identidade”.

Foi a partir do século XX que a temática da memória passou a ser campo de estudo e reflexão na área das ciências humanas. Inicialmente, essa temática era de interesse dos poetas e depois, no século V a.C passou a ser de interesse dos filósofos gregos e historiadores.

É importante ressaltar que *memória* e *história* não são a mesma coisa. A história começa quando a memória acaba: “A memória liga-se à lembrança das vivências, e esta só existe quando laços afetivos criam o pertencimento ao grupo, e ainda os mantém no presente” (FÉLIX, 1998, p. 41 - 42), ou seja, são os laços afetivos que mantêm viva as lembranças, portanto a “memória acaba quando se rompem os laços afetivos e sociais de identidade, já que seu suporte é o grupo social” (FÉLIX, 1998, p. 42).

E é no momento em que a memória acaba que a história começa. Segundo Halbwachs (1990, *apud* FÉLIX, 1998, p.42) “Ao

acabar a memória, começa a história (história – conhecimento) para salvar as lembranças através da fixação por escrito”. O registro histórico é uma operação intelectual e não apresenta traços afetivos:

O registro intelectual, por não ser afetivo, e, sim, operação intelectual, permite (e exige) o distanciamento, a problematização, a crítica e a reflexão sobre as memórias. A memória, por seus laços afetivos e de pertencimento, é aberta e em permanente evolução e liga-se à repetição e à tradição, sacralizando o vivido do grupo social. A história, ao contrário, dessacraliza a memória, constituindo-se tão só em representação do passado (FÉLIX, 1998, p. 42 e 43).

A nossa memória é a responsável por nos fazer recordar o que se foi vivido, sentido, sonhado. Para Pereira (1996, p. 57): “A memória revisita fatos, eventos, culturas. As imagens retomadas sofrem avaliações com o único objetivo de colher dados necessários à tarefa de mediação do contador”.

Bosi fala das etapas da memória. Etapas que surgem com maior força em nossa memória, que geralmente são: “mudança de casa ou de lugar, morte de um parente, formatura, casamento, empregos, festas” (BOSI, 1994, p.415). As memórias com o tempo vão desaparecendo, mas podem ser revividas numa rua, numa sala, entre as pessoas. As pessoas descobrem seu passado não apenas por dados da história escrita, mas através da memória de pessoas mais velhas.

A criança recebe do passado não só os dados da história escrita; mergulha suas raízes na história vivida, ou melhor, sobrevivida, das pessoas de idade que tomaram parte na sua socialização. Sem estas haveria apenas uma competência abstrata para lidar com os dados do passado, mas não a memória (BOSI, 1994, p. 73).

As pessoas mais velhas têm o poder de transmitir coisas que já se perderam: tradições, histórias, hábitos. Elas não costumam deixar essas coisas para trás, e tratá-las como desnecessárias. Para Hegel (*apud* BOSI, 1994, p. 74 e 75): “é o passado concentrado no presente que cria a natureza humana por um processo de contínuo reavivamento e rejuvenescimento”.

Hoje notamos que é cada vez mais rara as pessoas que sabem narrar devidamente. As pessoas demonstram-se cada vez mais inseguras em narrar suas experiências: “é como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências” (BENJAMIN, 1994, p.1).

O surgimento de uma nova forma de comunicação fez com que as narrativas entrassem em declínio, essa nova forma de comunicação é a informação: “se a arte da narrativa é hoje rara, a difusão da informação é decisivamente responsável por esse declínio” (BENJAMIN, 1994, p. 6). Isso ocorre pelo fato de quase tudo hoje em dia estar a favor da informação e não da narrativa, ou seja, quase nada nos dias de hoje exige da nossa imaginação, da nossa interpretação, as informações nos chegam de forma que nem mais nos surpreendem.

Assim, como Benjamin (1994), a autora Bosi (1994) pergunta-se por que de fato decaiu-se a arte de contar histórias, e supõe também, que seja pelo fato de ter decaído a arte de trocar experiências. Hoje nota-se muito a diminuição da comunicabilidade de experiências. Isso se dá, supõe a autora, assim como foi dito por Benjamin (1994), por causa da substituição da narração pela informação de imprensa, “que não é pesada e medida pelo bom senso do leitor” (BOSI, 1994, p. 85). Hoje em dia, cada pessoa cria sua própria opinião sobre fatos e não busca mais por sabedoria: “na época da informação, a busca da sabedoria perde as forças, foi substituída pela opinião. Por que desprezar com esforço a verdade das coisas, se tudo é relativo e cada um fica com sua opinião?” (BOSI, 1994, p.85).

A narração pode omitir fatos que ficam por conta do ouvinte, que ficam por sua interpretação, “Os nexos psicológicos entre os eventos que a narração omite ficam por conta do ouvinte, que poderá reproduzi-la à sua vontade”. (BOSI, 1994, p.86). Diferente da narração é a informação, que não permite que dela o receptor tire alguma lição. A informação só nos interessa por pouco tempo.

A informação só nos interessa enquanto novidade e só tem valor no instante que surge. Ela se esgota no instante em que se dá e de deteriora. Que diferente a narração! Não se consuma, pois sua força está

concentrada em limites como a da semente e se expandirá por tempo indefinido (BOSI, 1994, p.87).

Além da voz, que é um elemento fundamental para a transmissão de histórias, existem outros elementos que também são fundamentais para essa transmissão, são eles: a alma, os olhos e as mãos.

O narrador está presente ao lado do ouvinte. Suas mãos, experimentadas no trabalho, fazem gestos que sustentam a histórias, que dão asas aos fatos principiaados pela sua voz. [...] A arte de narrar é uma relação alma, olho e mão: assim transforma o narrador sua matéria, a vida humana (BOSI, 1994, p. 90).

A arte de narrar era transmitida mais naturalmente quando o ouvinte esquecia-se de si e ia entrando na história, “quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo [...] mais profundamente se imprime nele o que foi ouvido e ele adquire, no ritmo do trabalho e da história, a capacidade de narrar” (PEREIRA, 1996, p. 29), porém, conforme essa arte foi decaindo, logicamente também foi decaindo a arte de escutar.

Para Pereira (1996, p.26) “são cada vez mais raros os que gostam de contar, os que sabem fazê-lo e os que gostam de ouvir”. Para Maria (2004), o contar estórias de geração em geração de forma oral, vem hoje sofrendo grandes obstáculos que surgem de forma natural devido às transformações do modo de vida das sociedades. Essas transformações fazem com que o cansaço impeça ou dificulte a simples vontade de falar, de conversar, de trocar ideias ao fim do dia quando as famílias se reúnem, fazendo com que assim, as famílias optem, por exemplo, pela televisão, que une o auditivo e o visual:

[...] ao lazer é reservado tempo nenhum e o cansaço impede ou, pelo menos, dificulta a simples vontade de falar, quando ao final do dia se recolhe ao convívio da família, até o apático comodismo de deixar levar-se pelo apelo de quem, não só ‘conta’ como ‘mostra’, de quem alia ao auditivo o visual, em meio a jogos e requebros de luzes e cores: a televisão” (PEREIRA, 1996, p.15).

Além das novas tecnologias, Pereira também considera a escola uma das responsáveis pelo desaparecimento da tradição oral,

já que ela separa em uma enorme distância a produção literária escrita da literatura de tradição oral:

[...] a recente democratização do acesso à escola não significou a democratização da escola. O sistema de ensino ratifica os desníveis sociais no momento em que, ao prestigiara língua padrão e a linguagem escrita, ignora os diversos ‘dialetos’ populares (SOARES, 1988 apud PERERIRA, 1996, p.35).

A narrativa é permanente, ela pode permanecer em nossas vidas para sempre, uma história contada hoje poderá ficar gravada na mente do ouvinte e ser recontada novamente em outro dia:

Quanto maior a naturalidade com que o narrador renuncia às sutilezas psicológicas, mais facilmente a história se gravará na memória do ouvinte, mais completamente ela se assimilará à sua própria experiência e mais irresistivelmente ele cederá à inclinação de reconta-la (BENJAMIN, 1994, p.8).

A narrativa oral, apesar de um pouco distante, está presente entre nós até hoje. Como já foi dito mais acima por Gotlib (2006), as pessoas de antigamente reuniam-se para transmissão dos mitos e ritos da tribo e hoje em dia as pessoas reúnem-se nas horas vagas para poderem interagir.

Considerações Finais

Como sabemos, a oralidade já está presente entre nós há muito tempo, e permanece até os tempos de hoje, com pessoas que contam casos, que transmitem notícias, que se reúnem para conversar. Dessa forma, diante da produção desse artigo, podemos constatar que hoje em dia realmente há uma distância consideravelmente grande em relação aos jovens e a arte de contar histórias. Essa arte de contar histórias existe entre nós há muito tempo, alguns teóricos dizem que existe desde 4000 anos antes de Cristo e que começou com os contos egípcios. Porém, atualmente, as narrações, o ato de trocar experiências aparece um pouco distante de nós, pois se antigamente a oralidade tinha bastante espaço entre os povos, hoje em

dia esse espaço foi um pouco tomado por aparelhos tecnológicos, as pessoas acabam recorrendo mais a esses aparelhos audiovisuais, devido justamente as transformações ocorridas na sociedade.

A partir dos estudos, podemos entender que esse fato se dá normalmente por causa das transformações de vida da sociedade. As transformações vão acontecendo e as pessoas acabam por ter que se adequar a essas mudanças. Antigamente, a literatura oral era mais presente entre nós, fosse com o canto popular e tradicional, danças cantadas, anedotas, lendas, adivinhações, entre outras, e até mesmo no contar histórias de geração em geração. Hoje em dia, essa arte ainda pode ser considerada viva entre nós, pois ainda existem pessoas, mesmo que em pouca quantidade, que gostam de contar, que preservem essa arte, que a mantêm viva, que sentem prazer em repassar suas histórias de geração a geração.

Referências

BENJAMIN, Walter. O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CASCUDO, Luis da Camara. *Literatura oral no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Universidade de São Paulo, 1984.

FÉLIX, Loiva Otero. *História e memória: a problemática da pesquisa*. Passo Fundo: Ediupf, 1998.

GOTLIB, Nádya Batella. *Teoria do conto*. 11. ed. São Paulo: Ática, 2006.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990. (Biblioteca Vértice, sociologia e política).

MARIA, Luzia de. *O que é conto*. São Paulo: Brasiliense, 2004. (Coleção Primeiros Passos, 135).

PEREIRA, Vera Lúcia Felício. *O artesão da memória no Vale do Jequitinhonha*. Belo Horizonte: UFMG; PUC. MINAS, 1996.

ZUMTHOR, Paul. *A letra e a voz: a “literatura” medieval*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. *Introdução à poesia oral*. São Paulo: Hucitec, 1997.

O ENSINO DE HISTÓRIA – E A FORMAÇÃO DA ELITE POLÍTICA BRASILEIRA

Francisco Jacqueson da Silva Sousa (UECE/FAFIDAM)

Silvana de Sousa Pinho (UECE/FAFIDAM)

Introdução

Em meados do século XIX perpassando pelo século XX é instituído no Brasil o ensino de História. Uma História de caráter elitista, cronológica e parcial. Este modelo cumpria a ideologia do Estado, com uma proposta liberal de civilidade importada da Europa, com a intenção de preparar as “massas”, para obediência irrestrita e passiva aos novos ideais. Relativo ao aspecto político, a História, enquanto disciplina, serviria como instrumento de dominação ideológica das massas.

Se utilizando da História enquanto instrumento de dominação ideológica, a elite (econômica, intelectual e política) brasileira, elaborou seu projeto nacional, no tocante a educação para a classe trabalhadora. A função da escola será a de alfabetizar, ainda que o Estado não garanta os recursos financeiros necessários para tal.

Conforme Bittencourt (2005), após a abolição da escravidão no século XIX, houve um grande crescimento populacional dos centros urbanos, resultado da migração de pessoas do campo para as cidades. A escola seria o espaço para a formação e alfabetização que era requisito crucial para obter a condição de cidadania.

Caberia à escola primária incorporar o maior número possível de sujeitos que até aquele momento eram excluídos do ambi-

ente escolar e dos direitos políticos. Esses sujeitos antes excluídos eram os trabalhadores livres, que seriam incorporados no processo de ensino para serem alfabetizados, e com isto terem o direito de votar.

Isso seria o conceito de cidadania, também atrelado ao homem trabalhador, sem, contudo, fazer parte do processo integral de construção da história do país, ou seja, esses novos sujeitos com direito à cidadania seria apenas figurantes passivos presenciando as elites como verdadeiros protagonistas do controle político, econômico e social do país (BITTENCOURT, 2005).

É importante analisar a proposta de educação nesse contexto do século XIX. A sociedade que se apresentava era formada por vários elementos sociais distintos, como, por exemplo, as raças, que não obstante resultou em diversidade cultural e social. Todos esses fatores contribuíram para que as elites políticas e intelectuais delineasse uma identidade para o país. Aliás esse seria a principal preocupação das autoridades políticas relacionado a construção da identidade da nação. O tema relativo a mestiçagem ocupava o centro das discussões perpassando até a primeira metade do século XX como sendo algo de vital importância (FONSECA, 2006).

O IHGB, o Laboratório para Pensar o Projeto de Identidade Nacional

O governo imperial criaria em 1838 o IHGB (Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro) para ser o centro de produção da história nacional e construção da identidade, e ao mesmo tempo produtor de conteúdos e programas curriculares para as escolas.

O Instituto tinha por finalidade escrever a história geral do Brasil, que neste momento deveria se consolidar como nação. O IHGB era a instância incumbida de legitimar a história do Brasil, que consolidaria o Estado Nacional (GUIMARÃES, 2011).

O IHGB era composto de uma elite de intelectuais que pensaria tal projeto, e tinha como objetivo principal, escrever uma

História do Brasil que fosse capaz de promover o país como uma nação independente e, com características próprias. Neste sentido IHGB, colhia todas as informações relativas ao passado colonial, uma das estratégias utilizadas, foi à promoção de um concurso sobre temas relativos à história do Brasil.

Dissertando sobre índios, brancos e negros, as três raças que integrava a nação originalmente, o alemão Karl Phillip Von Martius foi o vencedor do concurso. Ainda no século XIX, houve diversas alterações nos programas do ensino das séries do elementar, secundário e profissional. Essas alterações seguiam as normas e, conteúdos ordenados pela produção historiográfica do IGHB, com uma História com viés nacionalista, juntamente com a história do processo de colonização e, as campanhas missionárias empreendidas pelos jesuítas esse ideal seria viabilizado pelas escolas através do ensino de história.

Por exemplo, a década de 1980, como período pesquisado em minha monografia, nos apresenta conteúdos de História colonial e do império, conforme os diários de classe de 1986, da cidade de Morada Nova-Ceará. O diário da 3^o série do 2^o grau, registra aula do dia 21 de fevereiro começando o tema ou capítulo com o “*Descobrimiento do Brasil*” elencando aspectos como a expansão marítima, as principais conquistas efetivadas e, as rotas feitas por Cabral.

Na segunda aula do mesmo mês foi trabalhado de maneira sintética a não oficialização do descobrimento pelos Espanhóis. Adentrando o mês de março foi trabalhado o período “*pré-colonizador*” focalizando a posse das terras conquistadas. Enumerando as primeiras expedições apontando seus objetivos e suas características. Na aula seguinte, o diário descreve que a professora continuou o mesmo conteúdo abordando as expedições de Afonso Martins culminando em atividade.

Desta forma o Colégio Pedro II passou a ser referência exercendo influência e, determinando o currículo para o secundário. E como citado acima, não ficou limitado ao secundário, mas perpassou a década de 1980, com temas notadamente voltado para

o homem branco europeu, “descobridor” do Brasil, com um modelo de currículo eurocêntrico, que visava instituir esses conteúdos. Incorporado a mecanismos rígidos, onde era indispensável métodos que fossem adequados para alcançar este fim (FONSECA, 2006; GUIMARÃES, 2011).

Essa conjuntura como escrito anteriormente também vai contribuir para outorgar a História como disciplina escolar no Império, não obstante, tinha que haver clara distinção entre História sagrada e História profana, mas que de forma geral andavam juntas pelo fato da disciplina de História servir aos dois propósitos de ensinar à História religiosa com a doutrina cristã e, História política, convergindo para a formação dos alunos. Todavia, nessas alturas com a clara separação entre História religiosa sob o domínio da igreja e, a História política, contudo sob o domínio do Estado tinha total hegemonia em detrimento da primeira.

Um currículo com duas abordagens: uma história religiosa e uma história secular

A disciplina de História passa a ganhar características próprias no campo do ensino, esboçando o método a ser executado, delineando-se como ciência baseada no rigor científico, com a proclamação da república e a laicidade do Estado, emergiram novas propostas educacional, separando História Sagrada, História Universal ou profana e História Pátria, que gerou fortes debates e, envolvimento político, social entre os consevadores, liberais e setores da Igreja Católica discutindo o que deveria ser ensinado (FONSECA, 2006).

A escola elementar ou primeiras letras que objetivava o domínio dos códigos de leitura e escrita, instrumentalizado por textos como, a Constituição, tal texto era parte das obrigações que os alunos tinha com a Pátria. O que caracterizava o ensino de História como uma disciplina responsável de formar para a perspectiva moral e cívica, com o intuito de legitimar a Pátria.

Havia uma distinção na escola primária entre ensino elementar e complementar. O primário complementar era circunscrito somente para alguns centros. Dentre os conteúdos propostos pelas autoridades educacionais, estavam presente estudos como gramática e o ensino religioso que apesar da supressão hegemonia tinha um lugar destacado pelo fato de ser mais difuso (BITTENCOURT, 2005).

A formação religiosa estava ancorada no exemplo da figura dos santos mártirizados, que tiveram uma vida cheia de fé demonstrando assim, um exemplo de bravura, tornando-se um ícone, que era nomeado como história biográfica, que contada como narração de exemplos individuais, era abordados como formas pedagógicas de ensino.

A História sagrada já estava definida por desígnios divinos cumprindo os marcos cronológicos. Com o regulamento de 1855, a História do Brasil vai ser ministrada como disciplina independente da História Universal. A História sagrada, passou então a ser ensinada paralelamente com História profana a partir da década de 50 do século XIX, onde até então só existia a História sagrada administrada pelos jesuítas (BITTENCOURT, 2005).

O estudo da religião ocupava grande primazia devido o predomínio da igreja católica mesmo com o rompimento com Estado, na área da educação, e o seu quadro de disciplinas era composto principalmente da Literatura e Retórica. Mas na segunda metade do XIX, houve uma alteração baseada na reforma francesa, que se opunha deliberadamente contra a formação humanística. Pois havia grupos que queria estabelecer os padrões do sistema capitalista da modernização. Era uma reforma articulada que visava uma guinada que privilegiasse os aspectos políticos e econômicos da nova ordem internacional que se apresentava no horizonte do novo império.

Nas reformas realizadas na escola de São Paulo por Caetano Campos o foco principal foi dar prioridade às ciências naturais. Nesta perspectiva as ciências naturais fomentavam uma capacitação intelectual de uma nova elite, indispensável na formação das facul-

dades mentais pelo fato de estarem fundamentada na observação, ou seja, na ciência (BITTENCOURT, 2005).

Dentro destas transformações, a História ganharia o *status* de disciplina autônoma que atenderia os propósitos do currículo científico onde deveria formar o cidadão político, para atender as demandas do ideário econômico dos liberais; e segundo, deveria engendrar uma identidade nacional nos moldes da civilização europeia efetivada pela disciplina de História Universal e Nacional. Na História Universal, esta serviria para implantar os ideais ocidentais e, no outro lado, a História Nacional apresentaria as figuras políticas dando-lhe especial atenção (BITTENCOURT, 1992).

Como as mudanças foram feitas por grupos conservadores que detinha o poder político, que tinha ligação direta com proprietários de café interessados em manter a escravidão, o acesso à educação ficou restrito, adquirido por poucas pessoas das camadas mais ricas da sociedade, porque o ensino secundário mesmo tendo se tornado público, poucas pessoas tinham acesso ou eram admitidos. A formação neste modelo de currículo caracterizava esta elite como pertencente a um setor social, tornando privilegiados com relação aos demais sujeitos, pois ter formação na área humanística com latim, retórica e outras áreas científica significava pertencer a cultura erudita civilizada.

O que transformou a instituição escolar em objeto de dominação de grupos elitistas visando lucro tornando-a espaço privado de poucos. Os programas curriculares existentes no Colégio Pedro II era o parâmetro para as demais escolas do território nacional. E esse programa obedecia os quatro momentos da História idealizada na europa, da antiguidade clássica, idade média, idade Moderna e Contemporânea (BITTENCOURT, 2005).

Adentrando o século XX, novas demandas em torno do ensino secundário, suscitou controvérsia sobre os objetivos e quem deveria participar e quais conteúdos deveriam ser ministrados. A História da civilização com seu modelo científico continuou hegemônica na formação de uma futura elite dirigente educado nos pos-

tulados da ciência moderna. Não obstante, as disciplinas de História do Brasil tinham endereço certo na formação moral e cívica (BITTENCOURT, 2005).

A disciplina de História como instrumento ideológico para formação política

Não obstante as discussões em torno do ensino de História que ganhou força, ainda no começo do século XX, vários autores de livros didáticos para o ensino primário e secundário via no ensino de História a disciplina responsável de formar o cidadão obediente ao Estado com direito ao voto, apto para as demandas da ordem social. Um desses autores, Rocha Pombo, defendia a ideia de introduzir na escola uma história voltada para os sentimentos patrióticos, negando os fatos políticos onde envolvesse a grande massa, deveria ser uma história de cunho narrativo que apontasse para as grandes figuras políticas, conduzindo a juventude para o culto a pátria (FONSECA, 2006).

Existiam alguns autores brasileiros que escreviam livros didáticos sobre a História do Brasil, como Justiniano José Pinto, porém foram obras que ficaram numa posição inferior a História francesa, que era prevaemente permanecendo como os principais conteúdos. Por exemplo, a História nacional e, mesmo a História da América não tinham prioridade sendo ocultada pela matriz curricular francesa de onde se bebia constantemente deste centro, que emanava o exemplo de civilização cristã a ser copiado (BITTENCOURT, 1992).

O ensino de História como uma disciplina específica estava presente nas duas séries iniciais; a História Universal era destinada ao ensino secundário presente em várias matérias, como os livros e compêndios de História. A História sagrada exercia um papel fundamental no ensino primário no processo de alfabetização com os conteúdos nas cartilhas. Com as especificidades da História profana, Universal e Nacional, foi-se elaborando obras para suas respectivas áreas. Entretanto, era indispensável métodos que fossem adequados para alcançar este fim (BITTENCOURT, 1992).

A cultura histórica acessível à maioria da população era marcada pelos ensinamentos da História Sagrada, fornecedora de lendas, de dramas e epopeias com heróis que se difundiam pelas festas e cerimônias religiosas. Esta memória histórica passou a ser sistematizada pelos programas escolares e, mais detalhadamente, pelos livros didáticos especialmente confeccionados para o ensino institucional. Neles podemos encontrar um plano elaborado sob uma determinada concepção pedagógica, buscando uma comunicação narrativa adequada a crianças e jovens. O conhecimento histórico servia para uma catequese, como um método mais agradável para apreender a moral cristã. A difusão da História Santa era feita, inicialmente e paralelamente, pela oralidade das pregações dos padres, pelo visual das imagens das igrejas e gestos das cerimônias. No plano do ensino, o livro escolar complementava a estratégia da Igreja, na preservação crescente de seus ensinamentos e de sua moral (BITTENCOURT, 1992, p. 200–201).

A ênfase no ensino de História como instrumento capaz de moldar os estudantes aos interesses do Estado começou na segunda metade do século XIX quando se debatia sobre a história nacional. Neste momento, do novecentos foi implantada a disciplina Instrução Moral e Cívica, que atuaria juntamente com a História para consolidar o sentimento de patriotismo tendo como paradigma a biografia, dos grandes heróis, como exemplos de cidadãos a serem imitados (FONSECA, 2006).

Após a primeira guerra mundial, eclodiria uma onda de movimento nacionalista no Brasil, que foi utilizada pelas autoridades para fomentar um clima de unidade nacional. Nesta situação política a educação ganharia maior expressão com a reforma educacional de Francisco Campos na década de 1931, Ministro da Educação e Saúde Pública, modificando programas e formulando novas metodologias de ensino, tirando conseqüentemente as decisões e autonomia das escolas regionais, configurando para uma educação centralizada.

A reforma não aconteceu de maneira alheia, sem algum objetivo específico, ao contrário, a reforma de Francisco Campos implicava em um objeto fundamental nos propósitos políticos e

social do Governo de Getúlio Vargas para realizar a modernização no país.

Essa reforma na esfera educacional teve semelhanças com relação as reformas anteriores, sendo operado pelo Estado. Ela foi bem sucedida, passando por modificações nos programas curriculares. O cenário daquele momento era muito sensível, no tocante aos conflitos entre os grupos econômicos regionais do país. A educação do ensino secundário passou a ter seriação de caráter nacional objetivando a unidade nacional do país acabando com o regime federativo constituído em 1898.

As mudanças tiveram impacto profundos nos programas com a reformulação em todas as disciplinas. Com a nova reforma, o ensino secundário passou a ser dividido, no ensino fundamental, realizado em cinco anos e o ensino complementar, com uma base comum a ser vivenciado nas escolas em todo o território nacional.

A disciplina de história e as demandas da formação “cidadã”

De modo específico, a disciplina de História tinha por objetivo a formação da cidadania política e social dos indivíduos, em função das necessidades imposta pelo projeto de modernização do governo federal, como expressado por Abud,

A História era tida como a disciplina que, por excelência, formava os estudantes para o exercício da cidadania e seus programas incorporaram essa concepção. Concepção que já estava presente nos programas do Pedro II, quer nos de História Universal, copiados dos franceses, quer nos de História do Brasil, derivados do programa de João Ribeiro [...] (ABUD, 1992, p. 165).

Aqui percebemos o papel preponderante do ensino de História para a viabilização de tais ações políticas. No outro polo, a disciplina de História era tida como algo definido que deveria atender os interesses e projetos do Estado em processo de desenvolvimento, pois conforme a mesma autora, ao analisar a reforma de Francisco Campos, argumenta que

A História [...] como produto acabado, positivo, que tem na escola uma função pragmática e utilitária, na medida que ela serve à educação política e à familiarização com os problemas que o desenvolvimento impõe ao Brasil. Ao atribuir esse caráter utilitário ao ensino de História, o legislador deu à disciplina o ponto de ligação com o corpo ideológico do movimento getulista, cujo discurso ia na direção da implantação de reformas para superar os arcaísmos da sociedade brasileira e para implementar a modernização do país, introduzindo-o, finalmente, no século XX, ao promover seu desenvolvimento. Ao mesmo tempo, porém, reconhecia que havia problemas a serem solucionados para se alcançar tal desenvolvimento. O conhecimento de uma determinada História poderia ser um precioso auxiliar para a solução de tais problemas (ABUD, 1992, p. 166–167).

O período do governo de Getúlio Vargas viu outra reforma através de Eduardo Capanema (1941), então ministro da Educação e Saúde, o qual operou nos mesmos modos e intencionalidade da reforma efetuada por Francisco Campos para criar um ambiente cultural e social, que visava assegurar os ideais da formação política do cidadão através do ensino de História.

e que esse elementos são utilizados pelo próprio Estado em seu favor. A História do Brasil, instrumentalizada pela disciplina de História para formação moral e cívica, articulada com cultura, refletia os comportamentos e crenças do sujeitos. A cultura neste momento estava relacionada as figuras heroicas que representaria o imaginário popular, como Tiradentes, icone da inconfiabilidade mineira, sendo este, utilizado pelo governo de Getúlio Vargas para legitimar a República.

O governo Vargas se utilizou do universo cultural e educacional através do ensino de História com a formação moral e cívica, no sentido de fomentar um espírito de identidade nacional, por meio dos livros didáticos e eventos festivos com datas comemorativa aos heróis da pátria, como Tiradentes, utilizados como símbolo de patriotismo

Um dos pilares da política educacional da época foi seu cunho nacionalista, ou seja, a constituição da nacionalidade tornou-se a ação pedagógica do ministério. Esse elemento pode ser verificado, de acordo com Schwartzman, Bomeny e Costa, em pelo menos três instâncias: a) conteúdo nacionalista à educação transmitida nos estabelecimentos escolares; b) padronização desse modelo para universidades, escolas-modelo, currículos, livros didáticos e sistemas federais de controle e fiscalização; e c) erradicação das minorias étnicas, linguísticas e culturais (SOUZA, 2014).

Tal discurso nacionalista de modo também deliberado, tem como objetivo, a dominação coletiva dissimulando e ocultando a diversidade cultural, regional, a opressão e, principalmente as desigualdades sociais, tidas como natural.

Portanto, o projeto nacionalista tinha um caráter conservador e autoritário destacando-se pela contrariedade à diversidade e pluralismo, ou seja, manteve o tom excludente. A ênfase estadonovista privilegiava a uniformização, a padronização cultural e a eliminação de qualquer organização autônoma da sociedade. Em suma, tratava-se da homogeneização da cultura, dos costumes, língua e ideologia (SOUZA, 2014).

A História em harmonia com esses elementos citados seria o instrumento indispensável para a formação cidadã, engendrando uma disposição e valorizando o trabalho coletivo. Desta maneira, Getúlio Vargas soube utilizar o discurso de identidade nacional, para integrar o povo ao seu projeto político.

Considerações Finais

Conforme esta exposição, historicamente pode se afirmar que a educação representada no currículo estava pautada nos projetos políticos, especialmente na tentativa de incorporar a parcela excluída da sociedade antes escrava aos novos ideais de cidadania. Era uma cidadania que visava o projeto de alfabetização ligada intrinsecamente a inserção dos indivíduos ao mundo do trabalho.

A urgência era se adequar a nova ordem de civilização requerida pela Europa especialmente a França. Pois no Brasil a educação a nível nacional que deveria atender o público em geral

nunca foi uma necessidade de primeira instância, especificamente para as camadas populares. Ao contrário, fica demonstrado que currículo educacional foi dividida em duas partes distintas. Um currículo para as camadas elitizadas mais completo com uma formação científica que integrava o ser humano nas várias dimensões preparando-as para digirir o país, dentro da lógica daqueles novos tempos. Ao passo que as grandes camadas de maneira geral ficam fora desse processo de alfabetização e formação de caráter humanístico/científico.

No segundo momento a disciplina de História serve para cumprir os propósitos políticos e social de dominação das elites sobre os demais. Para que a nação pudesse chegar a condição de civilizada, segundo os moldes europeus, o ensino de História era indispensável para o fortalecimento do espírito nacionalista que engendrava a “invenção das tradições”. Que tencionava o despertar para o patriotismo para manter o clima de ordem social.

É no ensino de História que essa possibilidade foi viabilizada para executar os anseios da elite dominante, isso fica patente, por exemplo, no governo militar, que a partir de 1971 estabelece a reforma do projeto educacional, introduzindo os Estudos sociais, História e Geografia, com educação integrada Moral e Cívica que convergia para obediência ao regime político autoritário. O currículo tinha conteúdos e objetivos dos grandes fatos e datas históricos dos grandes acontecimentos vultosos da História política.

Referências

- ABUD, Kátia. O ensino de História como fator de coesão nacional: os programas de 1931. *Revista Brasileira de História*, v. 13, n. 25/26, p. 163–174, 1992.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

_____. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. *Revista Brasileira de História*, v. 13, n. 25/26, p. 193–221, 1992.

FONSECA, Thais Nívia de Lima E. *História & Ensino de História*. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados*. 10. edição. Campinas, SP: Papyrus 2003.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. *Historiografia e nação no Brasil*. Edições Anpuh - Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2011.

SOUZA, Agnes Cruz De. Gustavo Capanema: presença e onipresença na educação brasileira. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, v. 5, n. 1, p. 1–12, 2014.

VAINFAS, Ronaldo; CARDOSO, Ciro Flamarion. *Novos Domínios da História*. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier Brasil, 2011. 353 p.

GÊNERO, RAÇA E CLASSE NO ENSINO DE LITERATURA AFRICANA E HISTÓRIA DA ÁFRICA SOB OLHAR DE PROFESSORES NUMA ABORDAGEM INTER E MULTICULTURAL

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva (UECE/MIHL)

Introdução

Nesta pesquisa investigamos numa perspectiva do multiculturalismo crítico e da educação intercultural à prática pedagógica de professores no ensino de História da África e de Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras em escolas públicas estaduais cearenses, percebeu-se qual(is) os desafios e as dificuldades esses professores estão enfrentando, tendo em vista a obrigatoriedade legal, instituída pela Leis 10.639/03 e 11.645/08 quanto ao ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira em escolas públicas e particulares, sobretudo nas disciplinas de Artes, História e Língua Portuguesa, refletindo também no processo de escolha do Livro Didático.

Ancoramo-nos numa abordagem intercultural que relaciona-se com o multiculturalismo crítico de McLaren (1997), sopesando que o multiculturalismo deve estar circunscrito à gestão de políticas interculturais e educacionais. Considera-se que as representações de raça, gênero e classe são percebidas, sob esta perspectiva, como sendo produtos de lutas sociais sobre os signos e as significações, privilegiando-se as transformações das relações sociais, culturais e institucionais nas quais estes significados são suscitados.

Este artigo é resultado preliminar do projeto: *Do multiculturalismo crítico à educação intercultural: uma investigação da prática pedagógica de professores no ensino de história da África e de literaturas africanas e afro-brasileiras*, submetido ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (MIH/UNILAB/CE).

Objetivou-se, *a priori*, investigar numa perspectiva do multiculturalismo crítico e da educação intercultural à prática pedagógica de professores no ensino de História da África e de Literaturas Africanas e Afro-Brasileiras em escolas públicas estaduais de Redenção/CE, percebendo qual(is) desafios e dificuldades esses professores estejam enfrentando, tendo em vista a obrigatoriedade legal, instituída pela Leis 10.639/03 e 11.645/08 quanto ao ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira em escolas públicas e particulares, sobretudo nas disciplinas de Artes, História e Língua Portuguesa, refletindo também no processo de escolha do Livro Didático, aprovado no PNLD (2016) a serem usados por esses educadores.

Ancoramo-nos teoricamente numa abordagem intercultural que relaciona-se com o multiculturalismo crítico de McLaren (1997), sopesando que o multiculturalismo deve estar circunscrito à gestão de políticas interculturais e educacionais. Considera-se que as representações de raça, gênero e classe são percebidas, sob esta perspectiva, como sendo produtos de lutas sociais sobre os signos e as significações, privilegiando-se as transformações das relações sociais, culturais e institucionais nas quais estes significados são suscitados. (CANDAUI, 2013). Além disso, no bojo das atuais discussões e negociações sobre um novo redesenho do currículo para Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC é um “documento de caráter normativo, e referência para que as escolas e os sistemas de ensino elaborem seus currículos, constituindo-se instrumento de gestão pedagógica das redes” (BRASIL, 2016, p. 25).

Por isso, em termos metodológicos, balizamos para análise um *corpus* constituído por trechos dos livros didáticos aprovado no PNLD (2013) usados pelos professores de duas escolas públicas de Redenção/CE e uma ampliação etnográfica composta por observa-

ção participante, notas de aula e entrevistas feitas com os sujeitos que participam(ram) da escolha dos livros.

Defendemos nesta pesquisa que a nova realidade cultural e educativa que caracterizam o nosso tecido social engendrou muitas atenções para à necessidade de a escola se abrir a esse novo cenário de heterogeneidades culturais, em que o educando precisará se considerar ao mesmo tempo como indivíduo singular e elemento integrante de múltiplas subculturas (ABDALLA-PRETCEILLE, 2006; 2011). Até porque é mister construir uma educação que respeite ao outro e que não silencie o debate, trazendo para a escola à possibilidade de superação de práticas excludentes como as de caráter homoneizante e monocultural (SÁ, 2014).

Multiculturalismo: diálogos e reflexões conceituais

Numa densa pesquisa, Oliveira (2008, 2010), conceitua que o multiculturalismo é um influente movimento de ideias que nasce da virada epistemológica que recebeu corpo na Europa a partir de 1920 como reação ao positivismo, ao racionalismo e aos determinismos que sobrepujou o contexto intelectual por quase um século. Sendo assim, Gonçalves e Silva (2000, p.14), dizem que isso:

Resulta de um tipo de consciência coletiva, para a qual as orientações do agir humano se oporiam a toda forma de ‘centrismo’ culturais, ou seja, de etnocentrismo”. O etnocentrismo aqui entendido como a tendência das sociedades de postular a cultura dominante e vigente como um padrão para as demais culturas, partindo do princípio de que os seus valores e sua cultura são superiores, os mais esmerados e adequados (LEVI-STRAUSS, 1996).

Apreende-se, pois, que o *multiculturalismo*²⁵ está relacionado com a política da diferença e com o surgimento das lutas so-

²⁵ Considerando, então, como necessária a discussão sobre o ponto de vista multicultural, é importante identificar os vários multiculturalismos – muitos com propostas e entendimentos múltiplos. Dentre esses, quatro grupos se destacam segundo Moreira (2001) e Candau (2008): 1. *Multiculturalismo* conservador: considera factível a superioridade branca, acultura europeia. 2. *Multiculturalismo*

ciais contra as sociedades racistas, sexistas, e classistas (McLAREN, 1997). Como movimento social, o multiculturalismo é uma orientação filosófica, teórica e política que aborda as relações de raça, sexo e classe na grande sociedade (TAYLOR, 1994).

Segundo Andrade e Porto (2012) existem diversos sentidos em torno do termo “multiculturalismo” que tendem a visibilizar, bem como invisibilizar as identidades socioculturais, até porque são perspectivas que se distinguem uma abordagem sectária e outras mais dialógicas, o termo multiculturalismo é constituído a partir de três abordagens - assimilacionista, compensatória e *intercultural*²⁶ (MORGADO, 2010).

1. A abordagem assimilacionista tem uma concepção fundamentada na ideia de homogeneização da cultura, na qual todos os desviantes da cultura dominante são vistos enquanto “perturbadores do consenso social e da ordem instituída”.

Nesse sentido, esta abordagem reconhece as questões multiculturais, porém, no sentido apenas descritivo, um exemplo concreto dessa abordagem é a prática das datas comemorativas. Por isso, Silva (2005, p.130) acentua que “nessas formas superficialmente vistas como multiculturais, o outro é ‘visitado’ de uma perspectiva que se poderia chamar de “perspectiva do turista”. Candau (2008, p.38) reforça também que “uma política assimilacionista – perspectiva prescritiva – favorece que todos se integrem na sociedade e sejam incorporados à cultura hegemônica.” Nessa perspectiva a abordagem supracitada consiste em um reforço do processo de exclusão social.

liberal: reconhece todos os grupos étnicos como iguais. 3. *Multiculturalismo* liberal de esquerda: considera que os grupos étnicos são diferentes. 4. *Multiculturalismo* crítico: reconhece como fundamental as representações sociais, étnicas, classistas, de gêneros, mas dentro de um contexto de lutas, de afirmação e rejeição de construções simbólicas.

²⁶ O termo *intercultural* envolveria, assim, “a integração, a reciprocidade e o diálogo de forma que todas se enriqueçam mutuamente, conservem sua identidade e resultem em uma cultura híbrida ou mestiça, distinta das interaguentes”. (FERMOSO ESTÉBANEZ, 1998, p. 221).

2. Quanto à abordagem compensatória, há a preocupação com os direitos sociais e econômicos para todos os indivíduos, porém, procuram eliminar situações de discriminação submetendo os alunos dos grupos minoritários “a processos e estratégias de ensino que permitam superar aquilo que é considerado o seu déficit” (MORGADO, 2010).

Além disso, ao invés de gerar a inclusão social produz uma divisão social, visto que favorece a construção de guetos, privilegiando a formação de comunidades divididas conforme suas identidades sociais e culturais. Nesse sentido, há uma concepção de homogeneização da cultura e favorecimento de determinados grupos sociais que se encontram em posições de poder.

3. Numa abordagem intercultural ocorre o reconhecimento das diferenças étnicas e culturais efetivamente, dessa maneira busca desocultar as relações de poder e as questões preconceituosas e discriminatórias que estão intrínsecas a muitas dessas relações culturais.

Na referida abordagem, segundo assinala Morgado (2010, p.198) “a relação pedagógica funda-se na interpelação, no diálogo e no respeito dos diferentes grupos sociais e culturais em presença, elemento essenciais para o efetivo reconhecimento do 'outro’”. Nessa dimensão, os processos estabelecidos nessa abordagem propõem além da inclusão social, mas buscam fazer justiça social. Fleuri (2003) explica que a perspectiva intercultural contribui tanto para a superação do medo diante do outro quanto à de indiferente tolerância, isto é, prima-se pela leitura positiva da pluralidade social e cultural, em que haja o reconhecimento da paridade de direitos, respeitando as diferenças.

Multiculturalismo e currículo

É evidente que o currículo não se conforma enquanto um artefato neutro dentro do contexto pedagógico, abarcado por relações de poder, produz e induz saberes. Dessa forma, a construção curricular é um reflexo das produções sociais instituídas como legítimas através de mecanismos de poder que podem visibilizar, assim

como invisibilizar a identidade social e cultural dos sujeitos. Por isso, podemos compreender que o multiculturalismo no currículo numa perspectiva dialógica e intercultural visa garantir os direitos essenciais dos indivíduos, erigindo uma prática educativa ajustada na justiça social (ANDRADE; PORTO, 2012).

Quanto ao currículo, as discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular mostraram um aspecto que destoia e distorce as conquistas e potencialidades da Lei n. 10.639/03, alterada pela Lei n. 11.645/08: a sua “obrigatoriedade” enquanto um problema. Por fim, prioriza-se o atendimento ou não de um instrumento legal desconsiderando a história das lutas políticas dos movimentos negros, acadêmicos e intelectuais pela denúncia do racismo e da defesa da história do negro no Brasil e também o debate das últimas décadas sobre diversidade e pluralidade cultural dentro das ciências humanas e da educação (BRASIL, 2016)²⁷.

Educação Multicultural e Intercultural

No contexto da educação brasileira é, de suma importância, mencionar as contribuições do educador Paulo Freire que em sua obra destaca a cultura como componente fundante na construção do currículo. A perspectiva freireana parte de uma filosofia da educação pautada no reconhecimento da cultura dos sujeitos, colocando as relações de poder sempre em questão, nesse sentido construiu uma educação libertadora, para tanto, um currículo multicultural (ANDRADE; PORTO, 2012).

Vale salientar que é impossível pensar numa educação multicultural sem que nos questionemos sobre o papel do professor nesse processo, sendo que antes é preciso discutir o modo como a escola tem legitimado certos saberes, apagando de seu currículo ou afastando do seu cotidiano as práticas pertencentes à cultura dos grupos menores, sendo necessário investir, de maneira enfática, numa formação pedagógica multiculturalmente orientada que resista às tendências homogeneizadoras que permeiam as políticas educacionais atuais. Para tanto a formação precisa desenvolver nos

²⁷ C.f. Percecer Técnico sobre a BNCC-História (2016).

sujeitos a capacidade de questionar os conhecimentos e práticas legitimadas provendo-os com “contradiscursos” (McLAREN; GIROUX, 2000), a fim de desmistificar as formas dominantes e incluir no centro do currículo os conhecimentos locais que constituem o cotidiano dos educandos de classes populares.

Cogo (2015) esclarece que a intensidade das interações que envolvem o espaço escolar e as práticas educativas motiva, no terreno da *educação*, as primeiras formulações sobre a interculturalidade não mais como fato ou fenômeno, mas como proposta de atuação, sendo que as dinâmicas e interações educativas ajudam a evidenciar as limitações do pluralismo entendido apenas como soma ou coexistência de culturas, favorecendo a construção de propostas concretas na esfera da *interculturalidade*.

Para essa autora, essa necessidade de renovação de currículos monoculturais; a integração de distintos grupos culturais no espaço escolar; a superação de representações essencialistas das culturas; a reafirmação do enriquecimento que supõe a presença de bagagens culturais diferenciadas no terreno educativo; a interação na escola como preparação para a interação social, são alguns dos aspectos que conduzem ao desenvolvimento da concepção de *educação intercultural*²⁸. Enfim, a educação intercultural aparece como uma perspectiva alternativa e contra-hegemônica de construção social, política e educacional, sendo complexa por estar atravessada por desafios e tensões, tornando necessária a problematização das diferentes práticas sociais e educativas (CANDAU, 2008).

História da África e Literatura Africana e Afro-Brasileira: por uma gênese de construção identitária no livro didático do ensino médio

²⁸ Para Candau (2012), a educação intercultural tem tido nos últimos anos no continente latino-americano um amplo desenvolvimento, tanto do ponto de vista dos movimentos sociais quanto das políticas públicas e da produção acadêmica. “Na revisão bibliográfica que venho realizando sobre o tema, fica evidente que a expressão “educação intercultural” admite diversas leituras, tendo por ancoragem múltiplos referenciais teóricos” (CANDAU, 2012, p. 242).

Miranda (2011) diz que a influência que a História da África e Literatura têm sobre a formação identitária, considerando a história literária da nação e como as séries literárias, ao coincidirem com as séries sociais, completam o processo de construção dessa identidade:

Uma história literária progressista seria, pois, aquela que, forjada pelo espectro do nacional e baseada na metáfora do crescimento orgânico, tenta fazer coincidir a série literária e a série social, tendo em vista um conceito de representação que trabalha com a “imediatidade” dos traços do lugar para compor e definir os valores constitutivos da sua identidade (MIRANDA, 2011, p.16).

Portanto, compreendemos, e sem muita relutância, que a história e literatura de um local contribui para a construção da sua identidade assim como percorre os tempos carregando em si significados e autenticidade que constroem uma nação. É com esse conhecimento que tentaremos identificar como a *História da África*²⁹ e Literatura correspondentes pode colaborar para o cumprimento da Lei 10.639/03.

Tendo em vista que a literatura afro-brasileira seja, de fato, agregada ao currículo da disciplina de Literatura Brasileira, é necessário, todavia, esclarecer, à baila dos estudos que abordam o assunto, o que se apreende por literatura afro-brasileira, antes designada *literatura negra*³⁰. Uma altivez entre tais termos se faz indispensável:

A expressão ‘literatura negra’, presente em antologias literárias publicadas em vários países, está ligada a discussões no interior de movimentos que surgiram nos Estados Unidos e no Caribe, espalharam-se por outros espaços e incentivaram um tipo de literatura que assumia as questões relativas à identidade e às culturas dos povos africanos e

²⁹ Para maior aprofundamento, *vide* a Coleção da História Geral da África (2010). Disponível em: <http://www.unilab.edu.br/nosso-diferencial-de-integracao-internacional/>

³⁰ Fernandes (2010, p.1) afirma que “... não se pode negar a constante presença do negro na ficção brasileira. Mas o que se constata é que os negros foram relegados aos papéis secundários ou quando muito tinha trânsito livre nas casas dos senhores, finalizavam causando alguns transtornos a essas famílias”.

afro-descendentes. Através do reconhecimento e revalorização da herança cultural africana e da cultura popular, a escrita literária é assumida e utilizada para expressar um novo modo de se conceber o mundo (SOUZA; LIMA, 2006, p. 11-12).

Dessa maneira, o termo concentra uma significação internacionalizada que procurou limitar com a adoção de literatura afro-brasileira, a qual se atém à produção literária de afro-descendentes de um recinto geográfico deliberado, no caso, o Brasil. Mais do que isso, a terminologia literatura afro-brasileira “procura assumir as ligações entre o ato criativo que o termo ‘literatura’ indica e a relação dessa criação com a África, seja aquela que nos legou a imensidão de escravos trazida para as Américas, seja a África venerada como berço da civilização” (SOUZA; LIMA, 2006, p. 24).

Neste processo, Rangel (2010) acastela que o LDP tem um caráter efetivo na ampliação das habilidades de leitura literária que beneficiam a formação de um cidadão crítico e consciente de seus direitos e deveres, segundo se espera dos sujeitos que vivenciam o letramento literário. Porquanto, a Literatura afro-brasileira compõe-se como parte da Literatura brasileira, e, simultaneamente, arrola-se estreitamente a questões culturais e identitárias de uma fração social específica historicamente ligado ao continente africano, caracterizando-se ainda como literatura engajada, ao oferecer voz a setores marginalizados socialmente, contudo que busca, ainda, colaborar para a construção, no campo da cultura letrada, de uma elocução discursiva competente dos afrodescendentes.

É dessa produção que se almeja averiguar a compleição nos livros didáticos de História e Língua Portuguesa e Literatura Brasileira propostos ao Ensino Médio.

Na historiografia literária, temos no livro *A poesia afro-brasileira*, Bastide (1943) uma visão do que seja nossa “tradição letrada” partindo de uma perspectiva étnica, para destacar as obras de negros e mestiços. Na introdução do volume, chama a atenção para a especificidade desta poesia, invocando como pressuposto não apenas a diferença cultural, mas também as contingências his-

tóricas inerentes à presença dos africanos e seus descendentes no Brasil. Para Duarte (2001, p. 38), Bastide acredita que “algo resiste nos afrodescendentes que sobrevive à assimilação e os faz escaparem do etnocídio. Tal processo de superação histórica leva-os a aprender a língua do colonizador sem esquecer formas, narrativas e crenças do passado livre.”

Além disso, Roger Bastide publica *Estudos Afro-brasileiros* (1973), no qual ele demonstra um panorama sociológico da situação do negro no Brasil, visto a partir de três elementos: a imprensa negra em São Paulo, a poesia afro-brasileira conjugada com a análise dos estereótipos de negros na literatura brasileira e as religiões de matriz africana.

Esses autores asseguram que para que as escolas e os materiais didáticos cessem a divulgação de uma concepção uniforme de cultura, “depreciando as diversas contribuições que compuseram e compõem a identidade nacional” (p.126), uma vez que propagam a ideia de “um Brasil sem diferenças, formado originalmente pelas três raças – o índio, o branco e o negro – que se dissolveram dando origem ao brasileiro” (p.126), a diretriz aposta na adoção da transversalidade no meio escolar.

Oliveira (2005, p. 30), estende essa discussão, dizendo que o livro didático participa da velada política do branqueamento existente na sociedade nacional ao preconizar e difundir exclusivamente a estética e os valores da cultura branco-ocidental e, como consequência, silenciar sobre a presença dos diferentes, entre os quais se situam os afrodescendentes, no material didático. A autora identifica essa prática como uma censura “às referências étnico-culturais” desses indivíduos que contribui para a sedimentação da exclusão social de um grupo étnico-racial significativo da população brasileira, uma vez que as crianças não-brancas não possuem, desse modo, parâmetros para se verem positivamente inseridas no meio social.

Considerações Finais

Por fim, essa pesquisadora faz um alerta quanto a uma grande preocupação com o fato de a presença do negro, quando observada, ser focalizada em termos de exotismo e folclore, omi-

tindo a participação atuante do negro na sociedade atual, devido ao fato de os livros em questão serem indicados para séries de alunos que estão na idade de formação de valores, podendo os conceitos assimilados “moldar as suas personalidades, construindo suas identidades e reforçando padrões de comportamento”.

Dessa forma, foi possível tanto visualizar a recorrência de termos nas respostas quanto observar todas as respostas de cada um dos respondentes. Está sendo analisada, primeiramente, as perguntas fechadas. Tal análise subsidia na criação de quadros e gráficos. As respostas obtidas com as questões fechadas são fundamentais à análise das questões abertas, pois auxiliarão na compreensão da constituição do respondente. Sobre os informantes, foram solicitadas informações relativas à sua formação, tempo de serviço e participação na formação continuada, sem qualquer tipo de identificação.

Referências

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. La pedagogie interculturelle: entre multiculturalisme et universalisme. *Lingvarvm arena* - vol. 2 - ano 2011, pp. 91-101.

_____. L'interculturel comme paradigme pour penser le divers. In: BIZARRO, Rosa (org.), *A Escola e a Diversidade Cultural – Multiculturalismo, Interculturalismo e Educação*. Porto: Areal Editores, 2006, pp. 77-87.

AGUIAR, Ana Raquel Rodrigues da Costa. *A Educação Intercultural no entendimento da Diversidade na sala de aula de Língua Estrangeira*. 2010. 404f. Tese (Doutorado em Didáctica das Línguas Estrangeiras), Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Porto, 2010.

ANDRADE, Raisa Albuquerque; PORTO, Rita de Cassia Cavalcanti. Multiculturalismo e currículo: um olhar dos/as Educadores/as do projeto escola Zé Peão. *Espaço do Currículo*, v.5, n.1, pp.109-116, Jun. Dez. 2012.

BASTIDE, Roger. *A poesia afro-brasileira*. São Paulo: Martins Fontes, 1943.

BERND, Zilá. (org). *Introdução à Literatura Negra*. Porto Alegre: AGE/IEL, 1988.

_____. Literatura negra brasileira: racismo e defesa de direitos humanos. *Revista Letras*. Literatura, violência e direitos humanos, Santa Maria, n. 16, p. 91-102, jan./jun. 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Contribuições para implementação da lei 10639/2003*. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=155704>. Acesso em: 04 fev. 2016.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas*. Brasília: MEC/SECAD, 2004. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf>. Acesso em 05 fev. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. *Base Nacional Curricular Comum: BNCC-PROPOSTA PRELIMINAR*, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 02/08/2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer Técnico sobre a BNCC-História*, de janeiro de 2016. Dispõe sobre texto da Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/relatoriosanaliti>

cos/pareceres/Renilson_Rosa_Ribeiro_HISTORIA.pdf. Acesso em 04/08/2016.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, nº37, Janeiro/Abril, 2008.

_____. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012.

COGO, Denise. Comunicação e diversidade: Cenários e possibilidades da comunicação Intercultural em contextos organizacionais. In: MOURA, Cláudia Peixoto de; FERRARI, Maria Aparecida (Orgs). *Comunicação, Interculturalidade e organizações: faces e dimensões da contemporaneidade*. Porto alegre: EDIPUCRS, 2015.

DUARTE, Eduardo de Assis. DUARTE, Eduardo de Assis & SCARPELLI, Marli Fantini. *Poéticas da Diversidade*, Belo Horizonte, Editora UFMG, 2001.

FERMOSO ESTÉBANEZ, Paciano. Multiculturalismo, interculturalismo y educación. In: PERIS, Henri Bouché et al. *Antropología de la educación*. Madrid: Dykinson, 1998. p. 219-245.

FERNANDES, Liduína Maria Vieira. O negro da literatura. In: *62ª Reunião Anual da SBPC - Ciências do Mar: herança para o futuro*, 2010, Natal, 2010. p. 28-28. Disponível em: <http://www.sbpnet.org.br/livro/62ra/resumos/resumos/4185.htm>. Acesso em: 05 de fevereiro de 2016.

FLEURI, Reinaldo Matias. *Educação Intercultural: mediações necessárias*. DP&A, 2003.

GAMBOA, Silvio Sanchez. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. Chapecó: Argus, 2007.

LÉVY-STRAUSS, Claude. *Raza y cultura*. Madrid: Cátedra, 1996.

KI-ZERBO, Joseph. *História geral da África, I: Metodologia e pré-história da África*. 2.ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010.

McLAREN, Peter. *Multiculturalismo Crítico*. (Trad. Bebel Schaefer). São Paulo: Cortez, 1997.

McLAREN, Peter; GIROUX, Henry. Escrevendo das margens: geografias de identidade, pedagogia e poder. In: McLAREN, P. *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: ed. ArtMed, 2000, p.25-50.

MIRANDA, Wander Melo. *Nações literárias*. Cotia: Ateliê Editorial, 2011.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo, cultura e formação de professores. *Revista Educar*, Curitiba, Editora da UFPR, n. 17, 2001, p. 39-52.

MORGADO, José Carlos. Políticas de currículo que atendam à diversidade: desafios para a escola e para os professores. In: PEREIRA, M. Z. C.; PORTO, R. C. C.; BARBOSA, S. W. X.; DANTAS, V. X.; ALMEIDA, W. G. *Diferença nas políticas de currículo*. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2010. p. 193-216.

OLIVEIRA, Leunice M. de. *A busca do sentido da educação intercultural*. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

_____. Multiculturalismo e educação intercultural. *La Salle – Revista de Educação, Ciência e Cultura*, v. 13, n. 1, jan../jun.2008.

OLIVEIRA, Fabiana de. Relações raciais na creche. In: OLIVEIRA, Iolanda; GONÇALVES, Petronilha Beatriz; PINTO, Regina

Pahim (org.). *Negro e educação: escola, identidades, cultura e políticas públicas*. São Paulo: Ação Educativa, ANPEd, 2005, p.29 a 39.

RANGEL, Egon de Oliveira. Educação para o convívio republicano: o ensino de Língua Portuguesa pode colaborar para a construção da cidadania? In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues (Coord.). *Língua Portuguesa: Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEB, 2010. p. 183-200.

SÁ, Maria José Ribeiro de Sá. Epistemologias decoloniais e educação intercultural crítica: modos outros de re-pensar a educação escolar. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de.; MACEDO, Silvia Sabrina de Castro (orgs). *Epistemologia e Educação: diferentes contextos e abordagens*. Belém: CCSE-UEPA, 2014. pp. 237-256.

SILVA, Tomaz T. da. *Documentos de identidade: introdução às teorias de currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TAYLOR, Charles. *Multiculturalism*. New York: Princeton, 1994.

PRÁTICAS SOCIAIS E PRÁTICAS DE ENSINO POR MEIO DE FONTES HISTÓRICAS³¹

Olívia Bruna de Lima Nunes (FECLESC/UECE)

Sander Cruz Castelo (FECLESC/UECE)

Introdução

A proposta deste artigo é apresentar uma discussão acerca das fontes históricas, dando relativa ênfase à documentação escrita, sem a intenção de distingui-la como a mais legítima, mas antes, como uma tentativa de compreendê-la dentro da tradição grafocêntrica, visualizando sua linguagem como a materialização de práticas sociais. Além disso, o presente artigo faz uma breve abordagem acerca do uso das fontes históricas como diferentes linguagens, apropriadas ao ensino de História.

A Historiografia, após processos de renovação, modificou o trato com as fontes históricas, antes concebidas como portadoras da verdade, bem como, ampliou o seu conceito, passando então a ser compreendidas como toda a gama de vestígios humanos deixados/produzidos ao longo tempo.

Desse modo, a documentação escrita perdeu seu monopólio de exclusiva matéria-prima para a escrita historiográfica, muito embora permaneça a consistir em um importante receptáculo de marcas do passado. O diferencial é que os historiadores, imbuídos das novas concepções historiográficas, passaram a ter embasamen-

³¹ Artigo desenvolvido na disciplina *Linguagem, Práticas sociais e Práticas de Ensino*, ministrada pelas professoras Dra. Ana Maria Pereira Lima e Dra. Fátima Maria Leitão Araújo. Semestre 2016.2, do Mestrado Interdisciplinar em História e Letras da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central- FECLESC, *campus* da Universidade Estadual do Ceará- UECE.

to teórico-metodológico necessário para perceber essa tipologia para além de um arranjo de códigos escritos.

Por outro lado, o movimento da renovação historiográfica possibilitou, a renovação no âmbito do ensino de História, que começou a superar, por volta da década de 1980, a tradição positivista. A partir de então, foram incorporadas fontes históricas na prática pedagógica, concebidas como diferentes linguagens para a aquisição do conhecimento histórico escolar.

Mediante tais questões, apontamos que o intuito deste artigo é discutir as práticas sociais e as práticas de ensino a partir de fontes históricas.

Fontes históricas: entre definições e usos

O alimento da História é o conjunto de vestígios deixados pela humanidade ao longo de sua trajetória na Terra, constituindo naquilo que a tradição historiográfica denomina de “fontes”. As primeiras comunidades ágrafas deixaram para os historiadores alguns vestígios arqueológicos, e posteriormente, à medida em que as formações sociais atingiram maior grau de complexidade, [...] geraram novas configurações de registros, destacando entre elas a invenção da escrita, responsável pela produção documental dos períodos históricos subsequentes, constituindo-se nas fontes mais valorizadas pelos pesquisadores até meados do século XX (JANOTTI, 2010, p. 10).

Institucionalizada como disciplina acadêmica em meados do século XIX, a História pautava-se em métodos cientificistas, os quais prezavam pela autenticidade e pela legitimidade dos documentos escritos pertencentes aos arquivos oficiais, acreditados como passíveis de reconstituir o passado. Ancorados na perspectiva do culto aos fatos, os historiadores da época consideravam tais fontes como as únicas confiáveis, verdadeiros e fiéis à realidade.

O pensamento europeu, neste período, encontrava-se eivado pela noção de racionalidade, e a escrita, conforme Coulmas, mostrava-se como um elemento basilar para o alcance de uma cultura fundamentada na razão, e não na emoção. Nos estudos historiográficos, isso se refletia em factualismo respaldado pelos arranjos escritos do suporte documental, ou, como aponta Edward Carr: “o

fetichismo dos fatos do século XIX era completado e justificado por um fetichismo de documentos. Os documentos eram sacrários do templo dos fatos” (1987, p. 51-52).

De acordo com os pressupostos positivistas, que almejavam a construção do saber das ciências humanas a partir de princípios estáticos, objetivos e imparciais, era imperativo o recurso exclusivo à documentação arquivística, portadora de retratos fiéis do passado a serem organizados e apresentados pelo historiador em seu trabalho. No entanto, esse consagrado método de se fazer história veio a se tornar objeto de questionamento nas décadas iniciais do século XX, especialmente quando da fundação da revista francesa *Annales d'histoire économique et sociale*, em 1929, pelos historiadores Lucien Febvre e Marc Bloch.

Dessa revista emergiram gerações de historiadores da chamada *Escola dos Annales*³², responsáveis por darem impulso às discussões acerca da transformação do campo da História, em especial, no tocante a sua marcada conotação factual, anedótica, elitista e individualista. A concepção de história que estava sendo delineada pelos expoentes dos *Annales* buscava romper com a História política e com o culto aos fatos, bem como, prezava pelos períodos de longa duração, pelos aspectos econômicos e sociais dos processos humanos, dando um novo olhar às fontes, não mais concebidas como portadoras da verdade. Conforme veremos abaixo:

Por não aceitarem os pressupostos da historiografia política tradicional, que apenas passava pela superficialidade dos acontecimentos, contrapunham-lhe à História-problema, isto é, as fontes deveriam ser buscadas e interpretadas segundo as hipóteses que partiam do historiador (JANOTTI, 2010, p. 13).

Verificamos, nesse sentido, contribuições no âmbito da tipologia das fontes investigadas para a construção da narrativa historiográfica, rompendo o consolidado prestígio e domínio dos documentos arquivísticos.

³² Os autores de maior destaque da primeira geração da Escola dos *Annales* foram Marc Bloch e Lucien Febvre. Da segunda, por sua vez, destaca-se Fernand Braudel e da terceira geração, aponta-se o historiador Jacques Le Goff.

A procedência das pistas necessárias ao trabalho do historiador, desse modo, é diversa, e a escrita perde seu status de monopólio de suporte dos vestígios humanos, em detrimento do recurso a outros tipos de suporte, dentre os quais podemos destacar as seguintes: fontes arqueológicas, fontes impressas (periódicos), fontes orais, fontes biográficas e fontes audiovisuais, além das fontes documentais armazenadas em arquivos especializados.

o documento escrito clássico passou a ser somado ao documento arqueológico, à fonte iconográfica, ao relato oral (quando possível), a análises seriais e a todo e qualquer mecanismo que possibilite uma interpretação. Não foi apenas a noção de documento impresso que ficou ultrapassada; foi o próprio trabalho de um historiador que apenas lia livros sobre um tema e ilustrava com fontes documentais (KARNAL; TATSCH, 2012, p. 22).

Estas últimas, por sua vez, conforme já salientado anteriormente, não carrega mais consigo um caráter de verdade e testemunho imparcial sobre o passado, mas antes, apresentam discursos que merecem atenta análise por parte do historiador.

Entre a série documental arquivística, podemos mencionar as correspondências, que podem figurar tanto no acervo de arquivos do poder Executivo, nos arquivos pessoais, ou mesmo em arquivos eclesiásticos. Estas são corriqueiramente utilizadas como uma ferramenta de comunicação, afinal de contas, a linguagem tem como central “... a função de comunicar ao ouvinte a posição que o falante ocupa na sociedade em que vive” (GNERRE, 1991, p. 5), o que em si já denota que não é neutra.

Em se tratando de sociedades grafocêntricas, a palavra escrita tem poder, portanto, uma mensagem contida numa correspondência mobiliza uma série de elementos que a destitui de toda e qualquer imparcialidade. Tendo em vista que, “nas sociedades complexas como as nossas, é necessário um aparato de conhecimentos sócio-políticos relativamente amplo para poder ter acesso qualquer à compreensão e principalmente à produção das mensagens de nível sócio-político” (GNERRE, 1991, p. 21) questões tais com “quem escreveu?”, “pra quem escreveu?”, “por que escreveu?”

são de grande relevância quando nos deparamos com escritos dessa natureza.

Esses questionamentos, assim como a “postura”, conceito definido por Barton como sendo “um posicionamento de um falante em relação ao que é dito e a quem o enunciado é dirigido” (2015, pág. 49), corroboram com a crítica documental, indispensável para a construção de uma narrativa historiográfica. Estes aspectos viabilizam a percepção de uma correspondência, por exemplo, não apenas como uma ferramenta de comunicação, mas também como um arranjo escrito que materializa práticas sociais e exerce entre os envolvidos seu poder político.

Para melhor exemplificar essa discussão, tomemos uma correspondência, encontrada no acervo documental da Diocese de Limoeiro do Norte³³, de autoria do então bispo diocesano, Dom Pompeu Bezerra Bessa³⁴. Como um destacado membro da hierarquia eclesiástica, sua linguagem escrita simboliza uma fonte da qual emana poder, capaz, inclusive, de angariar recursos financeiros para investir em seus projetos diocesanos.

Em carta destinada à Irmã Lidia, do Instituto INGENBOHL³⁵, na Suíça, em 08 de abril de 1987, Dom Pompeu constrói uma trama na qual busca se autopromover por meio de pequenas sutilezas, destacando seu papel social de “pastor” de um numeroso “rebanho de fiéis”. Em sua escrita enfatiza o trabalho desempenhado em seu bispado, visando a munir-se de um arsenal eficaz ao convencimento da destinatária a lhes conceder um valor, não espe-

³³ Quarta Diocese a ser fundada no Ceará, e a terceira, no interior do estado, a Diocese de Limoeiro fora, juridicamente, instalada em 29 de setembro de 1938. Sua área de abrangência corresponde aos municípios da Região do Vale do Jaguaribe.

³⁴ Dom Pompeu Bezerra Bessa foi o terceiro Bispo da Diocese de Limoeiro do Norte, tendo exercido seu bispado entre os anos de 1973 e 1993.

³⁵ O Instituto das Irmãs de Caridade da Santa Cruz de Ingenbohl (Instituto de Ingenbohl) foi fundado na Suíça, pelo Frei Teodósio Florentini e a Irmã Maria Teresa Scherer na segunda metade do século XIX. Este instituto voltou-se, inicialmente, para o atendimento educacional e hospitalar. *Irmãs de Caridade da Santa Cruz*. Disponível em: <<http://www.irmasdecaridadedasantacruz.com.br/historia.html>>. Acesso em 28 de fev. de 2017.

cificado, a ser revertido na manutenção das chamadas Fraternidades religiosas da Diocese Jaguaribana.

Irmã Lidia, no meu pastoreio de 14 anos, um dos meus maiores trunfos (e isso não impressiona ninguém) foi ter conseguido instalar na Diocese e ajudar a manter a duras penas [sic], Pequenas Fraternidade religiosas inseridas, no meio popular. SETE! Sim, senhora. [...] Eu falei: estou pedindo uma ajuda, seja lá qual for, nem me ridículo: quando se estira a mão, para pedir, QUALQUER AJUDA, SERVE³⁶.

Ao verificar a postura do documento, notamos que o posicionamento do locutor se faz no sentido de construir um enunciado persuasivo, direcionando a interlocutora a se envolver com sua proposta de aquisição financeira. “Quem escreve” é um representante do Clero que exerce poder religioso na região de abrangência da Diocese e que se utiliza da linguagem para materializar sua influência e a centralidade do trabalho por ele desempenhado. Investir nas Fraternidades religiosas não era benéfico apenas àqueles por elas amparados, mas também era positivo ao próprio bispo, a quem se atribuíam os louros das conquistas por ele lideradas.

Estamos, pois, diante de uma situação de prática social, dotadas de interesse, mediada pela compreensão da linguagem escrita. “Assim, os usos da língua englobam diversos aspectos, que não são meramente linguísticos, porque se situam sempre em contextos sociais mais amplos” (OLIVEIRA JÚNIOR, 2010, p. 1503). Neste caso, em específico, podemos perceber, como a linguagem presente numa fonte histórica não é isenta de intencionalidades, assim como não é simplesmente portadora de uma mensagem.

A renovação historiográfica, além de ampliar o espectro de fontes históricas, contribuiu com o desenvolvimento de uma história-problema, uma história que não perceba como verdade aquilo que está posto nas fontes. De modo semelhante, os saberes da linguística nos dão respaldo para que compreendamos a linguagem

³⁶ Trecho da correspondência remetida por Dom Pompeu Bezerra Bessa à Irmã Lidia Boito, do Instituto INGENBOHL, datada de 08 de abril de 1987. Documento salvo-guardado no Arquivo da Diocese de Limoeiro do Norte.

para além de um conjunto de códigos neutros, já que o próprio acesso a este conjunto é um campo de disputa.

Desse modo, resta-nos compreender a escrita como um instrumento dotado de poder, capaz de materializar as práticas sociais cotidianas, que por vezes, podem consistir em objeto de interesse ao estudo de historiadores. Lembrando que estes, em seu trabalho de construção da narrativa histórica, têm a possibilidade de dispor de uma gama de fontes, sendo as escritas, apenas uma delas.

Ensinando e aprendendo história por meio de diferentes linguagens: uso de fontes históricas na sala de aula

De acordo com a discussão acima, no campo historiográfico se processaram mudanças teóricas e metodológicas que corroboraram com um novo modo de se “fazer história”, o que também refletiu no campo do ensino de História, no tocante ao uso exclusivo do livro didático como material de apoio do processo de ensino-aprendizagem. Além da revisão do conteúdo, buscando romper com uma visão da história que exaltava fatos, datas e heróis, a renovação historiográfica também possibilitou o recurso a diferentes linguagens para a aquisição do conhecimento histórico escolar.

Este, por seu turno, merece ser concebido mediante suas especificidades, pois, as culturas escolares caracterizam-se por manterem “[...] diálogos permanentes com outros espaços culturais, desde a formação dos professores nas universidades, passando pela produção erudita continuada (artigos, livros, exposições) e pela divulgação (livros didáticos, cursos) elaborada a partir desses mesmos espaços” (SILVA; FONSECA, 2010, p. 14). De modo semelhante, o saber histórico escolar não consiste numa mera transposição do saber produzido academicamente, pois este, conforme salientado anteriormente, é resultante de uma conjugação de fatores, e dentre estes está o papel ativo do corpo discente, em elaborar compreensões acerca da temática trabalhada.

Tal característica, juntamente com as rápidas transformações da sociedade contemporânea, faz surgir, no campo do ensino, a necessidade do uso de metodologias atualizadas e diversificadas.

A formação do aluno/cidadão se inicia e se processa ao longo de sua vida nos diversos espaços de vivência. Logo todas as linguagens, todos os veículos e materiais, frutos de múltiplas experiências culturais,

contribuem com a produção/difusão de saberes históricos, responsáveis pela formação do pensamento, tais como os meios de comunicação de massa- rádio, TV, imprensa em geral-, literatura, cinema, tradição oral, monumentos, museus etc. Os livros didáticos e paradidáticos como fontes de trabalho devem propiciar a alunos e professores o acesso e a compreensão desse universo de linguagens (FONSECA, 2003, p. 164).

A utilização de recursos imagéticos e audiovisuais, de jornais e periódicos, obras de ficção e documentos escritos diversos consiste numa metodologia enriquecedora, pois coloca os alunos diante de vestígios do passado humano, sobre o qual eles poderão tecer suas considerações, corroborando, deste modo, com a construção de um conhecimento distinto daquele que se atém à memorização de datas e fatos.

No entanto, cabe destacar que, ao conduzir tal atividade pedagógica em sua prática docente, o professor não deve ter a intenção de formar pequenos historiadores, visto que na educação básica, o objetivo e o papel do ensino de história é trabalhar a capacidade e autonomia dos alunos em tecer críticas/análises acerca da sociedade, ampliando sua leitura de mundo e compreensão dos processos históricos. Em consonância com o pensamento de Katia Maria Abud, “as chamadas linguagens alternativas para o ensino de história mobilizam conceitos e processam símbolos culturais e sociais, mediante os quais apresentam certa imagem do mundo” (2005, p. 310).

Tal argumento nos leva a crer que a utilização de documentos como recurso didático implica numa solução frutífera ao ensino de História, sendo documento aqui compreendido como em todo e qualquer registro que apresente as marcas do passado, sendo ele escrito, audiovisual e/ou material. Seu uso na sala aula deve ser mediado por objetivos previamente traçados pelo professor, e sua pretensão deve ser a de despertar o interesse dos estudantes aos aspectos do passado e nas condições em que o documento foi elaborado.

Nesse trabalho também é importante atentar às especificidades das diferentes linguagens nas quais estes documentos/fontes

se apresentam, lembrando que eles foram produzidos não com propósitos didáticos, mas antes, por intencionalidades diversas, frutos de uma relação dialógica e de poder.

Diante disso, Bittencourt (2009) aponta algumas sugestões de como direcionar uma atividade com documento, numa aula de história:

Um documento pode ser usado simplesmente como ilustração, para servir como instrumento de reforço de uma ideia expressa na aula pelo professor ou pelo texto didático. Pode também servir como fonte de informação, explicitando uma situação histórica, reforçando a ação de determinados sujeitos, etc., ou pode servir ainda para introduzir o tema de estudo, assumindo neste caso a condição de situação problema, para que o aluno identifique o objeto de estudo ou o tema histórico a ser pesquisado (BITTENCOURT, 2009, p. 330).

As proposições acima apontadas corroboram com uma prática de ensino mais participativa, colocando os alunos num papel ativo em prol da construção do conhecimento histórico. Estimular o alunado a identificar em qual contexto a fonte apresentada se situa é um modo de valorizar o arsenal de conhecimentos prévios do qual ele é portador, e os instigam a ir além, a atingir outro nível de conhecimento. A multiplicidade de linguagens no ensino de História também corrobora com a visualização de diferentes realidades, de diferentes modos de se materializar as práticas sociais efetivadas ao longo da vivência humana.

No trabalho com diferentes linguagens, destacamos como sendo relevante a investigação da história local, a fim de ampliar as possibilidades de o aluno compreender o processo histórico, bem como, tomar consciência de que o seu lugar também tem historicidade.

Nessa perspectiva, a correspondência supracitada, enviada por Dom Pompeu Bezerra Bessa, poderia suscitar discussões importantes numa aula de História no município de Limoeiro do Norte, por exemplo: “quem foi esse homem?” “O que é a Diocese de Limoeiro do Norte?”, “em qual o contexto a correspondência foi escrita?”, “qual a o papel das pequenas fraternidades mencionadas pelo Bispo?”. Questões como estas poderiam ser o ponto de partida

para a melhor compreensão da influência exercida pela Igreja Católica no município, levando os alunos a perceberem como os processos históricos em escala local mantem pontos de articulação com os processos em escala nacional ou mesmo global. Este é um demonstrativo de como a linguagem pode materializar as práticas sociais ao longo da história humana, contudo, não sendo a linguagem escrita, a única forma de materialização.

Referências

ABUD, Katia Maria. Registro e representação do cotidiano: a música popular na aula de história. *In: Cad. Cedes*, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 309-317, set./dez. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 22 de nov. de 2016.

BARTON, David; LEE, Carmen. *Linguagem online: textos e práticas digitais*. (Trad. Milton Camargo Mota). ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BECELLAR, Carlos. Fontes documentais. Uso e mau usos dos arquivos. *In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2010.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Procedimentos Metodológicos no Ensino de História. *In: Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2009.

CARR, Edward H. O historiador e seus fatos. *In: CARR, E. H. Que é história?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

COULMAS, Florian. Letramento e desigualdades. *In: COULMAS, Florian. Escrita e sociedade*. (Tradução de Marcos Bagno). São Paulo: Parábola editorial, 2014. p. 83-105.

FONSECA, Selva Guimarães. A incorporação de diferentes fontes e linguagens no ensino de História. *In: FONSECA, Selva Guimarães. Didática e prática de ensino*. São Paulo: Papyrus, 2003.

_____.; SILVA, Marcos Antônio da. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. *In: Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 31, nº 60, p. 13-33. 2010.

GNERRE, Maurizio. Linguagem, Poder e Discriminação. *In: Linguagem, Escrita e Poder*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. p. p. 5-34.

JANOTTI, Maria de Lourdes. O livro Fontes históricas como fonte. *In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2010.

KARNAL, Leandro e TATSCH, Flavia. Documento e História: A memória evanescente. *In: PINSKY, Carla Bassanezi e LUCA, Tânia Regina de (org.). O historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2012, p. 9-27.

OLIVEIRA JÚNIOR, Osvaldo Barreto. Os usos sociais da linguagem: reflexões sobre as práticas sociais de letramento. *In: Cadernos do CNLF*, Vol. XIV, Nº 2, t. 2. 2010. p. p. 1494-1504. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xiv_cnlf/tomo_2/1494-1504.pdf>. Acesso em 20 de Nov. de 2016.

PARTE II

ENSINO E LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO

MULTILETRAMENTOS, MULTIMODALIDADE E GÊNEROS DISCURSIVOS: UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA NO CONTEXTO DO MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM HISTÓRIA E LETRAS DA UECE³⁷

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva (UECE/MIHL)
Ana Maria Pereira Lima (UECE/MIHL)

Introdução

Neste estudo, tivemos por missão, apresentar uma reflexão acerca das práticas de (multi)letramentos nos (des)dobramentos das ações e/ou atividades, decorrentes da linha de pesquisa: Ensino e Linguagens do Programa do Mestrado Interdisciplinar em História e Letras (MIHL), da Universidade Estadual do Ceará. Optamos, por razões metodológicas, pela observação e análise das práticas discursivas e interacionais mediadas pelas TDICs no desenvolvimento de pesquisas de letramentos múltiplos com um grupo de professores do ensino médio de uma escola pública cearense.

Nesse contexto educacional, discutimos como tais projetos de (multi)letramentos podem constituir-se em estratégias da prática docente que possibilitem ampliar os conhecimentos linguísticos,

³⁷ Uma breve versão desta pesquisa foi publicada em: NUNES, F.; KETTLE, W. (Orgs.) **Desafios do ensino de história e prática docente**. Pará de Minas, MG: Virtual Books Editora, 2018. p. 21-30.

discursivos e tecnológicos quanto à leitura e à escrita de gêneros textuais/discursivos multimodais em ambientes virtuais de aprendizagem no laboratório de informática (LEI), de forma crítica, ideológica e emancipatória, visando proporcionar uma educação integral, atraente e interconectada com as necessidades efetivas de comunicação, informação e produção textual/discursiva em segmentos sociais em que esses sujeitos pós-modernos estejam multissemioticamente integrados.

Ademais, as âncoras teóricas que nos sustentam, baseiam-se nas contribuições de Pinheiro & Araújo (2016); Rodrigues Júnior (2015); Santana (2015); Sousa (2015); Lima (2013); Lima & Pinheiro (2015), entre outros, acerca dos estudos de letramentos e formação docente, em especial os de língua portuguesa. Além de estudiosos que *sui generis* se debruçaram sobre as práticas e eventos de letramento como Kleiman (2004; 2005); Rojo (2006); Soares (1999; 2002; 2003), Street (1984, 2012). Já quanto ao estudo de gêneros discursivos/textuais, respaldamo-nos em Bakhtin (1997, 2003); Marcuschi (1999); Marcuschi & Xavier (2005), entre outros.

É crucial, partirmos neste momento, de uma reflexão docente crítica e perspicaz no liame interdisciplinar das interconexões, pelo menos, das poucas pesquisas sobre (multi)letramentos, discursos/textos multimodais e tecnologias digitais na educação brasileira hoje, tendo em vista tantas transformações advindas da globalização, dos novos arranjos socioculturais e linguísticos nas sociedades da pós-modernidade.

É nesta ótica que o Programa de Mestrado Acadêmico Interdisciplinar em História e Letras (MIHL) da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central – FECLESC, da Universidade Estadual do Ceará (UECE), surgiu da necessidade de uma demanda social por profissionais qualificados a fim de construir e desconstruir essa interconexão entre os fenômenos contemporâneos unidos pelas pesquisas das ciências humanas e das linguagens, visando formar à nível de pós-graduação *stricto sensu*, profissionais mestres competentes para o ensino de línguas, de literatura e de

história numa perspectiva do conhecimento acadêmico, científico e interdisciplinar.

Esse projeto, mesmo tendo pouco tempo de implementação, objetiva em uma linha voltada para o *ensino e linguagens*, possibilitar uma formação aos professores apropriada quanto a utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), em suas práticas sociais, atividades de pesquisa, produção científica e, especialmente, no ensino de língua portuguesa, literaturas e suas tecnologias no âmbito dos multiletramentos indispensáveis à formação tecnológica, integral e humanizadora, sobretudo nos estratos sociais ligados as classes dos trabalhadores que são fortemente aviltados em seus direitos e garantias fundamentais à educação plena e com excelência de qualidade.

Salientamos que a partir do final da década de 1990, com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – (BRASIL, 1997) e Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCNLP – (BRASIL, 1997), foi trazido à baila alguns avanços à educação brasileira, maiormente, quanto a uma nova direção do ensino de textos/discursos, tecnologias e letramento escolar no componente curricular, denominado de Língua Portuguesa (doravante LP), sobretudo, com a emergência de trabalho educacional, formativo e docente com uma “variedade de formas textuais associadas às tecnologias multimidiáticas, tendo acesso às formas representacionais que permeiam o ambiente da comunicação”³⁸.

Este artigo objetiva apresentar uma reflexão sobre as práticas de (multi)letramentos nos (des)dobramentos das ações e/ou atividades, resultantes da observação e análise das práticas discursivas e interacionais mediadas pelas TDICs no desenvolvimento de pesquisas de letramentos múltiplos com um grupo de professores do Ensino Médio de uma escola pública cearense em processo de formação continuada pelo Pacto de Fortalecimento do Ensino Médio (PCNEM).

³⁸ Lima & Pinheiro, 2015, p. 334.

Multiletramentos, multimodalidade e gêneros textuais/discursos mediados pelas TDICs em práticas sociais interativas em sala de aula

Atualmente, quanto a definição termológica do que seja letramento em especial no âmbito escolar, Lima (2013) assegura que além de se valorizar os letramentos das culturas locais, os professores incluiriam seus alunos nas esferas de participação das atividades sociais e provocariam a mudança efetiva de paradigmas, porque promoveriam o deslocamento do *modelo*³⁹ autônomo de letramento para um modelo de letramento de teor mais ideológico (STREET, 1984) compreendendo não somente o evento de letramento, mas também a relação existente entre as práticas, a cultura e as relações de poder presentes em uma sociedade.

Nessa perspectiva, a acepção de letramento(s) produziu(ram) vários debates em função das variedades de contextos em que o fenômeno acontece, sendo, assim, os conceitos de letramento tornaram-se desiguais em espaços e/ou épocas diferentes. Contudo, hoje cada esfera de produção acadêmica, por meio de seus pesquisadores, quanto a uma conceituação de letramento, expressam a “necessidade de atribuir-lhe uma concepção que se justifica, dentre outros motivos, para facilitar a avaliação dos indivíduos ou grupos sociais por parte dos órgãos oficiais, a fim de direcionar as políticas públicas educacionais”⁴⁰.

Apreende-se que há também à contribuição de artigos da área da educação de professores pesquisadores como Sardelich (2006) que aponta para a necessidade da sociedade contemporânea

³⁹ Em suma, Lima (2013, p. 28-29) faz uma diferença conforme Street (1984) sobre os modelos autônomo e ideológico, sendo que “o primeiro modelo apresenta uma concepção equivocada e parcial de que as práticas subjacentes resultantes da escrita pressupõem apenas uma maneira de desenvolvimento do letramento; já no modelo de letramento ideológico, as práticas são social e culturalmente determinadas”.

⁴⁰ Pinheiro, 2013, p. 16.

promover uma alfabetização visual para uma compreensão crítica da *cultura visual*. Além da compreensão de que o conhecimento produzido nos chega pelos meios de informação e comunicação a fim de (re)significar a prática docente no contexto escolar.

Por isso, Silveira (2008) amplia essa ótica, afirmando que a abordagem de gênero textuais/discursivo no contexto do ensino de Língua Portuguesa em sala de aula abrange a abordagem de gêneros textuais/discursivos multimodais. Sobre estes gêneros, em uma das atividades de produção analisados, a autora observou que “as atividades envolvendo gêneros textuais multimodais são poucas, porém apresentam uma abordagem diferenciada, realçando o entrelaçamento de diversas linguagens”⁴¹ e se voltam para o domínio da linguagem publicitária.

Tajra (2012) faz ressalva que a explosão da internet em 1995 motivou alguns pesquisadores da educação passassem a considerar que se disponibilizando informação em computador, por meio do hipertexto⁴², poderia se estabelecer um processo educativo no que diz respeito à formação da língua escrita. Portanto, capacitar por meio de formação os professores para o uso das tecnologias da informação e da comunicação é um processo que une a informatização, o trabalho em rede, com a ação pedagógica e com os conhecimentos teóricos necessários para refletir, compreender e transformar essa ação (TAJRA, 2012). Nesse diapasão teórico, Lima & Pinheiro (2015, p. 332) reforçam que

[...] as tecnologias de informação e comunicação são democráticas, podendo permitir a qualquer pessoa publicar suas manifestações culturais, acreditamos que essas são importantes ferramentas que podem ser aproveitadas pela escola para estudo dos **multiletramentos, pois agregam facilmente semioses variadas e multiculturas**. Sendo as-

⁴¹ Silveira (2008, p. 12).

⁴² Pinheiro (2013, p. 11) esclarece que essa “breve incursão a respeito das concepções de letramento(s) e hipertexto, aliada às mudanças sociais advindas com a inserção das tecnologias de informação e comunicação, são importantes para perceber a necessidade da proposição de um conceito que abarque os dois termos nesse momento de transição da cultura do impresso para o meio digital”.

sim, a **análise da multimodalidade**, veiculada pelas TICs pode ser um momento único para o professor exercer sua função de agente de letramento durante o trabalho com os gêneros **[textuais/discursivos]** digitais como ferramentas para o ensino de Língua Portuguesa. (Grifos nossos).

Nesse mesmo sentido, o trabalho com tecnologias e com os textos multimodais em sala de aula, ganham uma nova singularidade, sendo que Santos (2003, p.40) considera que

A escola percebe que são necessárias mudanças, novas atitudes docentes são exigidas e que é fundamental refletir e analisar a maneira tradicional de produzir e transmitir conhecimentos. Pensar a educação, hoje, portanto, não é apenas adaptar procedimentos, mas, sobretudo, reinventar a aprendizagem e o ensino a fim de enfrentar desafios representados pela **cultura contemporânea e pela emergência de um novo leitor e observador.** (Grifos nossos).

Esse pesquisador assevera que é de grande importância discutir e refletir criticamente o uso das mídias digitais e suas funções na e para a educação. O autor afirma que é preciso questionar a funcionalidade dos recursos tecnológicos da informação e da comunicação para estabelecer uma relação educativa centrada em uma pedagogia de projetos, a qual utilize essas tecnologias de forma contextualizada e integrada aos novos contextos sociais de práticas discursivas mediadas hoje por variados textos com múltiplos códigos semióticos (KRESS; van LEEUWEN, 1996).

Lima & Pinheiro (2015, p. 349) reforçam que “o uso das tecnologias precisa ser entendido em um paradigma significativo para o professor e o aluno, situando-os como sujeitos colaboradores entre si para a construção do conhecimento”. Nesse sentido, essas autoras acentuam que

Nas escolas, a complementação, ao **material didático, de computador e afins tem se mostrado ainda insuficiente para resolver o problema de apropriação das tecnologias digitais e dos**

multiletramentos. O professor, que não visualiza o uso das tecnologias como uma ação situada, na qual eventos de letramentos emergem, inviabiliza toda uma proposta inovadora e impossibilita a efetivação da pedagogia dos multiletramentos. É preciso uma **reflexão crítica sobre a natureza da linguagem, da aprendizagem, do que se entende como conhecimento** para que epistemologias possam ser problematizadas. (Grifos nossos).

Prontamente, as autoras acima, faz-nos compreender que atualmente “a presença das tecnologias digitais exige novas habilidades e essas devem constar do elenco de formação de indivíduos para uma sociedade letrada como pressuposto para interação e inclusão do sujeito nas práticas sociais”, ou seja, essas “tecnologias demandam práticas que vão além dos conhecimentos do código escrito por meio de outras modalidades e ferramentas diversas em consonância com as práticas sociais da era das mídias digitais”. (*Idem*, p. 329).

Percurso histórico de formação continuada de professores no Brasil

É importante ressaltar que uma retrospectiva histórica dos fatos marcou o trajeto da formação continuada do professor no Brasil, da década de 1980 até os tempos atuais, através da legislação de educação, das concepções e modalidades desses cursos para os docentes do ensino médio (PARENTE, 2012).

Luckesi (1994) também esclarece que durante século XIX, a formação dos professores aconteceu essencialmente nas primeiras escolas normais. Tinha como baliza a formação moral e, no viés metodológico, conforme o caráter disciplinador e modelador do professor atualmente. Incumbia a esse, em sua prática, a função de reportar os conteúdos livrescos, porque a educação tinha à função de “redentora da sociedade” diante da adaptação do indivíduo à sociedade.

Dessa forma, as discussões apresentadas neste tópico sobre a história da formação continuada do professor do ensino médio no Brasil almeja ser uma contribuição para formular ideias reais baseadas nas políticas educacionais desenvolvidas nos programas de formação docente, admitindo avaliar as estratégias tomadas na

formação continuada que miram à qualificação profissional do professor.

Devemos compreender que a política de formação continuada do professor como um projeto educacional que prescreve as propostas de capacitar profissionais da educação, gerindo-os ao relacionamento no ambiente escolar através de suas capacidades docentes. Nos atuais discursos pedagógicos, alguns conceitos são identificados como alusão principal na formação e experiência educacional, como autoconhecimento, autonomia e autoconfiança, apreciados como elemento para constituição dos saberes dos docentes.

Políticas de formação continuada do professor no Brasil⁴³

Um dos grandes desafios para o Plano Nacional de Educação 2001/2010 foi à qualificação do pessoal docente. A implementação de políticas públicas de formação continuada dos profissionais da educação é um instrumento e um elemento para melhorar científico e tecnologicamente no Brasil e, assim, para o desenvolvimento do País, posto que a cultura do conhecimento e a construção de novas tecnologias pendem do nível e da qualidade do aperfeiçoamento das pessoas (BRASIL, 2001).

Nos discursos relacionados às políticas educacionais, a formação continuada do professor adquire destaque estabelecendo as condições favoráveis de planejamento, desenvolvimento e avaliação da qualidade dos cursos de capacitação profissional. Assim, as políticas públicas da formação continuada do professor devem ser entendidas no âmbito da nova ordem educacional e escolar. Por isso, “falar de formação de professores é falar de um investimento educativo dos projetos de escola” (NÓVOA, 1995, p.

⁴³ Para Nóvoa (1995, p.30), “a formação continuada deve estar articulada com desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos”.

29).

Nessa perspectiva de conhecimento e competência, as políticas dos cursos de formação continuada dos professores devem estar baseadas numa ideia de educação que promova mudanças no interior da escola, reconhecendo as implicações da prática pedagógica na própria formação docente. Logo, cada meta do Plano Nacional de Educação é acompanhada de estratégias, para que se atinjam os objetivos determinados. Entre elas, a garantia de que todos os professores da educação básica tenham nível superior e metade deles formação continuada com pós-graduação, com a previsão de licenças para qualificação.

Para o balanço do Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010 desenvolvido pela Conferência Nacional de Educação (CONAE) em abril de 2010, uma das metas principais era implantar o piso salarial e os planos de carreira, enquanto o piso se tornou uma realidade apenas em 2009. O valor, que atualmente chega a 1.024 reais para 40 horas trabalhadas por semana, sinaliza o primeiro passo para aumentar a atratividade da carreira docente. O PNE tem como finalidade, também, elevar a taxa de matrículas até 2020 no ensino médio para 85% da população entre 15 e 17 anos. (BRASIL, 2001). O Projeto de lei que institui o novo Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece 20% das metas para valorizar e a formar os profissionais do magistério a serem alcançadas pelo país até 2020:

Meta 15- garantir, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16- formar 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação lato e stricto sensu, garantir a todos a formação continuada em sua área de atuação.

Meta 17-valorizar o magistério público da educação básica a fim de aproximar o rendimento médio do profissional do magistério com mais de onze anos de escolaridade do rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente.

Meta 18 - assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais do magistério em todos os sistemas de ensino (PNE, 2011/2020).

Percebe-se que os salários diferenciam-se de acordo com o tipo de ocupação do trabalhador, permitindo auxiliar na elaboração das políticas públicas voltadas para os profissionais atuantes em áreas estratégicas para o desenvolvimento do Brasil. Portanto, o investimento na formação continuada dos professores contribui para a melhoria dos salários, do crescimento pessoal e profissional e do desenvolvimento social.

A formação continuada de professor da rede pública de ensino do Estado Ceará

Na perspectiva de refletir criticamente algumas questões sobre o processo e as diretrizes legais da formação continuada do professor, entendemos que este tema continuamente merece destaque, provocando novas teorias, como os reflexos incidentes no exercício pedagógico do professor, ou seja, a escola pode consentir o atual arranjo social, política e econômica da comunidade escolar, que apresenta demandas novas, com novas competências, colocando a aprendizagem no próprio ambiente da prática profissional.

As ações docentes e os conteúdos curriculares desenvolvidos pelos professores no contexto de sua organização do trabalho pedagógico, tanto na escola, como na prática efetiva da sala de aula, procuram ser reconhecidos como elementos básicos na renovação das concepções teóricas dos cursos de formação continuada do professor. É do nosso entendimento o fato de que as propostas dos cursos de formação profissional buscam levar os docentes a imprimir maior ênfase na pesquisa e na produção de conhecimentos. A formação de professores assume uma pauta importante nas discussões relativas à qualidade do ensino nas escolas públicas estaduais do Ceará.

Nessa perspectiva, a formação continuada aparece associada à melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em sua rotina de trabalho escolar. Com efeito, a capacita-

ção do professor tem como foco a valorização profissional mediante a renovação de conhecimentos, visando ao aperfeiçoamento da prática docente como condicionante básico para o acesso à educação de qualidade. Concordamos com Santana (2015) ao dizer que

Hoje, mais do que em qualquer outro momento histórico, exige-se que o professor seja um pesquisador, por excelência, não apenas um transmissor de conhecimentos. Busca-se, assim, resgatar a importância de se considerar o professor em sua própria formação, num processo de auto-formação, onde seus saberes vão se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática. A ênfase dada à prática docente sinaliza a relação existente entre a qualificação docente e a construção da identidade profissional, dos saberes específicos da profissão, abordados em situações reais de aprendizagem da profissão (SANTANA, 2015, p. 23).

Essa autora deixa claro a necessidade de novas práticas de formação de professores aliadas a concepções pautadas em pesquisa, articulação teoria e prática, colaborando na defesa do professor como profissional reflexivo e na adoção da escola como espaço de atuação e de formação contínua e o fortalecimento de tendências investigativas centradas no pensamento do professor. Além do mais, quando falamos em qualidade de ensino, pensamos num ensino democrático e crítico, como Freire (1996) assevera que:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítico é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com os professores ou professoras ensaiam a experiência profunda de assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos capaz de ter raiva porque é capaz de amar (FREIRE, 1996, p. 41).

Apreende-se do mencionado acima que hoje se tornou útil e proveitoso não apenas para quem leciona, mas para quem assimila as informações lecionadas o fato de que um docente deve se manter atualizado. Além do mais, por intermédio da formação continuada, com a qual, em princípio, tomará contato com todo um conjunto de metodologias de ensino, materiais didáticos, leitura,

entre outros elementos, atualizados e que mantêm o docente sempre próximo ao que de novo está sendo feito em seu campo de atuação. De fato, sua ação individual é igualmente de grande importância, pois, assistida essa formação, é de todo válido que esse docente se mantenha leitor assíduo, com vistas à sempre buscar conhecimento atualizado. (FREIRE, 1996).

O ensino de língua portuguesa: os novos paradigmas

Neste instante, apresentamos uma breve trajetória do ensino da Língua Portuguesa no Brasil, considerando que o presente estudo focaliza-se no momento atual deste ensino: dos colonizadores à contemporaneidade, do ensino clássico do latim ao ensino da Língua Portuguesa – agora falada, ouvida, lida e escrita no Brasil – sob a perspectiva dos gêneros textuais/discursivos. Quando se pensa em Língua Portuguesa no Brasil associa-se à disciplina de Língua Portuguesa que é ensinada nas escolas. Essa relação tão automatizada nem sempre ocorreu. Para Soares (2002):

Os que estudamos hoje tão familiarizados com a presença da disciplina ‘língua portuguesa’ ou ‘português’ na escola surpreendemo-nos quando verificamos quão tardia foi a inclusão dessa disciplina no currículo escolar: ela só ocorre nas últimas décadas do século XIX, já no fim do Império (SOARES, 2002, p. 157).

Sendo assim, faz-se necessário uma breve revisão de literatura acerca de como se compreende hoje o ensino de Língua Portuguesa como disciplina escolar, com base, especialmente, em Soares (2002); Possenti (2003); Geraldi (2013), entre outros.

O ensino de língua portuguesa: aspectos históricos

Em tempos do Brasil Colonial, três línguas coexistiam no país: “língua geral”, “português” e “latim”. A “língua geral” era utilizada no dia a dia pelos jesuítas na comunicação com os índios e pelos próprios índios na comunicação entre si – isso porque havia diferentes línguas indígenas (SOARES, 2002).

Com o início da escola formal, em meados do século XVII, o padre Antônio Vieira declarou, sobre os habitantes de São Paulo, que as famílias dos portugueses e os índios de São Paulo estavam ligados uns aos outros pela língua (referindo-se à língua geral) e que a Língua Portuguesa deveria ser aprendida na escola. Mas, a verdade, é que a “Língua Portuguesa” aprendida pelas poucas crianças que tinham oportunidade de frequentar a escola, nada mais era do que o aprendizado da leitura e escrita da língua (alfabetização). Depois de alfabetizados, aprendiam latim: “(...) estudava-se a gramática da língua latina e a retórica, aprendida em autores latinos (sobretudo, Cícero) e, naturalmente, em Aristóteles” (SOARES, 2002, p.158).

Os gêneros e o ensino de língua portuguesa no Brasil

Para melhor compreensão do fenômeno *gêneros e ensino de Língua Portuguesa no Brasil*, serão buscados subsídios em Rojo (2006); Schneuwly e Dolz (1999), Marcuschi (2008) e, especialmente, Bakhtin (2003 [1952, 1953]), o qual é referenciado pelos demais autores, já citados. Inicialmente o gênero será teoricamente abordado, considerando-se especialmente as contribuições de Bakhtin. Com arrolamento às demandas arroladas ao gênero, faz-se imperativo retomar o expressivo aporte de Bakhtin. Mesmo que os textos do Círculo de Bakhtin tenham sido produzidos entre os anos de 1919 e 1974, a divulgação de tais textos ocorreu apenas na metade e no final da década de 1960 na ex-União Soviética e no ocidente (respectivamente). A publicação completa dos textos segundo Rodrigues (2005, p. 152) “levou mais de vinte anos e foi feita sem nenhum critério cronológico.”

Embora, as obras do círculo bakhtiniano tragam algumas limitações de divulgação e tradução (*Id.ib.*), são elas que baseiam as questões sobre gênero textual/discursivo, num liame dialógico e discursivo da linguagem, dos PCNs, como adverte Brait (2000), indicando que não há alusões explícitas ao autor no referido documento.

Rodrigues (2005) chama a atenção para “variação terminológica” utilizada por Bakhtin, como apresentado na introdução des-

te trabalho¹⁵, e destaca a obra “Estética da Criação Verbal” (2003 [1952, 1953]) como sendo a publicação na qual Bakhtin “opta” pelo termo *gêneros do discurso*. Nesta obra, o autor apresenta a sua ideia de gêneros em uma definição sempre de novo citada: “Cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos de *gêneros do discurso*” (Id.ib., p. 279).

As práticas construídas para comunicar-se oral e escrita permanecem ininterruptamente (ou muitas vezes) delineadas em um gênero, por suas *formas padrão e relativamente estáveis*. Dessa forma, é comum que através de algum gênero ocorra o uso de uma língua, mesmo que os falantes não tenham consciência disso. Para Bakhtin (2003, p. 279) a utilização da língua ocorre “... em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana.”

Os gêneros do discurso podem surgir e/ou desaparecer de acordo com o contexto histórico social e com as interações humanas. Rodrigues (2005) usa a *conversa de salão* e o *romance-folhetim* como exemplos de gêneros que desapareceram. Podem-se citar como gêneros que surgiram em detrimento de novas interações humanas as mensagens de celular (*SMS*) e as mensagens eletrônicas (*e-mails*). Bakhtin (2003) acentua que o caráter genérico dos enunciados, classifica os gêneros do discurso como primários e secundários. Ele conceitua como primários os gêneros ligados às esferas sociais da vida cotidiana, como por exemplo, a conversa (simples, elementar, imediata). Os *gêneros secundários* têm uma esfera mais complexa, pois as condições de produção do discurso não são imediatas, como por exemplo, um artigo acadêmico ou uma palestra.

Para o autor, a enunciação é a interação entre um locutor e um interlocutor. Bakhtin ressalta que o interlocutor assume importante papel visto que o locutor constrói sua enunciação a partir da relação com o interlocutor, dessa forma “o centro organizador de toda a enunciação, de toda a expressão não é interior, mas exterior:

está situado no meio social que envolve o indivíduo” (BAKHTIN, 2003, p.118).

Os (multi)letramentos e as atividades produtivas com gêneros textuais/discursivos

Nas atividades docentes, de acordo com Baltar (2011) *et al*, deve-se entender que o professor de português, formado no paradigma habitual, poderia dar lugar, na escola, para um outro profissional que agiria mais como um atuante de letramento do que como um guarda da língua materna.

Esse agente de letramento, na acepção de Kleiman (2005), ao contrário de um mega-professor constituiria um coordenador de atividades de linguagem que abrissem aos colegiais panoramas mais produtivos para o estudo das linguagens na escola, capaz também de ordenar trabalhos com as práticas sociais da escrita, discutindo com seus discentes os usos da linguagem que deixassem o surgimento de novos gêneros textuais/discursivos: orais, escritos verbo-visuais, multissemióticos no espaço discursivo escolar. No entanto, para que seja viável a emersão desse *ethos* profissional, faz-se necessário conforme a autora que esse assunto seja mais debatido desde a formação inicial desses profissionais da educação.

Os principais apontamentos sobre o uso do termo “letramento” no Brasil são creditados a Kato (1986), que o utiliza para salientar aspectos de ordem psicolinguística envolvidos na aprendizagem da linguagem, sendo que, mais tarde, Tfouni (1988) coloca um sentido para letrar os sujeitos da linguagem conforme as práticas sociais de leitura e escrita.

O termo *letramento* trouxe sua utilização expandida entre os meados dos anos 90 (MORTATTI, 2007), calhando a ser usada por numerosos pesquisadores e educadores em ponto de vista transformadas, estimulando uma ampla complicação conceitual e pragmática, porém com uma base comum: a ocorrência de aprender uma língua transpõe a simples decodificação das letras e abrange a complexidade das práticas sociais premente socialmente.

O processo de instrução em Língua Portuguesa, tanto nos primários anos do Ensino Fundamental, como em toda a percurso da Educação Básica, precisa ter como primazia as práticas de *multiletramentos* (ROJO, 2007)⁴⁴, estando a ação de alfabetização, de certa maneira, dependente a tais práticas. Por isso, Kleiman (2006, p. 20) diz que, “a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos”.

Assim, como os pesquisadores acima, Lima & Pinheiro (2015, p. 330) fazem uma leitura crítica sobre esse aspecto, dizendo que para “a escola formar usuários mais competentes”, é imprescindível se “compreender as diversas semioses imbricadas nos gêneros da contemporaneidade que podem torná-los objetos de estudo em face das novas práticas de letramentos na sala de aula”.

Travessias desta pesquisa na formação continuada no Pacto pelo Ensino Médio (PNEM)

Na investigação científica, a metodologia constitui-se em uma preocupação instrumental que trata das formas de se fazer ciência, isto é, cuida dos procedimentos, das ferramentas e dos caminhos para se chegar a um possível resultado (DEMO, 1999). Esse possível resultado é alcançado pelos procedimentos de análise, pois como assegura Marcuschi (1999), *apud* Oliveira (2005):

O essencial [em pesquisa] é que se tenham presentes, sempre, os objetivos da investigação e que em todos os casos se ande bem calçado por

⁴⁴ “ [...] trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) novas tecnologias de comunicação e de informação (‘novos letramentos’), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático — que envolvam agência — de textos/discursos que ampliem o repertório cultural na direção de outros letramentos” (ROJO, 2012, p. 8), *apud* LIMA & PINHEIRO, 2015, p. 331).

uma teoria de base. O perigo maior não está propriamente na metodologia adotada e sim na falta de uma perspectiva teórica definida (MARCUSCHI, 1999), *apud* OLIVEIRA, 2005, p. 47).

Pelo exposto acima, entende-se que a primazia da pesquisa é ter um a embasamento teórico que ofereça suporte às hipóteses, análises e/ou resultados conseguidos. Isto denota dizer que quando esse referencial é adquirido, temos por efeito direto um procedimento com possibilidades fidedignas de aplicação e de obtenção de resultados reais. E essa é a nossa vontade, tanto que, nesta seção, apresentaremos nossas escolhas e instrumentos de análise que darão base ao nosso estudo (SILVA, 2011). A amostra deste estudo, inicialmente foi constituído de cinco professores de Língua Portuguesa da escola A e cinco da mesma área da escola B, participantes egressos da formação continuada PACTO (realizada nos anos de 2014 e 2015) que são atuantes na rede pública da cidade de Morada Nova, independentemente da situação contratual (se concursados/efetivos ou contratados), do tempo de serviço na rede, da formação, do sexo e da idade.

A despeito de não ser um *corpus* vasto, apreciamos ser um número de participantes suficientes para os objetivos da pesquisa. Essa afirmação é vigorada em Marcuschi (1999), *apud* Oliveira (2005, p. 56), quando o autor lembra que

[...] do ponto de vista metodológico, constituir um corpus é uma questão bastante complexa e, em primeira instância, teórica, sendo que o tamanho de um problema não se mede pela quantidade de dados coletados, mas por sua qualidade. Uma observação singular ou um dado privilegiado pode ser suficiente para produzir um grande número de observações teóricas produtivas (MARCUSCHI, 1999), *apud* OLIVEIRA, 2005, p. 47).

Dessa forma, para que o estudo seja realizado como requisito à validação do questionário aplicamos um pré-teste com professores com o mesmo perfil da amostra. Obtemos com a CREDE 10/SEDUC-CE a listagem de professores de língua portuguesa, egressos da formação continuada PACTO, do ano de 2015.

Escolhemos também pelo benefício da entrevista em relação a outros métodos, pois ela admite o proveito imediato e corrente da informação almejada, na prática com qualquer sujeito informante e sobre os mais vários assuntos. Uma entrevista bem ampliada pode consentir o tratamento de temas de caráter complexo e de escolhas claramente singulares. Pode tolerar o levantamento de questões alçadas por diversas técnicas de coleta de subsídios de obtenção mais aparente, como o questionário (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Uma breve análise das práticas de (multi)letramento em ambientes digitais realizados por professores nas atividades do Pacto

A partir das aulas observadas em que aplicamos os questionários aos professores nos encontros, constatou-se que os professores ao trabalharem diretamente com os conceitos, propósitos comunicativos, estruturas/estilos e audiências que constituem os gêneros textuais, possibilitando entender a importância da construção multissemiótica e da multimodalidade⁴⁵ de novos formatos textuais recontextualizados em ambientes virtuais de aprendizagem usados pelos alunos em diversos contextos de comunicação tecnológica na sociedade e na sala de aula.

Esses profissionais da educação e cursistas desta formação do PACTO apontaram que essa formação implicou em resultados pedagógicos exitosos em sala de aula, porque

1. A atividade oriunda do Pacto de Fortalecimento do Ensino Médio nos motivou a explicar aos alunos a importância do uso das novas tecnologias de ensino e letramento. (Professor A).
2. Contribuiu em nossa atualização quanto ao contexto atual pelas práticas de escrita e leitura no ambiente virtual, usando os hipertextos: e-mail, blog, facebook, a exemplo. (Professor B).

⁴⁵ “Multimodalidade seria, portanto, a integração de modalidades no mesmo texto com fim de materializar os diversos discursos ali veiculados”. (ROSA, 2011, p.7, *apud* LIMA & PINHEIRO, 2015, p. 335).

3. Conseguimos nosso objetivo que é: fazer com que o aluno adquira suporte em letramento digital de forma proficiente pelo uso dos recursos da escrita/leitura de gêneros digitais. (Professor C).

Na maioria das vezes, os professores metodologicamente conseguiram organizar seu tempo de aula, objetivando com o uso de vários recursos tecnológicos em sala trabalhar as estruturas composicionais e linguísticas dos seguintes textos/gêneros em ambientes digitais (*e-mail, facebook, whatsapp, blog, instagram* etc)⁴⁶, possibilitando que os alunos pudessem compreender as facilidades do uso do computador, da *internet*, da escrita digital, dos hipertextos em uma unidade temporal, mesmo não tendo uma maior compreensão sobre o que seja suporte textual ou gêneros discursivos em ambientes digitais em algumas atividades de produção discursiva.

Os professores-cursistas deixaram claro que é preciso considerar, a tela digital seja de computadores, *smartphones, tablets* etc, como um novo espaço da escrita e o novo espaço que surge nas formas de interação entre escritor e leitor. A partir disto, foi enfatizado nessas atividades em sala que os alunos busquem cada vez mais a atualização e inserção constante na era das mídias digitais, sobretudo acerca destas novas práticas de letramento social, visando exporem suas opiniões, fatos e argumentos com o uso necessário desses recursos digitais na era da globalização e comunicação virtual. Isto ficou claro nessa apresentação feita pelos alunos a partir das orientações do professor em sala de aula.

Essas atividades apresentadas na escola fortalecem o trabalho com as tecnologias usadas pelos professores em atividades produtivas de textos em sala de aula, quanto a isso Sousa (2011) *et al* deixa bem claro que, é de se esperar que a escola, tenha que “se

⁴⁶ Marcuschi & Xavier (2005) argumentam que no ambiente virtual há diversos gêneros textuais emergentes, como: e-mail, chats, entrevistas e blogs. Estes gêneros possuem estreita ligação com gêneros textuais já existentes em outros ambientes, porém estão reconfigurados para o discurso eletrônico, apresentando características particulares e próprias da mediação presente nos ambientes virtuais.

reinventar”, se desejar sobreviver como instituição educacional. Dessa forma, é essencial que o professor se aproprie de gama de saberes advindo com a presença das tecnologias digitais da informação e da comunicação, para que estes possam ser sistematizados em sua prática pedagógica. Em consonância com os postulados acima, os professores entrevistados nesta fase inicial desta pesquisa corroboram que

A aplicação e mediação que o docente faz em sua prática pedagógica do computador e das ferramentas multimídia em sala de aula, depende, em parte, de como ele entende esse processo de transformação e de como ele se sente em relação a isso, se ele vê todo esse processo como algo benéfico, que pode ser favorável ao seu trabalho, ou se ele se sente ameaçado e acuado por essas mudanças. (Professores de LP).

Ampliamos essa discussão, reforçando que incumbe a escola fazer cumprir sua responsabilidade social de educar e formar os novos sujeitos-cidadãos, precisando contar com professores que estejam dispostos: a captar, a entender e a utilizar as novas linguagens dos meios de informação e comunicação a serviço de sua prática pedagógica que deve ser compreendida como uma forma específica de práxis, portanto, prática social que envolve teoria e prática, própria da prática educativa.

Dessa forma, essa inserção com as mídias digitais nas aulas de LP, amenizou muitos problemas de compreensão leitora dos alunos, a partir do que os professores perceberam, está no fato deles não usarem com eficácia as estratégias de leituras que são mais adequadas para a leitura de textos que possuem certos padrões de similaridade, linguagem, estilo, audiência e composição linguístico-textual que o caracteriza dentro do domínio discursivo em que eles estão inseridos (SILVA, 2013). Lima e Pinheiro (2015, p. 329) apontam que os *multiletramentos em aulas de Língua Portuguesa* requerem do professor uma postura adequada ao dizerem que

as ferramentas digitais requerem um sistema de convenções próprio do meio e o conhecimento das características dos gêneros discursivos que circulam nesse ambiente de interação e de atividade social. Essas constatações deveriam estar presentes quando o professor aciona os recursos midiáticos e as ferramentas tecnológicas para o desenvolvimento de seu trabalho. (Grifos nossos).

Essas autoras defendem que no âmbito da sala de aula, os *multiletramentos* tornam-se orientação diretiva para “a formação de um leitor/navegador com condições de compreender e usar a língua(gem) mediada pelas tecnologias digitais”, ressaltando, portanto, que é preciso que o professor seja “um leitor/escritor conhecedor das novas formas de representação de sentido proporcionadas por essas tecnologias” (LIMA; PINHEIRO, 2015, p.331).

À guisa de algumas considerações finais

Neste trabalho, notou-se que, muitas vezes, que os professores sabem muito pouco sobre o que os alunos conhecem sobre as tecnologias digitais acerca do uso de textos multimodais e multisemióticos nos vários contextos de construção da linguagem na era da comunicação e informação numa sociedade globalizada. Por isso, este estudo se mostrou relevante, porque, a princípio, surgiu do fato de termos poucas pesquisas sobre o assunto em tela.

Em segundo lugar, porém não menos importante, é a possibilidade de se abrir espaço para que os professores-cursistas, protagonistas principais desta investigação, avaliem o referido programa em relação à sua organização e estruturação pedagógica. Surge, pois, a contínua necessidade de os professores trabalharem as concepções de gêneros discursivos em ambientes digitais com esses alunos em relação ao letramento digital e suas práticas discursivas.

Dessa forma, os professores precisam, em primeiro momento, verificar quais os conhecimentos que esses discentes possuem sobre gêneros discursivos no contexto digital, e, sobretudo que estratégias mais adequadas podem ser utilizadas durante esse processo. A escola pode também avaliar como eles desenvolvem essa

atividade, detectando falhas e dificuldades, para que se possa traçar caminhos que levem o aluno a desenvolver a competência linguística de maneira satisfatória no ambiente virtual que tem exigido novas formas de comunicação humana.

Com os resultados obtidos, percebemos que nas práticas de letramento em sala de aula trabalhadas pelos professores fazem com que os alunos na maioria das vezes conheçam o conteúdo temático, estilo, propósitos comunicativos, estrutura composicional e audiência utilizados nas práticas de interação social e humana. Constata-se que até os professores não se veem como usuários das mídias digitais de forma efetiva. Nesse sentido, a formação continuada dos professores da rede estadual pública cearense requer ainda mais ações na relação tecnologia digital e educação.

Esta pesquisa, portanto, com professores no contexto das práticas de letramentos em laboratório de informática em processos formativos continuados, possibilitou uma maior aprofundamento e atenção enquanto profissional/pesquisador sobre o trabalho com os multiletramentos nas aulas de língua portuguesa mediados pelas TDICs, utilizando-se dos recursos midiáticos e multissemióticos, entendendo como os professores trabalham e percebem o texto/discurso multimodal em vários contextos sócio-historicamente de ensino e aprendizagem constante, tendo consciência da complexidade desse processo, para que mais adiante, os professores possam desenvolver atividades mais criativas, dinâmicas e adequadas as necessidades de formação de um usuário competente, crítico, reflexivo que compreenda com coerência esse novo contexto de recontextualização e reconfiguração linguística e tecnológica em atividades de interação social e humana de comunicação atual.

Referências

BALTAR, Marcos; LOIO, Milne P; NAIME-MUZA, Maria Letícia. Algumas Reflexões acerca dos Estudos de Letramento e Gêneros Textuais/Discursivos como possibilidades para a formação do Professor de Língua. *Work. pap. linguíst.*, 12(1): 87-99, Florianópolis, jan. jun., 2011.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. 2. ed. (Trad. Paulo Bezerra). São Paulo: Editora Unesp, 2003. p.108-279.

BRAIT, Beth. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In ROJO, Roxane (Org.). *A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCN's*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2000. p. 20.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa (ensino de primeira a quarta séries)*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

_____. Secretaria de Educação Básica. Formação de professores do ensino médio, *Etapa II - Caderno IV: Linguagens / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [autores: Adair Bonini... et al.]*. – Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2014. 47p.

_____. Lei n. 9394, de 20/12/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

DEMO, Pedro. *Desafios modernos da educação*. 8. ed. Petrópolis: Editora vozes, 1999.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação*, ANPED, n. 11, p. 5-16, mai/jun/jul/ago 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, João Wanderley. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

KLEIMAN, Ângela B. Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever? *Cefiel/Unicamp & MEC*, 2005.

_____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____ (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. 7 reimpr. Campinas: Mercado de Letras, 2004. P. 15-61.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. *Reading Images: the Grammar of Visual Design*. London: Routledge, 1996.

LIMA, Ana Maria Pereira. *Práticas de letramentos e inclusão digital na aula de língua portuguesa*. 2013. 291 f. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2013.

LIMA, Ana Maria Pereira; PINHEIRO, Regina Cláudia. Os multiletramentos nas aulas de língua portuguesa no Ensino Médio. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.18, n.2, p. 327-354, jul./dez. 2015 327.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *A questão metodológica na análise da interação verbal: os aspectos qualitativo e quantitativo*. IV Encontro Nacional de Interação em Linguagem Verbal e Não-Verbal: Metodologias Qualitativas, Universidade de Brasília, 22-24 de abril, 1999.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Org.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

NÓVOA, António. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, Ivani C. A. (org.). *A Pesquisa em Educação e as Transformações do Conhecimento*. Campinas: Papirus, 1995, p. 29-41.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Gêneros textuais e letramento. *Rev. bras. Linguist.apl.* [on-line]. 2010, vol.10, n.2, pp. 325-345.

OLIVEIRA, Arnaldo Cesar Almeida de. *Memorial Acadêmico: contexto comunicativo-situacional de produção e organização retórica do gênero*. 2005. 184f. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade Federal do Ceará – UFC, Fortaleza, 2005.

PARENTE, Francisca Francirene Tomaz. *Formação Continuada e Qualificação Profissional dos Professores de Sobral - CE: múltiplos olhares*. 2012. 180f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação), Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – ULHT, Lisboa-Portugal, 2012.

PINHEIRO, Regina Cláudia. *Letramentos demandados em cursos on-line: por uma redefinição do conceito de letramentos hipertextuais*. 2013. 183f. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2013.

_____.; ARAÚJO, Júlio Cesar. Letramento hipertextual: um amálgama de letramentos demandados em cursos on-line. *Trab. linguist. apl.* [online]. 2016, vol.55, n.2, pp.401-431. ISSN 2175-764X.

POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto em sala de aula*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2003.

RODRIGUES JÚNIOR, Jader Martins. *Letramento de professores de inglês em formação: novas perspectivas?*. 2015. 337f. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade Federal do Ceará – UFC, Fortaleza, 2015.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L., BONINI, Adair & MOTTA-ROTH, Désirée (Org.s). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2005.

ROJO, Roxane. Letramento e diversidade textual. In: CARVALHO, Maria Angélica F. de; MENDONÇA, Rosa Helena (Orgs.). *Práticas de leitura e escrita*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

SARDELICH, Maria Emília. Leitura de Imagens, Cultura Visual e Prática Educativa. *Cadernos de Pesquisa*, v.36, n.128, p.415-472, maio/agosto.2006.

SANTANA, Joyce Costa Gomes de. *Desenvolvimento Profissional Docente e Formação Continuada: uma Análise do Projeto Professor Aprendiz na 7ª Coordenadoria Regional de Educação*. 2015. 178f. Dissertação

(Mestrado Acadêmico *Intercampi* em Educação e Ensino), Universidade Estadual do Ceará, Quixadá, 2015.

SANTOS, Gilberto Lacerda (Org.). *Tecnologias na educação e formação de professores*. Brasília: Plano, 2003.

SILVA, Francisco Geimes de Oliveira. As concepções de alunos do Ensino Médio sobre o uso de estratégias de leitura. In: OLIVEIRA, Kátia Cristina de C. *et al.* *Aprendendo na travessia: dilemas do ensino-aprendizagem na escola básica*. 1. ed. Teresina: EDUFPI, 2013. p. 76-89.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. Português na escola: História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo, SP: Loyola, 2002.

SOUSA, R. P. de; MOITA, F. da M. C da S. C.; CARVALHO, A. B. G. (Orgs.). *Tecnologias digitais na educação*. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

STREET, Brian Vicent. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: University Cambridge, 1984.

_____. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos de letramento. In: MAGALHÃES, I. (org). *Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

TAJRA, Sanmya Feitosa. *Informática na educação: novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade*. São Paulo: Érica, 2012.

ORGANIZAÇÃO RETÓRICA E RECURSOS LÉXICO-GRAMATICAIIS EM RESUMOS DE TESES DE LINGUÍSTICA: UMA ANÁLISE À LUZ DA METAFUNÇÃO INTERPESSOAL*

Vitória Ferreira Chaves (FAFIDAM/UECE)
Antonio Lailton Moraes Duarte (FAFIDAM/UECE)

Introdução

As questões relacionadas aos mecanismos de estruturação e às diversas manifestações dos gêneros do discurso são complexas. Em face dessa complexidade ainda não existe, de acordo com Bernardino (2015), um número significativo de pesquisas sobre a relação entre as escolhas léxico-gramaticais e a tipificação dos gêneros do discurso. Tendo em vista esse contexto, o presente artigo tem por objetivo sistematizar reflexões acerca da metafunção interpessoal (HALLIDAY, 1994) no resumo acadêmico.

Para tanto, realizamos a análise de 13 (treze) resumos de teses de doutorado do Programa de Pós-graduação em Linguística da UFC defendidas em 2015, estabelecendo um parâmetro entre a organização retórica do gênero resumo de tese da área de Linguística e a utilização de recursos léxico-gramaticais relacionados à metafunção interpessoal a partir de uma adaptação da proposta de Bernardino (2015). Por meio da análise do *corpus*, verificamos que o próprio gênero resumo de tese parece exigir um determinado padrão linguístico para cumprir seus objetivos e revelar como os auto-

* Trabalho apresentado na XXI Semana Universitária da UECE, realizada no período de 7 a 11 de novembro de 2016.

res(as) dos resumos das teses constroem seu posicionamento. Portanto, concluímos que o modo da frase, os verbos existentes e os sujeitos seguem um padrão linguístico para cumprir os objetivos e revelar as marcas de posicionamento dos(as) autores(as) dos resumos das teses da área de Linguística.

A comunicação é elemento essencial à vida em sociedade. O uso da língua em suas mais diversas variantes e variedades possibilita o ser humano a expor seus pensamentos, seus desejos e opiniões, gerando assim o debate de ideias, a propagação de conhecimento ou instruções sobre como alguma coisa pode e deve ser feita. É com um propósito específico que todo texto, escrito e oral, é produzido, seja ele informar, aconselhar ou, até mesmo, ordenar. É através disso que podemos ver a versatilidade do uso da língua. Ela se amolda com nossas necessidades e exigências. Assim, o indivíduo que consegue “domá-la” tem mais chances de inserção nos mais variados grupos sociais e situações comunicativas, gerando uma comunicação fluente e uma boa compreensão pelo ouvinte sobre o que está sendo dito ou falado.

É nesse contexto que se desenvolveram os estudos de M. K. Halliday (1994), acerca da metafunção interpessoal, que é referente ao uso da língua nas situações comunicacionais com outros indivíduos. Trata-se de como a língua é usada em relação ao interlocutor. Para isso, cada falante, simultaneamente parte ativa e passiva da comunicação, assume um papel discursivo perante o ouvinte, como alguém que declara, ordena, questiona e oferece. Em outras palavras, é a relação existente entre falante e ouvinte e como esta se caracteriza, se a comunicação está centrada em uma troca de informações ou troca de bens e serviços (BERNARDINO, 2015). É sobre esses estudos que lançaremos bases à presente pesquisa, que ora empreendemos.

O *corpus* da pesquisa é constituído da análise de 13 (treze) resumos de teses de doutorado defendidas em 2015 no Programa de Pós-graduação em Linguística da UFC. A análise do *corpus* investigado nesta pesquisa tem como objetivos:

□ *mapear e categorizar os elementos da metafunção interpessoal encontrados nos resumos das teses de doutorado da área de Linguística;*

□ *evidenciar semelhanças e diferenças do comportamento da metafunção interpessoal na estrutura dos textos;*

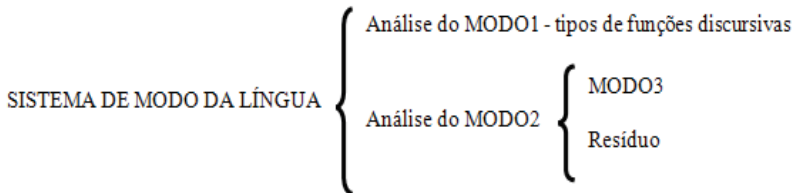
□ *analisar as implicações do comportamento da metafunção interpessoal no corpus deste trabalho para a caracterização do gênero resumo de teses de doutorado da área de Linguística, inclusive para pesquisas futuras.*

Vale ressaltar que o conceito e as características deste gênero textual estão em consonância com a NBR 6028:2003 da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), visto que a estrutura textual proposta pela norma é muito abrangente e evidencia a função e as informações mais relevantes do texto, as quais são objetivo, método, resultados e conclusões, bem como os estudos compreendidos por Biasi-Rodrigues (1998), quando analisou a organização retórica de resumos de dissertações de mestrado, estabelecendo um modelo de organização sociorretórica para o referido gênero a partir do modelo CARS de Swales (1990).

Os procedimentos de análise

Segundo Bernardino (2015), a língua está dividida em três MODOS distintos, sendo eles:

Figura 1 – Sistema de MODOS da Língua



Fonte: Bernardino (2015, p.567).

Bernardino (2015) subdivide a língua em Modos de acordo com suas funções gramaticais. Como seu objeto de estudo foi o artigo acadêmico da área de Linguística, analisado na íntegra, ela dividiu e caracterizou os modos da seguinte forma:

□ *MODO 1: diz respeito ao tipo de trocas que permeiam o gênero artigo acadêmico. Nesse modo, o autor faz a escolha dentre diversos tipos de fra-*

ses para que ele consiga o objetivo de passar as informações com o máximo de clareza e veracidade;

□ *MODO 2: trata-se da estrutura da oração e dos componentes léxico-gramaticais dentro das frases. Este MODO está subdividido em MODO 3 e Resíduo, sendo que este representa o predador, os complementos e os adjuntos circunstanciais;*

□ *MODO 3: leva em consideração as escolhas do autor nos sujeitos das orações, nos tempos e modos verbais e nos adjuntos de modo.*

Para esta análise, faremos uma adaptação ao estudo do gênero em questão: o resumo de teses da área de Linguística, tendo em vista a particularidade de sua estrutura deste gênero discursivo do domínio acadêmico. Para tanto, escolhemos caracterizar os MODOS, usados por Bernardino (2015), de maneira mais adaptada à estrutura linguística presente ao gênero discursivo resumo de tese.

Os dados foram obtidos da seguinte maneira:

□ *marcação manual dos elementos da metafunção interpessoal no resumo de tese da área de Linguística;*

□ *categorização e tabulação dos dados observados;*

□ *análise das ocorrências de cada categoria de dados (de cada elemento da metafunção interpessoal) dentro de um mesmo tópico;*

□ *análise das ocorrências de cada elemento da metafunção interpessoal em relação à totalidade dos tópicos do resumo.*

À vista disso, analisamos a ocorrência dos modos caracterizados e adaptados a este estudo juntamente com suas implicações para a escrita acadêmica.

MODO 1: ESTUDO DAS FRASES.

Com o intuito de analisar qual a predominância e a consequência do uso de determinados tipos de frases, o MODO 1 é referente a que papel o autor do texto assume perante seus leitores. Dividimos as frases, segundo Bernardino (2015), com algumas alterações e, em seguida, suas ocorrências:

Tabela 1 – Estrutura e ocorrência dos tipos de frases nos resumos de teses de doutorado da área de Linguística

RESUMOS	MDA ⁴⁷	MDN ⁴⁸
O percurso histórico-discursivo do gênero anúncio publicitário em jornais de Fortaleza dos séculos XIX e XX: entre recorrências, variações e transgressões	100%	-
Por um dicionário eletrônico de pragmatemas do português brasileiro: levantamento, descrição e categorização	100%	-
Interfaces entre as ações oficiais e as políticas linguísticas para a promoção internacional do português	100%	-
Interfaces entre links e remissivas na construção das redes medioestruturais de dicionários online e impressos de língua materna	90%	10%
Competências sociolinguísticas na escola pública cearense: saberes, atitudes linguísticas e práticas pedagógicas de docentes no 5º ano do Ensino Fundamental	84,7%	15,3%
<i>Affordances</i> e restrições na interação interpessoal escrita online durante a aprendizagem de inglês como língua estrangeira	100%	-
Estudo da argumentação sob uma perspectiva textual e retórica	100%	-
Letramento de professores de inglês em formação: novas perspectivas?	100%	-
Glossário eletrônico da terminologia da farinha de mandioca na Amazônia paraense	100%	-
Múltiplos letramentos de pessoas com deficiência visual: uma pesquisa discursiva de caráter	88,8%	11,2%

⁴⁷ MDA= MODO DECLARATIVO AFIRMATIVO

⁴⁸ MDN= MODO DECLARATIVO NEGATIVO

etnográfico		
Funções discursivas dos processos anafóricos - uma rediscussão dos critérios de análise	100%	-
Narrativas de si em cena: a dramaturgia das interações no <i>twitter</i>	100%	-
Avaliação de softwares educativos para desenvolvimento da pronúncia do inglês como língua estrangeira e/ou segunda língua	94,2%	5,8%

Fonte: Elaborado pelos autores.

Com base nestes dados, podemos afirmar que a predominância desses 2 tipos de frases é devido à estrutura própria do gênero, já que o resumo, conforme postula a NBR 6028:2003 da ABNT, é a síntese de todas as informações mais relevantes do texto.

Dessa forma, afirmamos que os resumos de teses de doutorado da área de Linguística possuem, em sua grande maioria, a presença de frases declarativas, com o intuito de auferir fluência à sua leitura, com destaque às afirmativas. Já as outras ocorrências são ínfimas ou inexistentes. Portanto, esses dados conferem praticidade e acessibilidade às informações contidas no texto, deixando-as explícitas aos leitores.

MODO 2 – O ESTUDO DAS ORAÇÕES

O uso dos verbos é essencial à compreensão de um texto. Dependendo do tempo, do modo e da voz em que um verbo se encontra em determinado contexto, este recurso gramatical, quando bem utilizado, promove a persuasão do leitor sobre o que está sendo dito pelo autor, revelando um certo engajamento do leitor bem como revelando marcas de posicionamento.

Neste MODO 2, optamos por evidenciar o uso dos verbos presentes nos resumos, visto que este é um estudo adaptado ao gênero que se propõe examinar: os resumos de teses de doutorado da área de Linguística.

Na tabela a seguir, examinamos a ocorrência e as consequências do uso de determinados tempos, modos e vozes verbais em detrimento de outros.

Tabela 2 – Estrutura dos verbos no resumo: Tempos verbais

Presente	Pretérito	Infinitivo	Gerúndio	Particípio	Locuções verbais ⁴⁹
39,5%	25,2%	10,9%	11,8%	12,6%	33,1%

Fonte: Elaborada pelos autores.

A alta ocorrência de verbos no presente e pretérito perfeito do indicativo reforça ainda mais a presença de frases declarativas. O uso de verbos no presente do indicativo evidenciava os objetivos e as conclusões das pesquisas, nos resumos de teses da área de Linguística, ao passo que os verbos no pretérito perfeito do indicativo expõem a metodologia e os resultados da pesquisa. Isso se deve, a nosso ver, ao modo de como os autores apresentam os pontos relevantes da pesquisa, o que revela o posicionamento e engajamento dos autores, como: “este estudo **tem** por objetivo...”, “os resultados nos **permitem** concluir que...”, “a metodologia utilizada **foi**...”, “os resultados **apontaram**...”.

Tabela 3 – Estrutura dos verbos no resumo: Vozes verbais

Voz Ativa	Voz Passiva
38,2%	61,8%

Fonte: Elaborada pelos autores.

O uso da voz ativa, como podemos verificar na Tabela 3, permite ao autor narrar diretamente as informações pertinentes ao assunto em resumos de tese da área de Linguística. Esta voz se mostra mais eficaz na exposição dos objetivos da pesquisa. Já a voz passiva, de acordo com os dados da Tabela 3, mostra-se mais frequente na descrição da metodologia, resultados e, com menos frequência, nas conclusões da pesquisa. Constatou-se a presença de frases na voz passiva em frases como: “foram realizados o levantamento, a categorização...”. Vale ressaltar que se verificou a forte presença tanto da voz passiva analítica quanto da sintética.

⁴⁹ As locuções verbais são formadas por: verbos auxiliares mais verbos no particípio, gerúndio ou infinitivo. Visto que as ocorrências desses verbos já se encontram incluídas nesta tabela, é necessário que sua análise seja feita separadamente.

Tabela 4 – Estrutura dos verbos no resumo: Modos verbais

Modo Indicativo	Modo Subjuntivo	Modo Imperativo
76,6%	23,4%	-

Fonte: Elaborada pelos autores.

O modo indicativo é mais presente devido ao caráter expositivo do texto. A aparição do modo subjuntivo no texto ocorre devido às orações subordinadas, já que muitas destas encontradas exigiam que o verbo fosse para o modo subjuntivo. A ausência do modo imperativo decorre do próprio gênero resumo de tese da área de Linguística, visto que a maioria dos resumos de tese analisado da área de Linguística não possui caráter normativo ou instrutivo, mas sim informacional. Os verbos no modo indicativo ocorrem em frases como: “**identificam-se**, como estratégia discursiva...”, “a pesquisa **tem** como objetivo descrever...”. Já o modo subjuntivo encontra-se presente em sentenças: “ao **serem** praticadas...”, “para que os alunos **fossem** avaliados...”.

MODO 3 – ESTUDO DO SUJEITO DAS ORAÇÕES

As orações presentes nos resumos de teses da área de Linguística, em sua maioria, são referentes ao texto-fonte, visto que é sobre ele que o resumo trata, isto é, a tese, pois este deve citar as informações mais relevantes do texto da tese. Com isto, vemos que grande parte das orações não possuem um sujeito real, praticante de uma ação, mas verbos que se referem aos objetivos, metodologia, resultados e conclusões. Por conseguinte, resolvemos analisar os tipos e as ocorrências de cada sujeito.

Baseando-se Bernardino (2015, p. 15), resolvemos classificar os sujeitos em:

□ *S1 - sujeito que está na esfera do conteúdo do que é falado, marcando o “sobre o que se fala”. Ex: O acento é uma propriedade relacional (p. 69).*

□ *S2 - sujeito manifesto por meio de plural majestático elíptico. Ex: Nas duas primeiras seções definimos o que entendemos por choque acentual [...] (p. 68).*

□ S3 - *sujeito manifesto por meio do pronome de primeira pessoa do plural indicando a conexão entre autor e leitor (Nós – autor + leitor). Ex: No entanto, o que podemos observar é que nem sempre [...] (p. 71).*

□ S4 - *sujeito coisificado – uso de termos como trabalho, hipótese substituindo a fonte da autoria e assumindo, portanto, o papel semântico de participante do processo em questão. Ex: Pesquisas em fonologia prosódica discutem uma série de fenômenos fonológicos [...] (p.69).*

□ S5 - *sujeito que indica discurso reportado. Ex: Frota e Abousalah (1997) argumentam que [...] (p. 69).*

□ S6 - *sujeito indeterminado. Ex: Em ambas as análises, perde-se a distinção [...] (p. 72).*

De acordo com estes parâmetros, elaboramos a tabela 5 de acordo com a ocorrência de cada tipo dentro do *corpus* analisado.

Tabela 5 – Os tipos e as ocorrências dos sujeitos das orações

S1 - sujeito que está na esfera do conteúdo do que é falado, marcando o “sobre o que se fala”	S2 - sujeito manifesto por meio de plural majestático elíptico	S3 - sujeito manifesto por meio do pronome de primeira pessoa do plural indicando a conexão entre autor e leitor	S4 - sujeito coisificado	S5 - sujeito que indica discurso reportado	S6 - sujeito indeterminado
14%	20,5%	15,1%	31,8%	10,2%	8,4%

Fonte: Elaborada pelos autores.

Conforme os dados analisados, na Tabela 5, podemos concluir que a maior ocorrência do “sujeito coisificado” se deve ao fato de o trabalho na íntegra ser o tema principal dos resumos de teses da área de Linguística. Em frases como “a pesquisa tem como objetivo...” e “a metodologia da pesquisa é...” indicam que é a própria pesquisa que “age” no texto.

A segunda maior incidência no texto foi o sujeito manifesto por meio de plural majestático elíptico, que indica uma ação feita pelo pesquisador. Contudo, ele não usa o verbo na 1ª pessoa do

singular, mas na 1ª pessoa do plural. Observa-se isso em períodos como “partimos da hipótese...”, “concluímos que...”, “realizamos o levantamento de dados...”, etc.

Outro incidente que atrai atenção é o sujeito manifesto por meio do pronome de primeira pessoa do plural indicando a conexão entre autor e leitor, que, quando usado, indica ações que são feitas em conjunto, conforme vemos em “estes resultados nos autorizam a concluir...”, “podemos observar que...”, o que promove uma interação com o interlocutor.

Sintetizando os resultados

Com base nos dados obtidos, pudemos organizar uma tabela 6, expondo as características deste gênero, com as principais e mais frequentes estruturas linguísticas presentes nos resumos de teses da área de Linguística analisados:

Tabela 6 – Características dos resumos de teses de doutorado da área de Linguística

Quesitos analisados	Maior incidência
Modo das frases	As frases se encontram em modo declarativo afirmativo, devido à objetividade que gênero exige
Tempos, vozes e modos verbais	O tempo com maior incidência foi o presente, já que tem um teor expositivo. O modo indicativo se mostrou mais frequente, pois os verbos indicam, a maioria, ações ou estados. A voz ativa se mostrou mais frequente. Contudo, a voz passiva sintética também apresentou grande incidência.
Sujeito das orações	O sujeito mais encontrado foi o “sujeito coisificado” já que o texto se refere ao texto original.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Conclusão(ões)

Por meio deste estudo, pudemos observar como se estruturaram gramaticalmente as informações dos resumos de teses de doutorado que resultou numa organização retórica interna capaz de trazer à tona conclusões importantes, sendo que a metafunção interpessoal se encontra presente no texto quando:

- há uma troca interacional, que, no gênero em questão, resumo de tese da área de Linguística, é a troca de informações;

- busca-se a atemporalidade dessas informações, fazendo o uso principal de verbos no presente;

- o autor do texto se posiciona como alguém detentor de conhecimento, e o resumo do texto original torna-se um convite à sua leitura;

- o leitor do texto toma o papel de parte passiva da comunicação, em que ele se informa de determinado assunto e resolve se absorve ou não e se concorda ou não com o que foi dito pelo autor.

Depreende-se a partir do exposto que a metafunção interpessoal presente em qualquer texto se observa por meio da interação que este promove, ou seja, que papéis leitor e autor decidem assumir ao participarem de uma interação linguística e como são estruturados os mecanismos linguísticos para conceder a informatividade do texto, bem como revelar as marcas de posicionamento e engajamento do produtor de resumos de teses da área de Linguística escritos por doutorandos.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 6028: informação e documentação – resumo – elaboração*. Rio de Janeiro, 2003.

BERNARDINO, Cibele Gadelha. A metafunção interpessoal: um olhar sobre o artigo acadêmico de linguística. *Revista brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, p. 565-592, 2015. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=339842232003>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

BIASI-RODRIGUES, Bernadete. *Estratégias de condução de informações em resumos de dissertações*. 1998. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. *An introduction to functional grammar*. Edward Arnold, 1994.

SWALES, John M. *Genre analysis: english in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

Teses de doutorado consultadas

DANTAS, Halysson Oliveira. *Interfaces entre links e remissivas na construção das redes medioestruturais de dicionários online e impressos de língua materna*. 2015. 245f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza (CE), 2015. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/15748>>. Acesso em: 19 jul.2016.

FREITAS, Maria Leidiane Tavares. *Narrativas de si em cena: a dramaturgia das interações no twitter*. 2015. 148f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza (CE), 2015. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/14476>>. Acesso em: 19 jul.2016.

GARANTIZADO, José Olavo da Silva. *Estudo da argumentação sob uma perspectiva textual e retórica*. 2015. 328f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza (CE), 2015. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/14808>>. Acesso em: 19 jul.2016.

LAURINDO, Hildenize Andrade. *O percurso histórico-discursivo do gênero anúncio publicitário em jornais de Fortaleza dos séculos XIX e XX: entre recorrências, variações e transgressões*. 2015. 322f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Departamento de Letras

Vernáculas, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza (CE), 2015. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/15742>>. Acesso em: 19 jul.2016.

LIMA, Beatriz Furtado Alencar. *Múltiplos letramentos de pessoas com deficiência visual: uma pesquisa discursiva de caráter etnográfico*. 2015. 362f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza (CE), 2015. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/14479>>. Acesso em: 19 jul.2016.

MARTINS, Cristiana Gomes de Freitas Menezes. *Avaliação de softwares educativos para desenvolvimento da pronúncia do inglês como língua estrangeira e/ou segunda língua*. 2015. 207f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza (CE), 2015. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/13202>>. Acesso em: 19 jul.2016.

PEREIRA, Antônia Suelle de Souza Alves. *Funções discursivas dos processos anafóricos - uma discussão dos critérios de análise*. 2015. 192f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza (CE), 2015. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/14478>>. Acesso em: 19 jul.2016.

PINHEIRO, Marilene Barbosa. *Por um dicionário eletrônico de pragmatemas do português brasileiro: levantamento, descrição e categorização*. 2015. 158f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza (CE), 2015. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/16221>>. Acesso em: 19 jul.2016.

RAQUEL, Betânia Maria Gomes. *Competências sociolinguísticas na escola pública cearense: saberes, atitudes linguísticas e práticas pedagó-*

gicas de docentes no 5º ano do Ensino Fundamental. 2015. 263f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza (CE), 2015. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/15741>>. Acesso em: 19 jul.2016.

RODRIGUES, Elias Maurício da Silva. *Glossário eletrônico da terminologia da farinha de mandioca na Amazônia paraense*. 2015. 307f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza (CE), 2015. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/14481>>. Acesso em: 19 ju.2016.

RODRIGUES JÚNIOR, Jader Martins. *Letramento de professores de inglês em formação: novas perspectivas?* 2015. 337f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza (CE), 2015. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/14651>>. Acesso em: 19 jul.2016.

SILVA, Andréia Turolo da. *Affordances e restrições na interação interpessoal escrita online durante a aprendizagem de inglês como língua estrangeira*. 2015. 526f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza (CE), 2015. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/15116>>. Acesso em: 19 jul.2016.

SILVA, Maria Erotildes Moreira e. *Interfaces entre as ações oficiais e as políticas linguísticas para a promoção internacional do português*. 2015. 417f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza (CE), 2015.

ORALIDADE E GÊNEROS DISCURSIVOS ESCRITOS NA/DA WEB

Elaine Cristina Forte-Ferreira (UFERSA)

Vicente de Lima-Neto (UFERSA)

Leiliane Aquino Noronha (UFERSA)

Considerações Iniciais

São inegáveis as influências das tecnologias digitais nos mais diferentes campos de atividade humana nos últimos trinta anos. Trata-se de profundas mudanças culturais e comportamentais que apontam para a maneira como nos relacionamos no mundo hoje, desde as formas mais primitivas de comunicação, como a conversa face a face, até complexas maneiras de interagir, cuja realização só é possível pelo conjunto de diferentes mecanismos tecnológicos digitais que precisam estar em perfeito funcionamento, como a comunicação possibilitada pelo aplicativo *WhatsApp*, por exemplo.

Amparados numa perspectiva sociointeracionista da linguagem (BAKHTIN, 2009), não entendemos que possa existir linguagem sem sociedade – e (muito possivelmente) vice-versa –, sendo que quaisquer modificações ocorridas nas estruturas de uma influenciam direta e profundamente na outra. Diante disso, tomamos como cenário geral das nossas inquietações o âmbito da internet, que, dentre inúmeras outras áreas, também vem passando por diversas transformações. É ali que as mais variadas instâncias discursivas coexistem e coabitam harmoniosamente, possibilitando diferentes maneiras de se comunicar que não seriam possíveis sem

o apoio tecnológico. Veja-se as facilidades que se têm hoje ao alcance da mão, com um *smartphone*: a qualquer hora e a qualquer lugar, com acesso à internet, as possibilidades interativas entre os usuários desses aparelhos foram bastante ampliadas.

Embora, no decorrer dos últimos anos, a tecnologia da escrita tenha aparecido com muita veemência em diferentes gêneros na internet, já se observa que a modalidade oral da língua ganha cada vez mais espaço em práticas languageiras online, a partir de ferramentas que agora comportam chamadas de voz e vídeo (veja-se, por exemplo, sites de redes sociais como *Facebook* e *Instagram*, ou aplicativos, como *WhatsApp*), além de influenciar muitos gêneros materializados na escrita (BISOGNIN, 2008, KOMESU; TENANI, 2009).

Dessa forma, este trabalho dedica-se a discutir sobre o processamento textual efetuado por meio de gêneros discursivos, visando atingir o objetivo de investigar como determinadas marcas típicas da oralidade são recriadas e redimensionadas para a escrita de gêneros na/ da internet. Organizamos o trabalho em três seções, além das considerações iniciais e finais, que trazem três tópicos: oralidade e escrita, produção de gêneros da internet e comprovação empírica.

Oralidade e Escrita

Os discursos que se detêm à linguagem falada, começaram a ganhar mais força no contexto educacional do Brasil, após o Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta no Brasil - NURC. Esse projeto teve início em 1969, liderado por Ataliba de Castilho, e foi realizado em cinco cidades brasileiras - Recife, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre (MENDES, 2005).

Nesse período, as ações do projeto eram direcionadas para a análise da organização formal da conversação, logo objetivavam

organizar uma documentação da Língua Portuguesa culta falada no Brasil. Após certo período em 1987, após estudos realizados no Projeto NURC, foi criado o Projeto Gramática do Português Falado, destinado para a investigação do processo de sistematização da linguagem falada.

No entanto, nessa época, embora a língua oral passasse a ganhar mais visibilidade, as questões discutidas só foram impulsionadas mais enfaticamente em 1998, com o surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) período em que, de fato, a linguagem oral assume teoricamente seu lugar nas discussões de diferentes aportes teóricos. (MARCUSCHI; DIONISIO, 2007).

Ainda que, a linguagem escrita seja a mais estudada, sabemos que é como discurso oral que “seu uso passa a ser mais comum no nosso dia a dia”. Dessa forma, vale destacarmos que ambas (fala e escrita) têm seus modos próprios de realização, ou seja, “de organizar, desenvolver e manter as atividades discursivas” (MARCUSCHI; DIONISIO, 2007, p. 15). Mesmo que cada uma tenha suas especificidades, não se pode negar que existe um processo mútuo de influência na produção dessas linguagens, em seus diferentes contextos sociocomunicativos.

Acerca dessas semelhanças e diferenças apresentamos as seguintes conceituações no que diz respeito às duas modalidades da língua.

A oralidade é uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso. (MARCUSCHI, 2001, p.25).

A escrita seria, além de uma tecnologia de representação gráfica da língua com base em um sistema de notação que, no nosso caso, é alfabético, também um modo de produção textual-discursiva com suas próprias especificidades (MARCUSCHI, 2007, p. 40-41).

Como é possível observar a partir das citações de acima, cada modalidade tem as suas especificidades, materializações e/ou representações. Assim, não é concebível aceitar a conjectura dicotômica que coloca as duas modalidades da língua em polos opostos, como as que apresentamos no quadro a seguir.

QUADRO 1
Dicotomias perigosas

Fala	Escrita
contextualizada	descontextualizada
implícita	explícita
concreta	abstrata
redundante	condensada
não-planejada	planejada
imprecisa	precisa
fragmentária	integrada

Fonte: Marcuschi e Dionísio (2007, p. 28).

Como apontam Marcuschi e Dionísio (2007), essas dicotomias não são fruto de resultados empíricos de uso da língua, mas de deturpações decorrentes de princípios formais e ideológicos que não demonstram o que verdadeiramente acontece nos momentos de produção textual seja oral ou escrita. Designar essas oposições não significa somente uma forma de se mostrar alheio ao que acontece realmente no que no concerne aos usos da língua, mas também um modo de demonstrar que concorda com ideias inócuas e reducionistas.

Em suma, além de não concordarmos com essas dicotomias, reforçamos que a fala e a escrita

[...] ambas têm um papel importante a cumprir e não competem. Cada uma tem sua arena preferencial, nem sempre fácil de distinguir, pois são atividades discursivas complementares [...] fala e escrita são realizações de um mesmo sistema linguístico de base, mas com realização, história e representação próprias [...]. (MARCUSCHI; DIONISIO, 2007, p. 15).

Assim sendo, embora a fala e a escrita sejam constitutivas de um mesmo sistema da língua, cada uma tem suas especificidades e funcionamentos, os quais, para serem concretizados, vão depender de diversos fatores, como os contextuais, os intencionais e os interacionais. Desse modo, é importante destacar a multiplicidade dos orais, quando Schneuwly (2004) afirma que:

Não existe “o oral”, mas “os orais” em múltiplas formas, que, por outro lado, entram em relação com os escritos, de maneiras muito diversas: podem se aproximar da escrita e mesmo dela depender – como é o caso da exposição oral ou, ainda mais, do teatro e da leitura para os outros –, como também podem estar mais distanciados – como nos debates ou, é claro, na conversação cotidiana. (SCHNEUWLY, 2004, p. 114).

Concordamos com Schneuwly (2004) no que toca à relação apontada entre escrita e oralidade. É perceptível a relação acima mencionada em gêneros como a peça teatral, que, embora seja um gênero escrito, é materializado oralmente, ou seja, ele é escrito para ser representado. Já *os chats* (ARAÚJO, 2006) são gêneros escritos que apresentam traços de oralidade. De modo diferente há a aula expositiva, que, tradicionalmente, é ministrada na modalidade oral da língua, entretanto, quando se chega à Educação a Distância, por exemplo, pode ser modularizada em textos escritos na internet.

Para Marcuschi e Dionísio (2007, p. 21) a única dicotomia (mais significativa) que distingue fala e escrita, é o meio utilizado. Isto significa que uma das formas mais pertinentes de se perceber a relação entre ambas, é observá-la como um contínuo de textos orais e escritos, já que esta ligação é apresentada através da produção dos gêneros textuais. Ou seja, é um equívoco “correlacionar a oralidade com a contextualidade, implicitude, informalidade, instabilidade e variação, atribuindo à escrita características de descontextualização, explicitude, formalidade, estabilidade e homogeneidade.” (MARCUSCHI; DIONISIO, 2007, p. 25).

Assim, refutando a visão dicotômica, se têm duas perspectivas – *continnum* tradicional e novo *continnum* tipológico. Entre essas visões, é enfatizada a ideia de que ambas as modalidades da língua (oralidade e escrita) devem ser lembradas muito mais por suas relações do que por suas diferenças.

Porém, segundo Marcuschi (2001), embora muitos estudos na época tenham tentado desfazer a visão dicotômica entre escrita e oralidade, isso não foi realizado com êxito, em sua concepção muitas dos equívocos acerca da questão formam mantidos na ideia de um *continnum*, denominado por ele de *continnum* tradicional.

Marcuschi (2001) explica que, na sua perspectiva (novo *continnum* tipológico), os textos são distinguidos e correlacionados, ou seja, existem aspectos da oralidade em muitos textos escritos, assim como existem em textos orais aspectos predominantes da escrita. Essa relação está totalmente dependente dos contextos socioculturais em que os usos da língua estão inseridos no momento de sua efetivação.

Diante dessas considerações, defendemos que é importante discutir o papel das modalidades oral e escrita da língua não apenas como ferramenta de comunicação, mas como formas de ação soci-

al; não há supremacia entre uma e outra modalidade da língua, mas especificidades que as tornam diferentes e importantes dentro de seus âmbitos.

Portanto, a partir de uma concepção enunciativa da linguagem, reafirmamos a ideia de um *continuum* imbricado de especificidades entre escrita e oralidade, desmistificando a noção dicotômica entre ambas.

Gêneros produzidos na internet: uma reflexão sobre a complexa inter-relação de diferentes recursos semióticos

Quando tratamos das produções textuais escritas que se materializam na internet, deve-se levar em conta que é um campo de múltiplas linguagens e possibilidades de interação que está repleto de elementos multimodais e multissemióticos. Entendemos a multimodalidade aqui como “[...] um conceito introduzido e desenvolvido nas últimas duas décadas para dar conta de diferentes recursos usados na comunicação para expressar significado” (ADAMI, 2016, p. 1)⁵⁰.

Eis, então, uma concepção ampla de multimodalidade, que a considera como algo inerentemente humano e social. Embora venha sendo estudada apenas nos últimos quinze anos, no Brasil, trata-se de um elemento que faz parte da natureza humana. Um exemplo são as produções artísticas pintadas nas cavernas de *El Castillo* na Idade da Pedra Lascada⁵¹. Como signos, tais pinturas, altamente expressivas, resguardam cenas de caça, luta, dança, além

⁵⁰ Nossa tradução de: “is a concept introduced and developed in the last two decades to account for the different resources used in communication to express meaning” (ADAMI, 2016, p. 1).

⁵¹ A pintura rupestre mais antiga que se tem notícia tem idade de 40.800 anos. Informação disponível em: <<http://hypescience.com/descoberta-na-indonesia-pode-ser-arte-rupestre-mais-antiga-mundo/>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

de sugerir os registros de escambos etc., sendo fundamental para o entendimento do comportamento do homem e da sociedade daquela época.

Na internet, portanto, o que ocorre não é absolutamente novo, embora se tenha permitido diferentes comportamentos sociais. Os usos de elementos multimodais são bastante salientados em busca da construção do sentido. Um desses modos de escrita bem diferentes da variante mais culta é o *internetês*, que foi disseminado com o surgimento da internet, e passou a ser uma nova forma de expressão com características bem particulares, sendo “conhecido popularmente como o português escrito – digitado”. (KOMESU; TENANI, 2009, p. 621).

Logo, a interação nesse meio, parte das variadas “formas de construção de significados realizados através da multimodalidade e da hibridação de gêneros e as possibilidades de (re) desenhar significados” (OLIVEIRA; SZUNDY, 2014, p. 194). Diante dessa hibridização, as marcas da linguagem oral presentes na escrita da internet é um fator predominante. A relação entre as modalidades é demarcada por um *continuum* tipológico entre ambas, que aparecem em polos diferentes de realização, mas compondo um mesmo sistema linguístico.

O *internetês* é tomado por um registro híbrido/misto entre fala e escrita o que acaba por caracterizá-la como uma *escrita fonetizada* (BISOGNIN, 2008). Desse modo, esta se apresenta reforçando a inter-relação existente entre ambas as modalidades da língua. Assim, se faz necessário considerar as questões expostas, visto que estamos ao tempo todo diante de novas práticas e formas de interação, que exigem o entendimento da função dos textos para a efetivação do seu uso, de acordo como a intenção de seu produtor/receptor.

O trabalho com textos da internet tem sido desenvolvido sob diferentes metodologias e analisados à luz de diferentes perspectivas teóricas. Para o objeto que ora nos debruçamos, propusemos questões metodológicas e analíticas utilizadas na Linguística de Texto e na Semiótica Social, como veremos a seguir.

Da Empiria

Para esta análise, merece detalhamento o *corpus*, que é constituído por 10 exemplares de gêneros produzidos no *Facebook* no período de outubro de 2015 a outubro de 2016 e telas do *WhatsApp* do mesmo período⁵² para a discussão de uma escrita já convencionalizada que se caracteriza pela multisssemiose. Dessa maneira, analisamos a relação existente entre a fala e a escrita na internet, bem como destacamos o modo que os elementos comuns entre ambas são redimensionados, tornando-se particularidades de uma escrita ressignificada. Cada representação exposta corresponde a um grupo de gêneros investigados e que apresentaram as mesmas características, agrupadas em diferentes categorias, conforme nos mostram as imagens a seguir.



Figura 1: Imitação do uso da fala



Figura 2: Escrita ou fala?

⁵² Os exemplos do *WhatsApp* aqui utilizados são telas printadas dos *smartphones* dos próprios autores – portanto, autorizados por nós – e estão nos bancos de dados dos grupos de pesquisa GLINET e ORALE.

Nas imagens expostas acima, pode-se perceber uma tentativa de *imitação de algumas situações de uso real da fala*. Primeiro, em ambas as figuras, trata-se da imitação do gênero conversa – entre mãe e filho, neste caso específico – que tem como uma de suas características a falta de preocupação com uma variante linguística mais culta, já que é uma situação do dia-a-dia.

Os exemplos, retirados na página do Bode Gaiato, do *Facebook*, revela traços da cultura nordestina, principalmente a partir de usos linguísticos mais regionais, como “armaria”, “cuia”, “mainha” etc. Para além disso, vê-se que a escrita utilizada na tirinha foge de padrões mais formais, que são exigidos em outros contextos. Não há uma preocupação com a grafia adequada das palavras, por exemplo, até porque o propósito da página é representar uma determinada cultura.

Uma das formas de os autores atingirem esse objetivo é buscando aproximar a escrita da maneira como se fala. Veja, por exemplo, a omissão de letras e as modificações gráficas no registro padrão, presentes corriqueiramente no grupo de gêneros analisados. Além disso, podemos destacar ainda os alongamentos de vogais, empréstimos linguísticos, simplificação de dígrafos, retirada de vogais e a permanência em muitos casos das consoantes.

Tais pontos podem ser exemplificados de maneira bem consistente nas figuras 1 e 2, a partir dos termos “*mainha, cabôsse, oxe, bain, mar, óia, armaria, nãm*” exemplos que demarcam enfaticamente a imitação de uma situação de uso real da fala, redimensionada para o internetês. Dentro do plano da escrita, há alguns elementos que fazem parte dessa modalidade da língua, como a pontuação e a acentuação, por exemplo, que, aqui, não têm respeitadas as regras gramaticais largamente exigidas em gêneros escritos mais

formais. É, na verdade, proposital que isso não aconteça, afinal, a forma aqui não importa, mas sim uma representação cultural.

Adiante, vejamos estes outros exemplos:



Figura 3. Print da tela do whatsapp



Figura 4. Print da tela do whatsapp.

Nas telas de *WhatsApp* analisadas, as *ocorrências não lexicalizadas* foram um aspecto bem recorrente. Foi perceptível, sobretudo, que, além das abreviaturas e repetições que também se encaixam nessa categoria, diferentemente do papel que parece exercerem em outras situações, aqui elas assumem enfaticamente uma tentativa de reproduzir os sons da fala.

Essas questões demonstram, como já disseram Bisognin (2008) e Lima-Neto (2015) que a escrita da internet (*internetês*) é um fenômeno em emergência tomado como escrita fonetizada ou inferência da fala para a escrita.

Outro fator constatado no material estudado foi a *marcação de sentimentos*, através do uso de *emoticons* e *emojis*, conforme nos mostra a imagem adiante. Vejamos:



Figura 5: Uso de *emojis*

Além das características já destacadas que são típicas da escrita na *web*, tem-se também o uso rotineiro dos *emoticons*, que é uma “[...] modificação criativa na escrita da língua em ambiente digital, cujas características apontam para uma língua alfa numérica” (ARAÚJO, 2007, p. 28). Não se trata da mesma coisa, portanto. Os *emoticons* – ou ícones de emoção – foram criados ainda na década de 1980 e se utilizavam dos próprios caracteres do teclado que poderiam ser ressignificados, quando utilizados de uma forma determinada, podendo simular um rosto/ sentimento humano. Por exemplo, :-) podem indicar mensagens cômicas, ao passo que :- (indicam um sentimento triste ou sério.

Ao discutir sobre o assunto, buscando constatar o caráter expressivo dos *emoticons* e sua significância nas conversas, (STORT, 2011, p. 119) salienta que o “*emoticon* possibilita a presentificação da mensagem além da escrita [...] Os ciberespaços dão a essas imagens um maior poder, já não mais servindo somente para ilustrar; elas, agora, tanto aumentam a qualidade da informação quanto facilitam a comunicação”. Assim, tanto os *emoticons* e

emojis influenciam significativamente no contexto interacional em que se encontra, tal questão pode facilmente ser observada nos exemplos aqui apresentados, sendo frequentes os momentos da ausência de elementos linguísticos, fator que não comprometeu o processo de interação, pois o sentido das mensagens pode facilmente ser interpretado com a leitura dos *emojis*.

Já os *emojis* são mais recentes e podem ser considerados uma evolução dos primeiros, pois eles são “desenhos próprios e inéditos, tratados como extensões do conjunto de caracteres ocidentais usados na maioria dos sistemas operacionais da atualidade (o famoso Unicode), tal como ideogramas chineses, japoneses ou coreanos” (SOUZA, 2015, online). O que se vê na figura 5, portanto, são *emojis* e não *emoticons*. De toda forma, tanto um quanto o outro têm a intenção de expressar algum sentimento, revelando a tentativa de representar uma situação espontânea de conversação, que, em uma situação real, é assumida pelos recursos paralinguísticos, como gestos e expressões faciais, reforçando ainda mais os traços de união entre a modalidade oral e escrita da língua.

A figura 5, retirada de um grupo do *WhatsApp*, retrata a transmissão do estado psicológico/emotivo dos usuários comprometidos na conversa. Ao analisarmos o contexto em que a interação foi empregada, pode-se destacar a expressão de diferentes sentidos, por exemplo, os participantes do grupo através de elementos linguísticos e também por meio dos *emojis*, transmitem uma ideia da sensação de alívio por alguma situação em que tudo ocorreu bem. Além disso, o restante do grupo demonstra um estado de “felicidade/ comemoração” em relação ao assunto discutido. Da mesma forma, na figura 6 fica evidente uma mistura de sentimentos, a ideia de “agradecimento, comemoração e medo” são constatadas, principalmente pela aplicação dos *emojis* que acabam se sobressaindo aos aspectos linguísticos.



Figura 6: Emojis

Além disso, as *repetições* é outro fator que complementa essa relação, a figura adiante representa o uso destas para denotar, principalmente uma ênfase em relação à informação que está sendo repassada. Vejamos o exemplo abaixo:



Figura 7: Uso das repetições

O alongamento das vogais, como “*xauuuuuuu*, *obaaaaaaaaaaaa*, *muuuuutooooo*,” bem com a repetição dos sinais gráficos como: “*????????*, *????????*” evidenciam a marcação de uma espécie de entonação na escrita, sendo claramente perceptível uma ênfase na informação repassada. Tal aspecto pode ser

comparado também com o uso dos recursos prosódicos como entonação e pausa, característicos da modalidade oral da língua.

Para tanto, após realizarmos a análise, os resultados foram agrupados em cinco categorias nomeadas de “imitação de uso real da fala, ocorrências não lexicalizadas, marcação de sentimentos e repetições”, caracterizadas por aspectos típicos da oralidade, que foram recriados e redimensionados para a escrita da internet nos gêneros analisados. Esses aspectos evidenciados vêm reforçar a ressalva de Bisognin (2008) de que o *internetês* é um registro híbrido da fala e escrita que se encontra em um *continnum*.

Considerações (Semi) Finais

Objetivamos, neste artigo, discutir como determinadas marcas típicas da oralidade são recriadas e redimensionadas para a escrita de gêneros da internet. Para tanto, ressaltamos questões que permeiam cada campo – oralidade e escrita/ e produção de gêneros na internet, a fim de contextualizarmos nossa discussão.

Assim, corroboramos com a ideia de que as práticas discursivas e os contextos situacionais atuam reciprocamente, ressaltamos a pertinência de discussões sobre uma escrita já convencionalizada e que se caracteriza pela multisssemiose – a escrita dos gêneros da internet (o *internetês*). Diante das questões expostas, podemos considerar que o *internetês* tem como uma de suas características a recriação de marcas típicas da oralidade, que são ressaltadas nos gêneros produzidos na internet a partir das categorias anteriormente exploradas, são elas: “imitação de uso real da fala, ocorrências não lexicalizadas, marcação de sentimentos e repetições”.

Logo, as marcas da oralidade são recriadas, redimensionadas e assim (re) significadas, já que estas estão inseridas em um âmbito repleto de influências, sendo interpretadas, de acordo, com o letramento multimodal de cada leitor/interlocutor ao produzirem seus textos (orais ou escritos). Portanto, o processamento do texto

falado ou escrito, exige a construção de sentidos resultantes da combinação dos mais variados recursos, sejam eles, visuais e/ou verbais.

Referências

ADAMI, E. Multimodality. *In*: GARCIA, O.; FLORES, N.; SPOTTI, M. *Handbook of language and Society*. Oxford: Oxford University Press, 2016, p. 1-35.

ARAÚJO, J. C. *Os Chats: uma constelação de gêneros na internet*. 2006. 341 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará – UFC, Fortaleza-CE, 2006.

ARAÚJO, J. C. *O internetês não é Língua Portuguesa?* Vida e educação, ano 4, n. 13, p. 28-29, mar./abril. 2007.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 13. ed. São Paulo: Hucitec, [1929] 2009.

BISOGNIN, T. R. Do internetês ao léxico da escrita dos jovens no Orkut. *Anais Eletrônicos - 2º Simpósio Hipertexto e Tecnologia na educação: multimodalidade e ensino*, 2008. 18p.

KOMESU, F.; TENANI, L. Considerações sobre o conceito de “internetês” nos estudos da Linguagem. *Linguagem em (Dis)curso*, Palhoça, SC, v. 9, n. 3, p. 621-643, set./dez. 2009.

LIMA-NETO, V. de. Reflexões sobre escrita na era digital. *In*: ARAÚJO, A. da S.; LIMA, A. M. P.; DUARTE, A. L. M.; LIMA, J. P. R. de; (2015); OLIVEIRA, K. C. C. de. (Orgs.). *Reflexões linguísticas e literárias*. Fortaleza: HMB-Shopping das cópias, 2015.

MARCUSCHI, L. A. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. *In*: SIGNORINI, I. (Org.). *Investigando*

a relação oral/escrito e as teorias de letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

_____, L. A.; DIONÍSIO, A. P. Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita. In: _____, L. A.; _____, A. P. (Orgs.). *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 13-30.

_____, L. A. Oralidade e letramento como práticas sociais. In: _____, L. A.; DIONÍSIO, A. P. (Orgs.). *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 31-55.

MENDES, A. N. N. B. *A linguagem oral nos livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental 3º e 4º ciclos: algumas reflexões*. 2005. 199 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada aos Estudos da Linguagem), Programa de estudos pós-graduados: Linguística aplicada e estudos da linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

OLIVEIRA, M. B. F.; SZUNDY, P. T. C. Práticas de Multiletramentos na escola: por uma educação responsiva à contemporaneidade. *Bakhtiniana*, São Paulo, Ago./Dez. 2014.

SOUZA, R. *Você sabe qual é a diferença entre emoticons e emojis?* 2015. Disponível em: <<https://www.tecmundo.com.br/web/86866-voce-sabe-diferenca-entre-emoticons-emojis.htm>>. Acesso em: 18 mar. 2017.

STORTO, L. J. *Emoticons: adereços às conversas virtuais?*. *ReVEL*, v. 9, n. 16, 2011. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_16_emoticons.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2017.

SCHNEUWLY, B. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 129-147.

A INTERFACE INTERDISCURSIVA ENTRE AS MARCAS DE ORALIDADE E A CONSTRUÇÃO DA IMAGINAÇÃO DA CRIANÇA NOS CONTOS DOS IRMÃOS GRIMM

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva (UECE/FAFIDAM)

Introdução

Este artigo visa analisar teoricamente como os contos de fadas contribuem na aquisição de língua materna visto que observa-se que há uma relação importante entre as marcas de oralidade presente nesses textos de estética literária e, por outro, há uma significativa aprendizagem, em especial, na oralidade, bem como na leitura compreensiva e analítica, na escrita e também na gramática da língua devido ao processo de construção da imaginação da criança nessa crucial fase escolar.

Dessa forma, constatamos, *a priori*, que os alunos da 6^o série do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública municipal de Limoeiro do Norte, onde selecionamos alguns alunos para trabalharmos com alguns contos dos Irmão Grimm presentes no livro didático adotado, conseqüentemente, no contexto da sala de aula, verificamos que os alunos obtiveram resultados expressivos ao trabalharem esses textos que aludem a realidade imaginativa desses sujeitos sociais em formação afetivo-emocional, cognitiva e social.

Para atingirmos nosso objetivo, este texto apresenta a seguinte configuração - em primeiro lugar, apresentamos algumas

considerações iniciais e traçamos depois um panorama teórico sobre:

a) literatura infanto-juvenil: criando novas propostas de ensino em sala de aula e construindo o pensar-ser da criança; em segundo, discutiremos b) a eficácia do discurso literário na formação percepto-simbólica da criança e depois sobre a evolução historiográfica do gênero narrativo conto; em terceiro, ponderamos sobre c) as marcas de oralidade na formação interdiscursiva do conto popular e as características dos contos de fadas: da fantasia à realidade; em quarto, observaremos a d) análise e discussão teórica do *corpus* dos contos de fadas trabalhados.

Finalmente, nas considerações finais, apontaremos as contribuições das atividades realizadas para o desenvolvimento das relações entre a oralidade nos contos, bem como seus valores, objetivos de ensino/aprendizagem e seus aportes na construção da imaginação da criança na escola e na sociedade.

Literatura infanto-juvenil: criando novas propostas de ensino em sala de aula e construindo o pensar-ser da criança

De acordo com Aguiar e Bordini (1993), *apud* (OLIVEIRA, 2009, p. 1048), o texto de estética literária infantil estabelece particulares códigos de comunicação com seu leitor, construindo com ele um contrato em que a ligação real entre tempo e espaço não se faz necessária, muito menos aponta para uma determinada situação e a introduz dentro de uma *realidade significativa*⁵³.

É certo, portanto, esclarecer que o conto promove o desenvolvimento da criança, motivando-a a ser generosa e solidária, fazendo-a compreender que nem sempre as pessoas são boas e que nem sempre as situações são agradáveis. Por consequência, desper-

⁵³ Para ampliar essa visão, observe que Villardi (1999) diz que o texto literário deve ocupar lugar prioritário em função do caráter específico de sua estrutura de linguagem, por três razões: pelo fato de a literatura ser ficção, o leitor pode acumular experiências só vividas imaginariamente, o que o torna mais criativo e crítico; a leitura possibilita ao leitor internalizar tanto estruturas simples quanto complexas da língua, desenvolvendo o desempenho linguístico; e o raciocínio lógico na criança.

ta seu senso crítico, fazendo-a refletir entre o pensar e o agir, entre o certo e o errado.

Poderíamos afirmar que o leitor interrompe sua descrença, aceitando as regras do jogo que a leitura proporciona e dispensa tal realidade pelo tempo que demora a leitura. Deste modo, esse tipo de texto se vale de intenções que o autorizam e o amparam a desprezar essa possível diferenciação no contexto realidade/fantasia, facilitando a interação entre ele e o leitor mirim. Isto quer dizer que, *a contratio sensu*, que a literatura infantil é arte, porque representa o mundo através das palavras, unindo o real e o imaginário, o possível e o impossível. (COELHO, 1997).

Então, esse tipo de texto é voltado para crianças, trazendo uma realidade muito diferente da vivida atualmente, ou seja, foram escritos há muitos séculos, e retratam um mundo fantástico, de sonhos, fadas, princesas e encantamentos. Essa literatura produzida, finalmente, para crianças é uma forma de desenvolver suas habilidades naturais e auxiliar seu processo de amadurecimento. Psicanaliticamente, as crianças identificam-se com os personagens das histórias ouvidas, e isso desempenha um importante papel para sua saúde mental, permitindo-lhes elaborar seus sentimentos mais profundos e contraditórios.

A eficácia do discurso literário na formação percepto-simbólica da criança: dos aspectos literário-estilísticos ao uso clínico psicanalítico do conto

Compreende-se aqui que o conto é o gênero literário mais moderno e que possui maior vitalidade pela simples motivo que as pessoas nunca deixarão de contar o que se passa, nem de interessar-se pelo que lhes contam bem contado. É geralmente uma história curta, todavia a mais difícil e a mais disciplinada forma de escrever prosa, pois num romance, pode o escritor ser mais descuidado e deixar escórias e superfluidades, que seriam descartáveis, mas num conto quase todas as palavras devem estar em seus lugares exatos. De tal modo que entre suas principais características, estão: concisão, a precisão, a densidade, a unidade de efeito ou impressão total.

A princípio, os contos não eram destinados ao universo das crianças, visto que as histórias eram recheadas de cenas de

adultério, canibalismo, incesto, mortes hediondas e outros componentes do imaginário dos adultos. De acordo com Souza (2005), os contos descrevem histórias que narravam o destino dos homens, suas dificuldades, seus sentimentos, suas inter-relações e suas crenças no sobrenatural.

Eram relatados por narradores profissionais, os quais herdavam essa função dos antepassados, ou como uma simples tradição transmitida de pessoa para pessoa. Em regra, as narrações ocorriam em campos de lavouras, reuniões sociais, nas salas de fiar, casas de chá, nas aldeias ou nos demais espaços em que os adultos se reuniam (RADINO, 2001; 2003).

Dessa forma, é por isso que esses textos distinguem-se das demais histórias infantis por características como o uso de magia e encantamentos, um núcleo problemático existencial no qual o herói ou a heroína busca sua realização pessoal e, finalmente, a existência de obstáculos a serem enfrentados pelos heróis (CALDIN, 2002; OLIVEIRA, 2001; RADINO, 2003; TURKEL, 2002).

Para o psicólogo Bettelheim (1980), é característica desses contos a presença de um dilema existencial de forma resumida e definitiva. Por conseguinte, Cashdan (2000) afirma que o conto de fada tem quatro etapas: a travessia, a viagem ao mundo mágico; o encontro com o personagem do mal ou o obstáculo a ser vencido; a dificuldade a ser superada; e a conquista (destruição do mal); a celebração da recompensa.

Esse gênero literário se caracteriza por ser uma narrativa cujos personagens heróis e, ou, heroínas enfrentam grandes desafios para, no final, triunfarem sobre o mal. Permeados por magias e encantamentos, animais falantes, fadas madrinhas, reis e rainhas, ogros, lobos e bruxas personificam o bem e o mal. No conto de fadas, tapetes voam, galinhas põem ovos de ouro, pés de feijão crescem até o céu, enfim, traz-se à tona o inverossímil, e é essa magia que instiga a mente humana. (BETTELHEIM, 1980; HISA-DA, 2003; RADINO, 2003).

Caldin (2004) desenvolve sua tese, incrementado que o conto favorece a introspecção, uma vez que, por intermédio dele, a criança tem a possibilidade de pensar sobre seus sentimentos e tem a esperança de que o sofrimento que a acomete venha a ser passa-

geiro. A introspecção, pela literatura, atrai as emoções do ouvinte ou do leitor e tem a capacidade de liberá-las. O autor faz menção especial à criança frágil e ou mesmo doente, pois essa se preocupa em demasia consigo mesma e, portanto, aprecia os textos que falam de seus problemas. A universalização dos problemas é uma garantia de que ela não se encontra sozinha na sua dor.

Considera-se que a leitura ou a narração da história produz reflexões, mesmo quando a criança se encontra sozinha no seu quarto, de dia ou à noite; ao se lembrar da história, pode sentir-se mais reconfortada. Os contos são fonte de prazer para as crianças tanto pelo ouvir quanto pela sua representação. Prazer produz alegria, e alegria é terapêutica, salienta Caldin (2004).

Conforme o referido autor, o discurso literário abre perspectivas para a percepção do mundo do ponto de vista da infância, traduzindo suas emoções, seus sentimentos, suas condições existenciais em linguagem simbólica que efetue a catarse e promova um ensaio geral da vida. Favorecem a socialização pela participação em grupo, e sabe-se que o convívio social mostra-se importante instrumento na cura de doenças. Há que se salientar que, ao conciliar literatura e terapia, o narrador, após a história, deve incentivar a criança a trocar ideias e a realizar um exercício de reflexão entre o real e o imaginário.

Os contos podem ser usados, *per summa capita*, de forma terapêutica, como mediadores entre o mundo interno e a realidade externa da criança, como dispositivos de contenção de seus aspectos psíquicos, sendo, ainda, uma possibilidade de intervenção em seu processo de desenvolvimento. Enfim, a Psicanálise nos remete que os significados simbólicos que são construídos pela criança através dos contos estão ligados aos eternos dilemas que o ser humano enfrenta ao longo de seu amadurecimento emocional. Logo, o maniqueísmo que divide as personagens em boas e em más, belas ou feias, poderosas ou fracas, etc, facilita a criança a compreensão de certos valores básicos da conduta humana ou convívio social.

Evolução historiográfica do gênero narrativo conto⁵⁴

Ao discutir-se sobre a evolução dos contos de fadas verificamos que consoante a teoria de Platão, esses textos estão ligados à educação das crianças, pois, as histórias simbólicas eram contadas por mulheres mais velhas ao longo de muitas gerações. É importante observar que existem indícios de que os principais temas de contos de fada se repetem continuamente desde 25.000 anos a.C.

É importante lembrar que a literatura infantil surgiu somente no século XVII, com a descoberta da prensa. As histórias infantis e os contos populares, no entanto, existem desde que o ser humano adquiriu a fala. Há notícias de histórias antigas na África, na Índia, na China, no Japão e no Oriente Médio - como a coleção de contos árabes *As Mil e Uma Noites*.

Prosseguindo esse percurso histórico, foi em razão da busca religiosa por algum sentido tão presente no século XVIII, que os irmãos Grimm foram levados a escrever contos folclóricos, contando a história da mesma forma que era contada pelas pessoas das redondezas, ou seja, registrando as marcas populares de oralidade do que era relatado para eles.

Segundo registra Cashdan (2000) os contos originalmente são concebidos como entretenimento para adultos, esses textos eram contados em reuniões sociais, nas salas de fiar, nos campos e em outros ambientes onde os adultos se reuniam - não nas creches. Ele amplia ainda que é, por isso, que muitos dos primeiros contos de fada incluíam exibicionismo, estupro e *voyeurismo*⁵⁵. Em uma

⁵⁴ Enfatizamos aqui dentro desse aspecto historiográfico, os inúmeros contos que foram registrados pelos alemães Jacob Grimm (1785-1863) e Wilhelm Grimm (1786-1859), mais conhecidos como os Irmãos Grimm. Filósofos e estudiosos da mitologia germânica e da história do direito alemão passaram a coletar e a estudar uma grande massa de textos e de histórias populares medievais de origem germânica e francesa contadas oralmente (ROBINSON, 2004).

⁵⁵ No caso do *voyeurismo*, um indivíduo retira prazer ao ver alguém. Do ponto de vista psicanalítico, o *voyeurismo* é uma pulsão ativa e a finalidade é ver e ser visto. O voyeur sofre de desejos exibicionistas inconscientes. Para maior esclarecimento, ver: *voyeurismo*. In Infopédia [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2009. [Consult. 2016-12-23]. Disponível na [www: <URL: http://www.infopedia.pt/\\$voyeurismo>](http://www.infopedia.pt/$voyeurismo). Acesso em 05 de mai. 2017.

das versões de *Chapeuzinho Vermelho*, a heroína faz um *strip-tease* para o lobo, antes de pular na cama com ele. Numa das primeiras interpretações de *A bela adormecida*, o príncipe abusa da princesa em seu sono e depois parte, deixando-a grávida.

Por fim, ele coloca que alguns folcloristas acreditam que os contos de fada transmitem 'lições' sobre comportamento correto e, assim, ensinam aos jovens como ter sucesso na vida, por meio de conselhos. A crença de que os contos de fada contêm lições pode ser, em parte, creditada a Perrault, cujas histórias vem acompanhadas de divertidas 'moralis', muitas das quais inclusive rimadas. E ele conclui: "os contos de fada possuem muitos atrativos, mas transmitir lições não é um deles".

As marcas de oralidade na formação interdiscursiva do conto popular

Na acepção de Guimarães (2003), os contos vincula-se a uma literatura oral, viva e sonora direcionada a um auditório que não sabia ler, porém que determinava a técnica da exposição da própria narrativa: exposição simples, que segue a sequência lógica, sem pormenor que demore o que não seja indispensável.

Ela afirma que a tradição oral é muito diferente da escrita, cujos textos tentam transmitir os efeitos que devem ter dado vida as histórias: pausas dramáticas, olhares maliciosos, gestos para criar cenas, sons para pontuar as ações, como uma cacetada ou batida à porta. Para ela, os contos sempre aconteciam em contextos básicos: casa, aldeia e estradas.

A referida filóloga nos diz que,

O conto popular busca [...], sua fonte no imaginário e na memória coletiva, de forma que todo ouvinte ou leitor possa se reconhecer, se identificar, dando sentido ao que ouve ou lê. Há temas que persistem, como o do alimento, não só por fazerem parte dessa memória coletiva, mas também por envolverem uma questão universal, de interesse permanente, já que a sobrevivência da espécie, até hoje, é uma questão não resolvida para parcela significativa da população mundial. (GUIMARÃES, 2003, p. 95-96).

Dessa forma, presumi-se que essas construções interdiscursivas da oralidade no conto traduzem fielmente as verdadeiras condições de vida dos camponeses, por exemplo, não enquanto narrativas fotográficas, mas permitindo que se localize um substrato de realismo social.

As características dos contos de fadas: da fantasia à realidade

Concebemos, de imediato, que uma obra literária sensibiliza-nos pelo fato de ser construída em torno de um complexo. Segundo Anzieu (1997), quanto mais infantil for a literatura ou quanto mais infantil for a narrativa, mais fantasiosa será ou parecerá. O processo fantasiástico pode ser considerado o organizador inconsciente das produções artísticas, como coloca Laplanche (2001, p. 169),

A fantasia é um roteiro imaginário em que o sujeito está presente e que representa, de modo mais ou menos deformado pelos processos defensivos, a realização de um desejo e, em última análise, de um desejo inconsciente. [Grifos nossos].

Isto significa que de acordo com Anzieu (1997), a obra literária é uma criação que envolve tanto acontecimentos relacionados à existência cotidiana, real, quanto acontecimentos de caráter excepcional, fictícios. Ela inventa uma representatividade para um setor da realidade psíquica, tanto do autor como do leitor, englobando um estado de vigilância e, por um ato criador, as transformações que o pré-consciente opera espontaneamente nos pensamentos latentes dos sonhos.

Compreende-se, pois, que todo esse processo é vivido por meio da fantasia, do imaginário, com a intervenção de entidades fantásticas,

Os contos de fadas mantêm uma estrutura fixa. Partem de um problema vinculado à realidade, que desequilibra a tranquilidade inicial. O desenvolvimento é a busca de soluções, no plano da fantasia, com a introdução de elementos mágicos. A restauração da ordem acontece no

desfecho da narrativa, quanto há uma volta ao real. Valendo-se desta estrutura, os autores, de um lado, demonstram que aceitam o potencial imaginativo infantil e, de outro, transmitem à criança a ideia de que ela não pode viver indefinidamente no mundo da fantasia, sendo necessário assumir o real, no momento certo. (AGUIAR, *apud* ABRA-MOVICH, 1989, p.120). [Grifos nossos].

Entende-se do excerto acima que a magia de um conto de fadas, segundo Abramovich (1989), não está no fato de haver uma fada, já anunciada no título, mas na sua forma de ação, de aparição, de comportamento, de abertura de portas, na sua segurança. Se a criança identifica-se, por vezes, com o herói bom e belo, não é pela sua beleza ou bondade, mas por sentir nele a própria personalização de seus problemas, seus medos e anseios, e, principalmente, sua necessidade de proteção e segurança. A identificação (no caso imitação) com o herói é um caminho para a criança resolver, inconscientemente, seus conflitos, superando o medo que a inibe e ajudando-a a enfrentar os perigos e ameaças que sente a sua volta e assim, gradativamente, poder alcançar o equilíbrio adulto.

A apropriação do texto escrito, sociolinguisticamente, pela oralidade passa por um processo adaptativo ao seu modo discursivo e às peculiaridades da forma oral, sem, contudo, perder as evidências da procedência impressa. Por exemplo, no conto oral, a ação predomina sobre a descrição e os acontecimentos, quase sempre, desenvolvem-se em ordem cronológica. Do mesmo modo, a adaptação também deve estar em consonância com aspectos geofísico-sociais para imprimir mais concretude a esse gênero, relacionando-o a um contexto referencial conhecido, visando conseguir a instrumentalidade da forma.

Análise e discussão teórica do *corpus* dos contos de fadas trabalhados

Como sabemos os irmãos Grimm, Jacob e Wilhelm, alguns dos autores de contos de fadas mais famosos, foram estudiosos, pesquisadores, que em 1800 viajaram por toda a Alemanha conversando com o povo, levantando suas lendas e sua linguagem e recolhendo um farto material oral que transcreviam à noite. Não

pretendiam escrever para crianças, tanto que seu primeiro livro não se destinava a elas.

Só em 1815, Wilhelm mostrou uma certa preocupação com o estilo, usando seu material fantástico de forma sensível e conservando a ingenuidade popular, a fantasia e o poético ao escrevê-lo. Neste trabalho analisamos as marcas de oralidade presente nesses três contos de fadas dos irmãos Grimm⁵⁶: Chapeuzinho Vermelho, João e Maria e o lobo e os sete cabritinhos, associando aos propósitos que cada um tem em relação à formação do imaginário da criança.

Primeiramente, em *Chapeuzinho Vermelho*, observamos um relato de uma criança que, a pedido da mãe, leva comida para a vovozinha que se encontrava doente. Apesar das recomendações da mãe para que tomasse cuidado com o lobo, Chapeuzinho, no caminho, encontra-se com o lobo, trocando algumas palavras com ele. Sabendo que ela iria para a casa de sua avó, o lobo, apressado, dirige-se para lá, comendo a avó e, em seguida, fingindo ser a avó, devora a Chapeuzinho. Retirada da barriga do lobo pelos caçadores, a menina é salva, e o lobo, com a barriga cheia de pedras, afoga-se no rio ao ir beber água.

Como vemos nos excertos da mãe falando com Chapeuzinho: -- "Vá saber notícias da vovozinha porque me contaram que ela está doente; leva estes biscoitinhos para ela e este potinho de manteiga". (p. 4). Esclarecemos que Chapeuzinho foi estimulada pela mãe a visitar a vovozinha sozinha, porque ela já estava uma mocinha, isto é, estava crescendo, mesmo assim, a mãe faz recomendações dos perigos da floresta, o lobo, e pede que tome cuidado.

Porém, ela encontra-o, o lobo tem vontade logo de comê-la e hesita por causa dos lenhadores, então ele faz uma pergunta e ela responde: - "Vou visitar minha vovozinha e levar uns biscoitinhos e um potinho de manteiga que minha mãe fez para ela". Nota-se que o lobo que enganá-la e tentou, então, chegar antes na casa

⁵⁶ Para verificar os referidos contos, ver: GRIMM, Irmãos. *Contos de Fadas*. 4.ed. São Paulo: Editora Iluminuras Ltda, 2002.

da avozinha para devorá-las. Embora, ela seja comida, ainda escapa e o lobo cheio de pedras na barriga, onde foi tirada Chapeuzinho se afoga no rio. Já em *João e Maria*, verificamos que é uma narrativa de duas crianças cuja madrasta convencera seu pai a abandoná-las na floresta por causa da situação de pobreza em que se encontravam. Perdidas na floresta são atraídas pela “casa de doces”, moradia da bruxa que as prende para, após engordá-las, vir a comê-las. No final, Maria consegue empurrar a bruxa no caldeirão, as crianças fogem com pedras preciosas, regressando à casa paterna, onde vem a saber que a madrasta morreu e passam a viver bem e felizes sob a proteção do pai.

Observe um diálogo da madrasta ao direciona-se a eles: -- “Aqui está um pedaço de pão para cada um. Guardem para o almoço, pois seu pai vai cortar lenha muito longe e nós vamos com ele” (p.5). João e Maria já sabiam a pretensão deles que eram deixá-los perdidos, ou seja, abandoná-los na floresta, por isso eles decidiram marcar o caminho de volta, nota-se no discurso oral marcas importantes com nossa atualidade social, no qual muitas crianças são abandonadas, infelizmente o fim não é tão mágico como dos personagens acima. No seguinte diálogo, que é no clímax do enredo, vemos o estado psicológico de desespero de Maria: -- “Que vai ser de nós agora?, perguntou Maria, choramingando de medo”. Já João diz com paciência e calma: -- “Vamos tratar de dormir, disse João. Amanhã daremos um jeito de voltar para casa.” (p.8). Vê-se aqui a idealização feita por eles mesmo com essa situação crítica, eles ainda acreditam que voltarão para casa, porque algo fantástico vai acontecer.

O lobo e os sete cabritinhos conta a história de sete irmãos que precisam ficar alguns momentos sem a proteção da mãe em sua casa. Antes de sair à mãe os previne para não abrirem a porta para ninguém. Mas o lobo, com sua astúcia, consegue disfarçar-se: suaviza a voz e embranquece a pata. Assim, alcança seu intento: penetra na casa e devora seis dos sete cabritinhos. O sétimo cabritinho esconde-se e no final revela à mãe o que acontecera. A mãe salva os irmãos que saem, todos vivos, de dentro da barriga do lobo, e este, com a barriga cheia de pedras, afoga-se no rio ao ir beber água. Como se salienta nos seguintes excertos: -- “Podemos

viver, sem ter mais cuidado. O lobo malvado morreu, no poço afogado." (p.2). - Meus filhinhos, abram a porta. A mãezinha já está aqui, de volta da floresta, e trouxe uma coisa para cada um de vocês. Os cabritinhos disseram: - Primeiro mostre-nos suas patas, para vermos se você é mesmo nossa mãezinha.

Aqui analisamos um aspecto muito presente na constituição nos contos de fadas, o maniqueísmo, do *bem* que sempre vence o *mal*, no caso embora o lobo fosse astucioso ao ponto de enganar para comer seis dos cabritinhos, a mãe deles ainda os tiram da barriga do lobo, e no lugar põe pedras; então, o lobo vai beber água e morre afogado. Esses contos de fadas estão estreitamente relacionados à oralidade da criança, já que envolvem a voracidade da pulsão oral. *Chapeuzinho Vermelho* fala do lobo que *comeu*⁵⁷ a vovozinha e tenta, a todo custo, comer a Chapeuzinho; em diferentes momentos e cenas, desde o gesto da mãe de mandar comida para a avó enferma, à busca insaciável do lobo por alimento, ao gesto dos caçadores de “encher a barriga do lobo de pedras”, a pulsão oral está presente.

João e Maria mostra dois irmãos encantados pela casa de doces que, ao final, não se contentam só com isso, e acabam desejando comer também a bruxa, que, por sua vez, deseja comer as crianças e faz disso seu maior desejo. *O lobo e os sete cabritinhos* revela a figura do lobo mau que, em uma emboscada, come vorazmente não apenas um cabritinho, mas seis e se o sétimo escapa é porque se esconde. Nos três contos, o desejo de comer e a ameaça de ser comido, a voracidade e a insaciabilidade permeiam as narrativas. Esses contos de fadas estão fundados, portanto, na pulsão oral, não se referem só ao ato de comer, mas também à voracidade, à agressividade.

Ressalte-se que a agressividade deve ser vista não como algo negativo, mas como algo inerente a todo ser humano, que ope-

⁵⁷ Observa-se que semanticamente o verbo *comer* tem algumas conotações diferentes de ingestão e, sim, um ato ligado a sexualidade, incesto, adultério, entre outros, por causa de esses contos terem etimologicamente uma construção direcionada a adultos e não a crianças, portanto foram adaptados a um novo universo de leitores/ouvintes.

ra regido pelas pulsões, estando presente em todas as relações estabelecidas, sendo, portanto, de fundamental importância para a sobrevivência e para o desenvolvimento de cada ser humano.

Considerações Finais

Concluimos, portanto, que segundo Reis (2008), o uso de contos de fadas possibilita aos aprendizes uma exposição a diferentes tipos de palavras através das histórias. Porque novas palavras são aprendidas a cada história e, ao mesmo tempo, está-se em contato com outras aprendidas anteriormente e que, continuamente, repetem-se. Este vocabulário aprendido através de um contexto é importante, e se as instruções para tal aprendizado acontecem de modo sistemático e com exercícios explícitos, isto pode ajudar a expandir o conhecimento do léxico. Essas constatações nos levam a concluir que a leitura de contos de fadas pode ajudar a criança a enfrentar seus conflitos e medos de forma menos ameaçadora, e a encontrar no universo simbólico e mágico da fantasia indícios importantes para construir e solidificar sua constituição psíquica.

Neste trabalho, os contos de fadas que sustentam aqui as considerações propostas sendo que, *Chapeuzinho Vermelho*, *João e Maria* e *O lobo e os sete cabritinhos*, estão estreitamente relacionados àquela pressão ou força que move os sujeitos e, particularmente, à pulsão oral, visto que envolvem a oralidade e a voracidade. *Chapeuzinho Vermelho* coloca em cena um lobo que *come* a vovozinha e tenta, a todo custo, comer a protagonista da história; *João e Maria* mostra dois irmãos encantados pela casa de doces que, ao final, não se contentam só com isso, e acabam desejando comer também a bruxa, que, por sua vez, deseja comer as crianças e faz disso seu grande desejo. *O lobo e os sete cabritinhos* revela a figura do lobo mau que também come vorazmente não apenas um cabritinho, mas seis, e se o sétimo escapa é porque se esconde.

Nos três contos, o desejo de comer e a ameaça de ser comido, a voracidade e a insaciabilidade permeiam as narrativas, por isso que a construção dos contos é monotípica, já que podemos encontrar repetições de algumas funções e a ausência de fadas. Presume-se aqui, finalmente, que a escola como espaço educador e

socializador deve ser atuante, entendendo que a criança não é um ser passivo, sem autonomia e sem direito a reflexão. Dessa forma, esse espaço escolar deve ser, portanto, um meio diversificado na formação ética e cultural da criança, propiciando atividades que envolvam a ordem física, afetiva, cognitiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social.

Referências

ABRAMOVICH, F. *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1989.

AGUIAR, V. T.; BORDINI, M. G. *Literatura: a formação do leitor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

GUIMARÃES, M. F. O conto popular. In: BRANDÃO, H. N. *Gêneros do discurso na escola: mito, cordel, discurso político, divulgação científica*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BETTELHEIM, B. *A psicanálise dos contos de fadas*. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

CALDIN, C. F. A oralidade e a escritura na literatura infantil: referencial teórico para a hora do conto. In: *Encontros Bibbi: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação*. 13, 1-14. 2002.

_____. A aplicabilidade de textos literários para crianças. *Encontros Bibbi: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação*. 18, 72-89. 2004.

CASHDAN, S. *Os sete pecados capitais nos contos de fadas: como os contos podem influenciar nossas vidas*. Rio de Janeiro: Campos, 2000.

COELHO, N. N. *Literatura Infantil: teoria, análise e didática*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1997.

GRIMM, Irmãos. *Contos de Fadas*. 4.ed. São Paulo: Editora Iluminuras Ltda, 2002.

HISADA, S. *Conversando sobre psicossomática*. Rio de Janeiro: Revinter, 2003.

LAPLANCHE e PONTALIS. *Vocabulário da Psicanálise*. 4. ed. trad. Pedro Tamen. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

OLIVEIRA, C. M. *Presença da fada madrinha nas versões do conto Cinderela*, 2001. Disponível em: <<http://www.graudez.com.br/litinf/trabalhos/contosdefadas.htm>>. Acesso em: 24 dez. 2016.

OLIVEIRA, V. B. M. B. de. Contos de fadas em pauta: Chapeuzinho Vermelho e Cinderela. In: CELLI – COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS. 3, 2007, Maringá. *Anais...* Maringá. p. 1048-1056, 2009.

RADINO, G. Oralidade, um estado de escritura. *Psicologia em Estudo*. 6 (2), 73-79, 2001.

_____. *Contos de fadas e a realidade psíquica: a importância da fantasia no desenvolvimento*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

REIS, S. de C. “Abracadabra” ... A Palavra nos Contos de Fadas. 115f. Dissertação de Mestrado em Linguística. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2008.

ROBINSON, O. Rymes and reasons in the Grimms Kinder und hausmarchen. *The German Quarterly*. 77 (1), 47-58, 2004.

SOUZA, M. T. C. C. Valorizações afetivas nas representações de contos de fadas: um olhar piagetiano. *Boletim de Psicologia*. 55 (123), 1-22, 2005.

TURKEL, A. R. From victim to heroine: children’s stories revisited. *Journal American Academy of Psychoanalysis*. 30 (1), 71-81, 2002.

TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO (TICs): NOVOS DESAFIOS NA FORMAÇÃO DOCENTE E NA METODOLOGIA EM SALA DE AULA

Angelique Maia do Nascimento (UECE/FAFIDAM)

Introdução

Este artigo tem como objetivo refletir, por meio de algumas teorias, a importância de se trabalhar com as TICs (Tecnologias da Informação e da Comunicação) no espaço escolar, bem como os desafios da formação docente no que diz respeito ao domínio das TICs em sala de aula. Para a análise dessas questões, o trabalho foi fundamentado a partir dos estudos de alguns teóricos, dentre eles, Fiorentini e Carneiro (2003), Molin e Raabe (2012), Silva (2008), Magalhães e Mill (2013), Pais (2008), Hack e Negri (2010) e Rodriguez e Almeida (2008).

Sabemos que a cada dia que passa mais novas tecnologias estão ganhando espaço em nossa sociedade. Esse fato acontece normalmente devido às mudanças que ocorrem e os jovens/crianças de hoje estão completamente envolvidos com essas transformações. Eles estão sempre à procura do que é novo e das novas tecnologias que vão surgindo.

Vivemos na era da informação, na qual tudo nos chega de imediato, portanto, cabe à escola o papel de tentar se adequar à realidade atual, realidade essa em que os alunos estão inseridos, pois já não se pode negar que as novas tecnologias da informação e da comunicação (TICs) vêm adquirindo um papel de muita importân-

cia na sociedade contemporânea e, conseqüentemente, envolvendo os jovens nessa realidade.

Levar para a sala de aula as novas tecnologias que os alunos já conhecem ou podem conhecer, poderá estimular ainda mais o interesse deles, já que eles vivem em um mundo tecnológico, de modo que chegar à sala de aula e se deparar com aquela mesmice (aluno, professor, livro didático) não será o suficiente para que o aluno se interesse por completo.

Vale ressaltar que não basta só levar as novas tecnologias para o âmbito educacional, é necessário que essas novas tecnologias sejam utilizadas de forma eficaz, possibilitando ainda mais momentos favoráveis para o desenvolvimento do aluno, ou seja, não basta apenas ter o suporte, é necessário saber utilizá-lo.

Nesse sentido, surge a importância da formação docente no que diz respeito a utilização desses novos recursos. Os professores necessitam estar sempre em formação, se aperfeiçoando para conseguir contribuir de forma significativa com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Dessa forma, é importante que os docentes usufruam de oportunidades de aperfeiçoamento, seja na própria graduação ou em formações continuadas, para que possam estar sempre atualizados, preparados e dispostos a recorrer a diversas metodologias possíveis de se trabalhar em sala de aula, dentre elas podemos destacar as TICs.

A utilização das TICs no processo de ensino e aprendizagem

Sabemos o quanto hoje em dia é debatida a ideia de trabalhar com recursos tecnológicos no âmbito educacional. Muitos estudos sobre esse fato já existem e crescem cada vez mais, pois é de extrema importância que sejam discutidas as maneiras pelas quais os educandos podem adquirir conhecimentos.

Segundo Molin e Raabe (2012) as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) adquiriram um grande espaço na sociedade devido ao fato de o ciberespaço disponibilizar inúmeras informações, portanto, tal fenômeno produz um grande desafio para as escolas, que se veem no dever de aderir aos novos recursos tecnológicos para o desenvolvimento das aulas.

A utilização crescente das Tecnologias de Informação e de Comunicação – TIC promove profundas mudanças na sociedade, com ênfase na construção de conhecimentos. O fato se deve, em boa parte, às múltiplas possibilidades de acessar as informações disponibilizadas no ciberespaço, as quais permitem criações coletivas em rede, revolucionando definitivamente os processos de aprendizagem e o funcionamento de diversas instituições, entre elas, a escola, que busca mudanças, pois recai sobre si o desafio de preparar os indivíduos para interatuar com as tecnologias (MOLIN; RAABE, 2012, p. 249).

Para Fiorentini e Carneiro (2003) é importante que as escolas reflitam sobre a utilização das novas tecnologias no ambiente escolar, pois “as tecnologias ampliam nossa visão de mundo, modificam as linguagens e propõem novos padrões éticos e novas maneiras de aprender a realidade” (FIORENTINI; CARNEIRO, 2003, p. 9), ou seja, as tecnologias estão presentes na sociedade também como forma de cultura.

A sociedade vai mudando, associando-se às novas formas de comunicação que vão surgindo e cabe também à escola, acompanhar essas mudanças que ocorrem naturalmente. “Todas essas transformações evidenciadas em nosso tempo trazem consigo uma nova forma de saber. São essas formas de saber que a escola deve compreender para ‘tornar-se do seu tempo’” (SILVA, 2008, p. 31).

Continuando, seguindo o pensamento de Silva (2008, p. 37) “O impacto das transformações de nosso tempo obriga a sociedade, e mais especificamente os educadores, a repensarem a escola, a repensarem a sua temporalidade”. Ou seja, a partir dessas transformações, é importante que, constantemente, as pessoas, principalmente àquelas envolvidas no ambiente escolar, reflitam sobre o que vem surgindo e de que formas essas novidades podem ser utilizadas a favor da educação.

Como educadores comprometidos com um novo olhar da Educação, devemos perceber que o momento atual se reveste de características especiais, que se está vivendo na mudança da mudança [...] Com humildade, é preciso mudar posturas tradicionais, considerando que se vive num momento no qual o que se aprendeu hoje pode não ser mais válido amanhã, para tanto tem que se aprender a aprender (SILVA, 2008, p. 45).

Devemos destacar, nesse momento, o que nos diz Magalhães e Mill (2013) sobre o olhar de alguns professores para a utilização das novas tecnologias. Os autores apresentam dois tipos de educadores com relação às TIC.

De um lado existem aqueles educadores que acham que as TIC apenas afastam os alunos das salas de aula e do interesse pelos estudos, levando-os ao mundo do consumismo: “Assim, entre os educadores, há dois sentimentos quando se fala no uso de TIC na educação: por um lado, há boa parte que vê as TIC como aquelas que empurram os estudantes para uma cultura do consumismo e roubam os alunos da sala” (MAGALHÃES; MILL, 2013, p. 321).

Por outro lado, existem aqueles educadores que defendem a utilização das TIC na escola, mas apenas se forem planejadas para o uso a favor do ensino: “Outra parcela de educadores, por outro lado, acredita que as TIC podem ter muita serventia, desde que ‘esterilizadas’ de suas características ‘mundanas’ e convenientes ‘adaptadas’ aos fins nobres da educação ‘pura’” (IDEM, p. 322).

Podemos destacar também o que nos diz Hack e Negri (2010) a esse respeito. Eles também apontam duas visões sobre a utilização das novas tecnologias na educação, para eles existem os “deslumbrados com a tecnologia, que analisam entusiasticamente as possibilidades advindas com os meios comunicacionais, até aqueles que rejeitam completamente a utilização dos aparatos tecnológicos digitais” (HACK; NEGRI, 2010, p. 90).

Segundo Almeida “[...] o emprego da tecnologia computacional promove a aquisição do conhecimento, o desenvolvimento de diferentes modos de representação e de compreensão do pensamento” (ALMEIDA, 2000, p. 12), dessa forma

É necessário ter em mente que a incorporação de “novas tecnologias” não pretende substituir as “velhas” ou “convencionais”, que ainda são - e continuarão sendo - utilizadas. O que se busca, na verdade, é complementar ambos os tipos de tecnologias a fim de tornar mais eficazes os processos de ensino e aprendizagem. Não há um recurso que responda todas as necessidades. Cada um tem características específicas que deverão ser avaliadas pelos docentes na hora de selecionar os mais adequados para os estudantes para a consecução dos objetivos educa-

cionais, de acordo com suas condições e necessidades (TEDESCO, 2004, p. 96).

É importante ressaltar que a utilização da tecnologia deve ser realizada de forma que desenvolva a inteligência dos alunos, pois “[...] a utilização dessas tecnologias na educação não é a valorização de exercícios de repetição ou de tarefas automatizadas”. (PAIS, 2008, p. 99). É necessário que as tecnologias sejam abordadas de forma que garantam a expansão da inteligência humana.

A linguagem, a escrita, a imprensa, o rádio, a televisão, o computador e a Internet são exemplos de tecnologias cuja utilização pode contribuir fortemente para a expansão das condições de elaboração do conhecimento... Ao estudar o uso das tecnologias digitais no campo pedagógico, nosso interesse é ressaltar as potencialidades cognitivas desses recursos, explorando as melhores formas de utilização para melhoria das condições de aprendizagem (PAIS, 2008, p. 103).

Nesse sentido, concordamos com Almeida (2000, p. 15) quando ela diz que “[...] a ideia de que a tecnologia informática não é característica fundamental da transformação educacional, embora seja incitadora de mudanças a partir das reflexões que provoca”, ou seja, a tecnologia da informática é apenas um suporte metodológico que poderá auxiliar os professores e alunos no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Mesmo ressaltando o quanto é importante a utilização de novos recursos tecnológicos em sala de aula, sabemos que tal atividade não é tão simples assim. Segundo Silva (2008) “O método de ensino não acompanha a velocidade das mudanças e novidades que surgem a cada momento” (SILVA, 2008, p. 30).

Para esse teórico, os alunos não se sentem mais satisfeitos com as salas de aula formais, eles procuram por aulas “alegres, descontraídas e criativas” (IDEM, 2008, p. 30). Ainda seguindo essa mesma linha de pensamento, Arruda (2013) aponta para o fato de os alunos não tratarem mais a escola com tanta prioridade, “[...] se acredita que os desafios à escola têm aumentado com a ampliação dos acessos e usos de TICs pelos jovens e alunos em geral, o que tem acarretado uma perda de centralidade da escola em suas vidas” (ARRUDA, 2013, p. 265).

Nesse sentido, cabe ao professor criar estratégias de ensino que despertem o interesse dos alunos. Para que isso possa ocorrer, é imprescindível que o docente tenha formação suficiente para propiciar um ambiente de aprendizagem significativo, utilizando variados recursos tecnológicos.

Mas, para que isso realmente possa ser efetivado, é necessário que o docente reflita qual a necessidade e relevância de utilizar novos recursos tecnológicos nas aulas. “[...] os educadores podem discutir sobre a utilização e incorporação da informática no ensino, orientar o seu trabalho pedagógico de forma a definir qual a relevância e a forma de utilização dessas novas tecnologias no ambiente escolar”. (SILVA, 2008, p. 83).

Antes de decidir utilizar novos recursos tecnológicos para o desenvolvimento de suas aulas, o professor deve estar ciente de que tais suportes poderão contribuir para a aquisição do conhecimento do aluno, “Para se adaptar à comunicação midiaticizada do conhecimento, o docente precisa reconhecer o papel da tecnologia como um recurso de aprendizagem...” (HACK; NEGRI, 2010, p. 91). Além disso, o professor deve se portar como orientador desses conhecimentos “[...] e entender-se cada vez mais como um orientador e cooperador do estudante na construção do conhecimento pela mediação multimidiática” (*IBIDEM*, p. 91).

Compreende-se, portanto, que o professor é o grande responsável por decidir e colocar em práticas metodologias diversas em sala de aula. Dessa forma, é importante que ele elabore aulas mais iterativas, a fim de possibilitar ainda mais o desenvolvimento dos seus alunos

Formação docente *versus* TICs

Entendendo, portanto, que o papel do professor é fundamental para o desenvolvimento dessas aulas, vale ressaltar que muitas vezes o docente se interessa por trabalhar com as TICs, mas não possui formação adequada para a execução de tal atividade.

Nesse momento, é importante ressaltar que há muito tempo se debate sobre a formação docente “[...] desde 1970 multiplicaram-se os encontros e iniciativas internacionais [...] para propor diretrizes em relação às reformas educacionais, à formação de pro-

fessores e à profissionalização do trabalho docente” (RODRIGUEZ; ALMEIDA, 2008, p. 37).

Dentre essas iniciativas, podemos citar a que ocorreu em 2000. Os países que se reuniram nesse encontro (Caribe, países da América Latina e América do Norte) reafirmaram “seus compromissos de Educação Para Todos a se realizar nos próximos quinze anos” (RODRIGUEZ; ALMEIDA, 2008, p. 47). No documento, intitulado como *Educación para todos em las Américas. Marco de Acción Regional*, eles listaram algumas ações importantes para o desenvolvimento dos professores, dentre elas podemos destacar as seguintes:

1. Os docentes ocupam “um lugar insubstituível na transformação da educação”, além de, serem responsáveis pela “aprendizagem de qualidade relevante para a vida” e da “formação de valores dos educandos”. [...]
3. A progressiva incorporação das tecnologias de informação e comunicação na sociedade demanda incluir esse tema na formação e capacitação (RODRIGUEZ; ALMEIDA, 2008, p. 37).

Observa-se, a partir dessas ações, principalmente a do ponto 3, que essa questão de se trabalhar com as tecnologias da informação e da comunicação já vem sendo debatida há muito tempo. É importante destacar que a valorização da formação docente não deve ser baseada apenas em discussões, mas em ações concretas para alcançar bons resultados.

Apesar dos avanços nas discussões dos fóruns internacionais, com respeito à necessidade de sua formação e valorização do trabalho docente, se verificam, ainda, uma defasagem entre o discurso e as ações concretas nesse sentido. [...] Em geral foram implementadas, uma série de ações que supostamente visavam melhorar a atividade dos professores, como por exemplo, cursos, seminários, oficinas e sistema em rede de formação e atualização, entre outros, porém, com resultados mecânicos e pouco satisfatórios (RODRIGUEZ; ALMEIDA, 2008, p. 54 e 55).

Nesse momento se faz relevante ressaltarmos a opinião de Arruda (2008) sobre esse assunto, pois o autor defende não a formação continuada dos professores para o uso de novas tecnologias, mas sim a capacitação do professor no processo inicial de sua formação, ainda no período universitário.

Diferentemente da perspectiva das políticas públicas atuais, que privilegiam a formação continuada do professor para o trabalho com tecnologias digitais na sala de aula, a perspectiva defendida nesse texto é a de alterações profundas na formação inicial dos professores em nível superior, que circunscrevem a incorporação das mídias em todas as dimensões da prática do professor universitário (ARRUDA, 2008, p. 275).

Em contrapartida, Molin e Raabe (2012) apontam que a formação continuada é importante porque o professor assegura “[...] o desenvolvimento de competências que o habilitem a inserir, criativa e criticamente, os novos recursos na prática pedagógica, e atualizar os conhecimentos iniciais e avaliar, no contexto atual, as mudanças necessárias para inovar essas práticas...” (MOLIN; RAABE, 2012, p. 250).

Para Sartore e Prado (2013) a inserção das novas tecnologias na escola está inteiramente interligada com a inserção dos professores a essas tecnologias. “[...] é impossível ignorar que a inserção de recursos de tecnologia virtuais na escola depende de uma inserção equivalente do professor” (SARTORE; PRADO, 2013, p. 156), pois de nada adianta a escola estar totalmente amparada com diversos recursos tecnológicos, se os professores não conseguem ou não querem desenvolver habilidades para a utilização desses recursos a favor da educação.

É necessário refletirmos para o fato de o professor conseguir associar o seu saber pedagógico com a sua habilidade técnica em manusear os novos recursos tecnológicos, “[...] pois, sem o conhecimento técnico, os educadores não conseguirão implantar soluções pedagógicas inovadoras e, sem o conhecimento pedagógico, os recursos disponíveis tendem a ser subutilizados” (SILVA, 2008, p. 87).

Inferese, dessa forma, a importância de o docente estar a todo momento participando de formações que o proporcione ainda mais conhecimento e estratégias para poder ministrar aulas que

despertem o interesse do discente, possibilitando, assim, mais chances de um processo de ensino e aprendizagem significativo.

Considerações Finais

Para o desenvolvimento de aulas mais interativas, o professor pode contar com uma gama de recursos tecnológicos, mas é de extrema importância que ele consiga utilizar esses recursos a favor da educação dos seus alunos. O educador deve compreender que ele é o responsável por mostrar o caminho do conhecimento aos seus alunos, portanto é necessário que saiba planejar aulas que atinjam esse objetivo.

Concluimos, então, com a finalização desse trabalho, que as TIC's apresentam um papel muito importante para o desenvolvimento do aluno, mas que muitas mudanças ainda devem ocorrer para que esse trabalho possa ocorrer totalmente de forma eficaz. A princípio, cabe aos professores, gestores e a todos os envolvidos no âmbito educacional, o interesse e dedicação para que o trabalho com as novas tecnologias possa ocorrer de forma adequada, possibilitando tanto ao aluno como ao professor um processo de ensino e aprendizagem satisfatório.

Para que esse processo de ensino e aprendizagem ocorra de forma satisfatória é necessário que os professores estejam sempre em processo de formação continuada, pois devem sempre estar se atualizando, tentando cada vez mais aperfeiçoar suas práticas pedagógicas, tendo em vista que a cada dia que passa novas tecnologias vão surgindo e ganhando um espaço importante no sistema educacional.

A partir dos fatos mencionados, podemos entender que se torna imprescindível que os docentes possam se apropriar dessas novas tecnologias já que elas vêm ganhando um espaço considerável no mundo. No âmbito educacional é necessário saber utilizá-las de forma que elas possam possibilitar a interação entre alunos e alunos e entre professores e alunos, para que assim o processo de ensino-aprendizagem possa ser realizado de forma significativa.

Apreendemos, portanto, que não basta, em teoria, saber a importância e a necessidade do uso de novas tecnologias em sala de aula, é necessário que haja formação docente, seja ela na própria graduação, ou em uma formação continuada destinada a esse âmbi-

to. Além disso, é imprescindível o esforço, dedicação e autonomia tanto dos professores como dos alunos para o desenvolvimento de tal atividade.

Referências

ALMEIDA, Maria Elizabeth de. *Informática e formação de professores*. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2000.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. A formação do professor no contexto das tecnologias do entretenimento. *ETD*. Campinas, SP, v. 15, n. 2, p. 264-280, maio/ago. 2013.

FIORENTINI, Leda Maria Rangearo; CARNEIRO, Vânia Lúcia Quintão Carneiro. *TV na escola e os desafios de hoje: Curso de extensão para professores do ensino fundamental e Médio da Rede Pública*. 3. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2003.

HACK, Josias Ricardo; NEGRI, Fernanda. *Escola e tecnologia: a capacitação docente como referencial para a mudança*. Florianópolis: Ciências e Cognição, 2010.

MAGALHÃES, Cláudio Marcio; MILL, Daniel. Elementos para reflexões sobre educação, comunicação e tecnologia: nada é tão novo sobre redes, linguagem e aprendizagem. *ETD*. Campinas, SP, v. 15, n. 2, p. 320-336, maio/ago. 2013.

MOLIN, Suênia Lino; RAABE, André. Novas tecnologias na educação: transformações da prática pedagógica no discurso do professor. *Acta Scientiarum. Education*. Maringá, v. 34, n. 2, p. 249-259, July./dec. 2012.

PAIS, Luiz Carlos. *Educação Escolar e as tecnologias da informática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

RODRIGUEZ, Margarita Victoria; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. *Políticas educacionais e formação de professores em tempos de globalização*. Brasília: Liber Livro Editora, UCDB, 2008.

SARTORE, Anna Rita; PRADO, Edna Cristina do. Tecnologias virtuais na educação incidindo no universo simbólico do professor. *Conjectura: Filos. Educ. Caxias do Sul*, v. 18, n. 1, p. 150-163, jan./abr. 2013.

SILVA, Mozart Linhares da. *Novas tecnologias: educação e sociedade na era da informação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

TEDESCO, Juan Carlos. *Educação e Novas Tecnologias: esperança ou incerteza?*. Brasília: UNESCO, 2004.

PERCEPÇÕES E INTERVENÇÕES USADAS POR PROFESSORES EM ALUNOS ACOMETIDAS POR TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E IMPERATIVIDADE (TDAH)⁵⁸

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva (UECE/MIHL)
Andressa Maia Ferreira (UNICATÓLICA)

Introdução

O transtorno do déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) afeta o cotidiano das crianças e costumam manifestar-se ainda na infância e em média 70% dos casos o transtorno continua na vida adulta. Dessa forma, o TDAH é comumente diagnosticado em crianças e os sintomas de TDAH devem evidenciar-se antes dos sete anos de idade, logo, é um transtorno do desenvolvimento do autocontrole que afeta a atenção, o controle de impulsos e o nível de atividade. Este trabalho tem como objetivo analisar o conhecimento de professores do ensino infantil acerca do transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH).

A metodologia pautou-se em pesquisa descritiva, com abordagem quantitativa, realizada no município de *Ferdinand de*

⁵⁸ Versão preliminar deste texto publicado em: <http://www.unifimes.edu.br/ojs/index.php/interacao/article/view/173/298>. Acesso em 07 de fev. 2018.

*Saussure/CE*⁵⁹ com 44 professores da sede do município referente à formação de crianças com até 6 anos de idade. Para isso, aplicamos um formulário contendo dados de identificação, sociodemográficos e perguntas relativas ao conhecimento do professor acerca da TDAH.

Os resultados apontaram que 45% os professores estão entre 30 a 47 anos de idade, sendo que 52,55% são casados e a maioria se denomina católicos, estão enquadrados como funcionários públicos cerca de 52,5%, sendo que 82,5% são do próprio município da pesquisa e 45,0% possuem graduação superior, embora 72,5% sejam especialistas e tenham visto disciplinas afins na faculdade, esses profissionais deixam bem explícito que não possuem um conhecimento aprofundado sobre o assunto a fim de melhorar suas práticas e estratégias em relação aos alunos com TDAH.

As crianças crescem rapidamente entre três e seis anos de idade, mas em ritmo diferente. No desenvolvimento infantil ocorrem várias mudanças físicas como perda da forma roliça que é característica dos bebês e passam a ter aparência mais atlética da infância. O peso e a altura prosseguem em termo de crescimento normalmente como na puberdade, o crescimento muscular e esquelético se desenvolve tornando a criança mais ávida. Todas essas mudanças ocorrem graças ao cérebro que ainda está em amadurecimento e sistema nervoso que juntos promovem o desenvolvimento das habilidades motoras (PAPALIA, 2000).

Os sistemas respiratórios, circulatório e imunológico aumentam sua capacidade de vigor e com isso mantém a criança mais saudável. O sono é um elemento importante no crescimento das crianças, pois parte do hormônio do crescimento é secretado quando as crianças estão dormindo. Como a criança está em idade pré-escolar sua rotina de sono modifica, diminui o horário de sono vespertino e adormece com maior facilidade à noite (LOZOFF; WOLF; DAVIS, 1985).

Entendemos que a criança em idade pré-escolar precisa proporcionalmente de menos calorias em relação ao seu peso do que antes, à medida que acelera o seu crescimento. Somando-se a

⁵⁹ Adotamos o nome do renomado filósofo e linguista, Ferdinand de Saussure para preservar o município *locus* da pesquisa.

isso, durante os anos pré-escolares as crianças fazem grandes progressos em relação às habilidades motoras como correr, saltar e pular (PAPALIA, OLDS; FELDMAN, 2000).

Para Kail (2004), o bom desenvolvimento e habilidades motoras grossas evidenciadas de um ano para outro em uma sincronização precisa. Por exemplo, uma criança de dois anos de idade anda rápido porque ainda não sabe correr, já a criança de quatro ou cinco anos de idade correm com facilidade, muda rapidamente de direção ou velocidade. As crianças em idade pré-escolar ficam muito mais hábeis nos movimentos dos braços e pernas.

Papalia *et al* (2000), afirmam que as habilidades motoras finas das crianças em idade pré-escolar são capazes de fazer movimentos precisos e delicados com as mãos e os dedos, quanto mais essas crianças conseguem realizar tarefas que exijam habilidades motoras finas mais essas crianças podem começar a cuidar de si mesma, deixando de depender dos pais para se alimentar e vestir executa essas atividades sozinhas com uma destreza cada vez maior.

Ademais, Kail (2004) acentua ainda que com o progresso da coordenação motora fina, as crianças em idade pré-escolar rabiscam de acordo com a idade. Crianças de dois anos rabiscam em padrão como linhas verticais e em ziguezague, já crianças de três anos de idade desenham formas como círculos, quadrados passando depois a combinar formas em desenhos. Aos quatro ou cinco anos, as crianças desenham objetos reconhecíveis como pessoas e animais.

A criança começa a se comunicar de acordo com o desenvolvimento da linguagem. As primeiras linguagens começam a partir do choro, um modo de comunicação entre bebês e mães, logo, vem os murmúrios, depois balbuciam. Por volta do quinto ou sexto mês de vida, as crianças pronunciam pequenas palavras, tais como: papa, mama à medida que vai crescendo, desenvolve também seu vocabulário em um ritmo surpreendente. A cinco anos de idade, a maioria das crianças consegue dominar as regras gramaticais, a aquisição de vocabulário e de regras gramaticais aperfeiçoam-se gradualmente ao longo de toda vida (KAIL, 2004).

A atenção, memória e concentração consistem em uma construção cognitiva. As crianças de acordo com suas idades e na medida em que vão crescendo, melhoram seus períodos de atenção e aprendem a discriminar entre o que requer ou não concentração em dado momento. As habilidades da memória também se aperfeiçoam gradualmente ao longo da infância, à medida que as crianças adquirem estratégias e durante os anos escolares a memória é cada vez mais aperfeiçoada.

Psicólogos apontaram que quanto mais as pessoas sabem, mais fácil elas armazenam novas memórias (CHI; GLASER, 1985; LEAHY; HARRIS, 1997). Eles atestam que o desenvolvimento infantil nem sempre acontece desse modo, por conseguinte, transtornos psicológicos podem ocorrer em algumas crianças e comprometer o seu desenvolvimento infantil.

Alguns transtornos psicológicos que ocorrem em crianças apenas são diagnosticados apenas na idade escolar e, muitos fatores podem contribuir, incluindo a disposição genética, história familiar, entre outros. Um desses transtornos é o denominado transtorno do déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) que afeta o cotidiano das crianças e costumam manifestar-se ainda na infância e em média 70% dos casos o transtorno continua na vida adulta (CHI; GLASER, 1985; LEAHY; HARRIS, 1997). Além disso, acomete ainda ambos os sexos, independentemente da situação socioeconômica ou nível cultural, o que pode resultar em sérios prejuízos na qualidade de vida das crianças. O TDAH se caracteriza por três sintomas básicos: desatenção, impulsividade e hiperatividade física e mental.

O TDAH é comumente diagnosticado em crianças, os sintomas de TDAH devem evidenciar-se antes dos sete anos de idade. Para Barkley (1990), o TDAH é um transtorno do desenvolvimento do autocontrole que afeta atenção, o controle de impulsos e o nível de atividade. O TDAH repercute na vida da criança e do adolescente levando inúmeros prejuízos, como adaptação no meio acadêmico, nas relações interpessoais e desempenho escolar (ARNOLD; JENSEN, 1995; BAKLEY, 1996).

Para esses autores a dificuldade de atenção é um dos sintomas mais prevalentes na criança TDAH e que afeta todos os aspectos da vida da mesma. Comumente, é na sala de aula que muitas vezes o transtorno é reconhecido, pois é o período que as dificulda-

des de atenção e inquietudes são percebidas por professores, quando comparadas com outras crianças da mesma idade e ambiente. Dificuldade de aprendizagem, perturbações motoras (equilíbrio, noção de espaço, tempo, etc.) e fracasso escolar são manifestações presentes no TDAH.

Silva (2009) nos diz que, socialmente essas crianças são percebidas como mal-educadas, malcriadas, pela dificuldade de atenção e de seguir regras. A identificação precoce das crianças afetadas contribui para um desenvolvimento emocional e psicológico sem maiores prejuízos. As crianças TDAH apresentam comportamentos que são vistos como negativos por outras pessoas, pois são crianças que sonham acordadas, não escutam, as quais estão sempre perdendo coisas, tem déficit de atenção, facilmente se distrai e são incapazes de frear as atividades motoras.

Conforme Silva (2009), o TDAH é considerado como funcionamento mental acelerado, inquieto, que produz incessantemente ideias, ora de forma brilhante, ora de forma atrapalhada quando não encontra o direcionamento correto. A desinformação acerca do assunto é um dos maiores entraves na vida de um TDAH. O esforço dos pais, educadores e terapeutas faz a grande diferença para que os TDAs possam reconstruir sua autoestima e o seu potencial criativo.

Dentro do contexto escolar, o fato é que são inúmeros profissionais da educação e pais desinformados sobre o assunto o que leva a exaustão desses pais por não saber o que fazer na educação dos seus filhos; por isso a informações advindas dos professores do ensino fundamental podem ajudar e muito os enfermeiros no diagnóstico precoce de novas crianças com TDAH, possibilitando um diagnóstico situacional a fim de favorecer uma estreita relação entre escola, criança e centro de saúde.

Pensando no mundo da escola, será que os professores sabem identificar uma criança TDAH? Como os professores podem se informar acerca do assunto? Como esses professores podem ajudar crianças com TDAH? Os professores sabem detectar os principais sintomas da TDAH?

Esta pesquisa justificou-se pelo fato de que investigaremos: *o que os professores conhecem acerca do assunto? Que estra-*

tégias esses professores podem traçar para melhorar o desempenho escolar dessas crianças?

Não resta dúvida que esse estudo se faz relevante, pois possibilitou a investigação do assunto entre professores, o que propicia a outros profissionais da educação um diagnóstico situacional, favorecendo uma estreita relação entre escola, criança e centros de saúde, evidenciando a identificação precoce de novas crianças acometidas por TDAH.

Conceituando o TDAH: aspectos gerais

Quando pensamos em TDAH, não devemos raciocinar como se estivéssemos diante de um cérebro “defeituoso”. Devemos sim olhar sob diferenciado, pois, na verdade, o cérebro do TDAH apresenta um funcionamento bastante peculiar, que acaba por lhe trazer um comportamento típico, que pode ser responsável tanto por suas maiores angustias e desacertos vitais (SILVA, 2009). Para esse mesmo autor, o TDAH é um funcionamento de origem biológica e hereditária, manifesta-se na infância e pode continuar na vida adulta, acomete ambos os sexos, independente do grau de escolaridade, situação socioeconômica ou nível cultural caso não seja diagnosticado e orientado precocemente pode causar sérios prejuízos na qualidade de vida. Está longe de ser uma doença trata-se de um funcionamento mental acelerado, inquieto que produz incessantemente ideias brilhantes e quando não encontra o direcionamento correto se amontoa de maneira atrapalhada.

Silva (2009) nos diz ainda que o comportamento TDAH nasce do que se chama trio base alterada. Esse trio é composto por atenção, impulsividade e velocidade de atividade física e mental, alterações desse trio geram sintomas e estes podem ser considerados como espinha dorsal do comportamento. A alteração da atenção é o sintoma mais importante para entender o comportamento TDAH, pois jamais o TDAH deixara de apresentar forte tendência à dispersão. A tarefa de um TDAH manter-se concentrado em algo por um tempo menor que seja chega a tornar um desafio muito grande. O TDAH chega a se irritar com sua própria dispersão, pois estes acabam quando problemas de relacionamento, dificuldade de organização em todos os setores de sua vida, enfrentar situações que sejam obrigatórias. Quando um TDAH realiza tarefas que for-

çaram a permanecer concentrado por obrigação, sentem-se como se estivesse com um profundo cansaço mental e físico.

O uso do termo déficit de atenção revela-se a capacidade atenta de um TDAH como uma deficiência absoluta ou imutável. OTDAH pode apresentar-se hiper-concentrado em atividades que lhe desperte interesse espontâneo ou paixão impulsiva, por isso é preferível usar o termo instabilidade de atenção. (SILVA, 2009). A impulsividade do TDAH traz para si sofrimento, culpa, angústia baixa autoestima, pois os atos impulsivos como dizer o que lhes vem à cabeça, brincadeira perigosa e, com isso, podem receber rótulos de criança mal-educada, estraga-prazer, egoísta, irresponsável etc. O comportamento dos TDAHs deve ser compreendido e administrado por eles mesmos e pelas pessoas do seu convívio, pois consequência no modo de agir pode se manifestar de diversas maneiras na forma de impulsividade, tais como: agressividade, descontrole alimentar ou compulsão por jogos. (SILVA, 2009).

Para um TDAH impulsivo tudo é muito, muita alegria, muito desespero, se esses impulsos forem bem direcionados ajudará muito na construção de sua existência. Logo, a hiperatividade física e mental é fácil de identificar em um TDAH, as crianças se mostram agitadas, se movem sem parar na sala de aula, anda aos pulos com isso são chamadas e tratadas como pestinhas, desajeitadas.

Distinguindo uma criança TDAH

Os sintomas do TDAH iniciam-se antes dos sete anos de idade, embora seja subnotificada neste período. Quando a criança ingressa na escola é que o reconhecimento dos sintomas fica mais fácil de notar, pois é o período em que os professores percebem a dificuldade de atenção das crianças. A observação é o principal instrumento para avaliar a possibilidade de uma criança ser acometida por TDAH, o que vai caracterizar e preencher os critérios de diagnóstico para TDAH, sobretudo pelos sintomas, em intensidade e frequência. Na criança com TDAH tudo parece estar a mais, são mais agitadas, mais bagunceira, distraída, dispersa, pouco perseverante e mais impulsiva.

Alguns indícios comportamentais auxiliam no diagnóstico de TDAH, são eles: as crianças mostram-se agitadas; trocam muito

de atividades; são impulsivas; antecipa respostas; dificuldade de aprendizado; com frequência mexe ou sacode as mãos e pés; não consegue ficar quieta; facilmente se distrai com um barulho, um movimento; não consegue se concentrar por muito tempo; tem dificuldade de esperar a sua vez em brincadeiras; sua atenção é fluida; por isso tem dificuldades em manter atenção em tarefas ou atividades lúdicas; tem dificuldade em brincar em silêncio ou em tranquilidade; fala excessivamente e apresentam fracasso escolar.

A criança TDAH é em tudo mais intensa quando comparada com as outras crianças não TDAH e dificilmente passa despercebida. Quanto mais estruturado o ambiente e quanto maior o número de demandas, mais o comportamento desvia-se do esperado, enquanto que em situações pouco estruturadas e com baixo número de demandas é menos possível distinguir essas crianças de seus colegas "normais". É importante salientar que essas crianças também são, frequentemente, capazes de controlar os sintomas com esforço voluntário ou em atividades de grande interesse (POETA; NETO, 2004).

Desempenho escolar do TDAH

As maiores dificuldades do TDAH começam a surgir no âmbito escolar, é nessa fase que a criança é solicitada a cumprir metas e seguir rotinas. Sendo assim o desempenho escolar depende de diferentes fatores: características da escola (físicas, pedagógicas, qualificação do professor), da família (nível de escolaridade dos pais, presença dos pais e interação dos pais com escola e deveres) e do próprio indivíduo (PASTURA *et al*, 2005). Comparando o desempenho escolar de 158 crianças com TDAH e 81 crianças normais, Barkley *et al.*, (1990b) observaram que os primeiros tinham três vezes mais chance de repetirem ou serem suspensos e oito vezes mais chance de serem expulsos que as crianças sem tal problema. Analisando, o desempenho de 140 crianças com TDAH, observaram que mais de 50% das crianças necessitaram de aulas particulares e cerca de 30% foram alocadas em turmas especiais ou foram reprovadas. O desempenho dos portadores de TDAH foi significativamente pior em relação aos testes de aritmética e leitura, quando comparados ao de não-portadores (FARAONE *et al*, 1993).

Alguns autores apontaram as razões pelas quais os portadores de TDAH têm frequência de mau desempenho escolar. Entre

eles, Gaddes (1983) sugeriu que os pacientes com TDAH apresentam algum grau de disfunção neuropsicológica que desencadeia tanto o distúrbio de atenção, quanto o distúrbio de aprendizado, já Keogh (1971), o paciente portador de TDAH toma decisões apressadas, frequentemente sem avaliar a situação de modo adequado e sem pensar em todas as alternativas possíveis, o que habitualmente resulta em tomada de decisões equivocadas.

A criança TDAH sente dificuldades em adequar-se a rotina esquematizada da escola, e, o professor, que desconhece o problema, acaba concluindo que essa criança é irresponsável ou rebelde, pois um dia é produtiva e participante, no outro, não presta atenção em nada e não cumpri seus deveres, por conseguinte, atrai a atenção do professor, uma atenção um tanto negativa. O desempenho escolar da criança com TDAH é marcado pela instabilidade. Em um momento é brilhante, porém no outro, inexplicavelmente, não consegue assimilar os conteúdos apresentados. Se a criança for hiperativa, o problema agrava-se ainda mais, pois além da desatenção, a incapacidade de se manter quieta impedirá de aprender e conquistar e manter amizades (FARAONE *et al*, 1993).

O que os professores podem fazer com crianças TDAH

O transtorno do déficit de atenção é um problema comportamental comum na infância, sendo responsável pela dificuldade de aprendizagem, repetência escola e evasão escolar. Estudos epidemiológicos indicam que aproximadamente 3% a 7% das crianças norte-americanas podem ser TDAHs (DUPAUL; STORNER, 2007), estimando-se que em cada sala de aula exista, pelo menos, um aluno com o transtorno, com ou sem hiperatividade.

A tarefa dos responsáveis pelo ensino é árdua, pois tem que fazer com que tais crianças assimilem o conteúdo didático. Para garantir o desempenho escolar satisfatório, o colégio e a família devem estar em sintonia e manter um contato estreito. O professor deve ter conhecimento do assunto e entender como funciona a cabeça destas crianças para ajudar o aluno TDAH, o diagnóstico não cabe ao professor, mas caso perceba sintomas característicos em algum aluno, este deve orientar aos pais a procurar o quanto

antes o apoio profissional; trabalhar em equipe com a família; ter uma dose extra de paciência.

Um melhor desempenho do aluno deve ser enaltecido pelo professor, bem como a partir do comportamento adequado em caso de erros, isso vai fazer sentir-se útil e diminuir suas frustrações com os erros; o aluno TDAH deve sentar-se perto do professor e de um colega afetivo e positivo; deixá-lo longe de janelas, portas de coisas que possam distraí-lo; evitar de falar gritando pois o aluno ouve melhor quando fala baixinho; certifique-se que ele compreendeu o que você pediu; ensine a criança a usar a agenda para garantir a organização para desenvolver as tarefas solicitada; troque ideias e pergunte ao aluno TDAH o que pode ajudá-lo isso fará ele se sentir acolhido e valorizado (DUPAUL; STORNER, 2007).

TDAH e suas dificuldades específicas

É comum que a criança TDAH tenha dificuldades em aprender ou memorizar, não porque não queira, mas pelo fato de não conseguir sustentar atenção e se manter concentrada por tempo suficiente e intensidade adequada, frequentemente não termina as tarefas deixando-a sobrecarregada e confusa e não conclui o que iniciou. As crianças TDAHs recebem diariamente variados rótulos e adjetivos pejorativos, dos quais não sabem se defender. Acredita em tudo o que dizem o que ocasiona um enorme buraco na sua autoestima provocando sentimento de pena.

Delineando os trajetos-metodológicos

Tipo de estudo

O estudo proposto trata-se de uma pesquisa descritiva, com abordagem quantitativa. Devemos, pois, salientar que os estudos descritivos envolvem coletas de dados em um ponto do tempo, sendo assim, são apropriados para descrever a situação, o status do fenômeno, ou as relações entre os fenômenos em um ponto fixo (POLIT, BECK; HUNGLER, 2004). Sobre a abordagem quantitativa esses autores também fazem referência, mencionando que envolve uma coleta sistemática de informações quantificáveis, além de análise por meio de recursos estatísticos (POLIT, BECK; HUNGLER, 2004).

Local do estudo

O estudo foi realizado no município de *Ferdinand de Saussure/CE*. Município que tem uma distância de 211 km da cidade de Fortaleza, pertencente à microrregião do baixo Jaguaribe, possuindo uma área de 86.194 km², apresentando uma população estimada de 29.576 habitantes. O estudo será realizado nas escolas da sede (pública e privada) do referido município. Na rede pública (creche e escolas) existem: uma creche com doze professores de educação infantil de 2 e 3 anos, uma creche com cinco professores que lecionam crianças com 6 anos de idade, quatro professores que lecionam crianças de 5 anos e quatro professores que lecionam crianças de 4 anos de idade. As escolas públicas também contam com três professores de ensino infantil (3 a 6 anos) e, quatro escolas privadas. Por fim, perfazem um total 44 professores na sede do município de *Ferdinand de Saussure/CE*, no referente à formação de crianças com até 6 anos de idade.

População e amostra

A população do estudo foi constituída por todos os professores que atuam com crianças com até seis anos de idade. Estes professores contabilizam um total de 44 docentes, 21 de acordo com o número obtido pela Secretaria de Educação do Município de *Ferdinand de Saussure/CE*.

A amostra será estabelecida por período de tempo, bem como por meio do atendimento aos seguintes critérios de inclusão: a) Ser professor; b) Atuar no ensino infantil com crianças na faixa etária de até seis anos de idade e c) ter experiência prévia com as crianças que apresentam TDAH.

Coleta de dados

A coleta de dados foi realizada durante os meses de outubro e novembro de 2015, por meio da aplicação de um formulário contendo dados de identificação, sociodemográficos e perguntas relativas ao conhecimento do professor acerca da TDAH.

Organização e análise de dados

Os dados foram organizados em um software Excel e analisados no programa *Epi Info versão 3.2.2*. Por fim, foram discutidos segundo a literatura pertinente.

Aspectos éticos e administrativos

Levando em consideração os aspectos éticos e administrativos da pesquisa científica, foi pedido autorização da Secretaria de Educação de *Ferdinand de Saussure/CE* para realização da pesquisa. Previamente a coleta dos dados, os professores foram convidados a assinar o termo de consentimento livre esclarecido. Todos os participantes foram informados sobre os objetivos e os compromissos dos pesquisadores em relação ao sigilo das identidades na divulgação dos resultados, autonomia, justiça, beneficência e não maleficência e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, concordando em participar de forma voluntária do estudo, sendo-lhes garantido o anonimato.

Resultados e discussão em evidência clínico-pedagógica

A realização deste trabalho se deu no âmbito da educação infantil pública e privada da rede municipal de ensino de *Ferdinand de Saussure/CE*. O referido estudo visa à coleta de informações quanto ao conhecimento dos professores em relação ao transtorno de déficit de atenção e hiperatividade dos alunos no supracitado município.

Tabela 1: Idade dos professores da rede pública e privada de Ferdinand de Saussure/CE.

<i>Variáveis</i>	<i>%</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio padrão</i>
Idade (N=40)		1,7	±0,6
20	2,5		
21	5,0		
23	2,5		
24	2,5		
26	2,5		
30	5,0		
32	2,5		
33	5,0		
36	7,5		

37	7,5
38	2,5
40	5,0
42	5,0
43	5,0
44	7,5
45	5,0
46	5,0
47	5,0
48	7,5
49	2,5
50	2,5
53	2,5
55	2,5

A abordagem relativa à idade dos professores envolvidos nesta pesquisa abrange a faixa etária de 20 a 55 anos. Vale salientar que a maioria das faixas etária tiveram baixo índice percentual no estudo, como podemos perceber dos 40 professores entrevistados, existe apenas 1 indivíduos para as faixas etárias de 20, 23, 24, 26, 32, 38, 49, 50, 53 e 55 anos, sendo cada uma destas responsável por 2,5% do universo da pesquisa, perfazendo 25,0% do estudo.

Os indivíduos compreendidos nas faixas de 21, 30, 33, 40, 42, 43, 45, 46 e 47 anos são responsáveis por 5,0% do total do estudo para cada uma das faixas etárias, sendo responsáveis por 45,0% do total. Os demais, nas faixas etárias de 36, 37, 44 e 48 anos compreendem 7,5% da pesquisa para cada faixa de idade, perfazendo 30,0% o total do estudo.

Tabela 2: Profissão/ocupação dos profissionais de educação do ensino infantil no município de Ferdinand de Saussure/CE.

<i>Variáveis</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio padrão</i>
Ocupação (N=40)			13,3	±8,2
Estudante	1	2,5		
Func. pública	21	52,5		
Func. de empresa particular	18	45,0		

De acordo com a tabela acima, os indivíduos cuja profissão é o estudo, são responsáveis por 2,5%; os indivíduos que se enquadram como funcionários públicos, representam 52,5% e os profissionais funcionários de empresas particulares somam 45,0% do total da pesquisa.

De acordo com Lelis (2001), mais do que qualquer outra categoria profissional, a situação atual do magistério das séries iniciais no Brasil tem sido fartamente alardeada pela mídia e pela produção acadêmica. Seja do ponto de vista da origem social, seja do ponto de vista do grau de instrução obtido, ou ainda sob a ótica das condições de trabalho, o reconhecimento da diversidade social e cultural entre professores amplia as dificuldades do debate em torno da sua imagem social e pública.

Segundo Lelis (2001), Em que pese a complexidade que envolve o lugar social ocupado pelo magistério, o que se verifica nas narrativas das professoras é um movimento ascendente na trajetória social e instrucional, se considerarmos as suas famílias de origem. Em boa parte provenientes de setores com baixa escolaridade, desenvolveram, ao longo de seus itinerários, estratégias de conquista de títulos escolares à custa de renúncia e austeridade em termos de estilo de vida.

Tabela 3: Estado civil dos profissionais da educação infantil no município de Ferdinand de Saussure/CE.

<i>Variáveis</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio padrão</i>
Estado civil (N=40)			10,0	±7,0
Solteira	16	40,0		
Casada	1	52,5		
Separada/divorciada	2	5,0		
Viúva	1	2,5		

Com relação ao estado civil dos profissionais pesquisados foram identificados os estados civis entre estes profissionais: solteira, casada, separada/divorciada e viúva, representando 40,0%; 52,5%; 5,0% e 2,5%, respectivamente. Observa-se assim uma maioria absoluta quando consideramos os profissionais pertencentes à categoria “casada”, o que deduz-se serem profissionais com vida familiar bem estruturada.

Tabela 4: Município de origem dos profissionais da educação infantil no município de Ferdinand de Saussure/CE.

<i>Variáveis</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio padrão</i>
Naturalidade (N=40)			13,3	±13,1
Ferdinand de Saussure	33	82,5		
Limoeiro do Norte	2	5,0		
Outros	5	12,5		

Quanto à naturalidade dos indivíduos entrevistados, o município de *Ferdinand de Saussure* é responsável por 33 desses indivíduos, que resulta em 82,5%; os naturais de Limoeiro do Norte são 2 indivíduos, e representam 5,0%; o restante, 5 indivíduos, são oriundos de outros municípios, representando 12,5% do total do grupo estudado.

Conforme os dados e análise acima descritos, podemos observar a prevalência de profissionais pertencentes à própria rede

municipal de estudo onde se realiza o presente estudo, no mais, percebe-se o empenho dos demais profissionais em se deslocar de outros municípios no intuito de prestar seus serviços no município supracitado, foco do desenvolvimento do presente trabalho.

Tabela 5: Religião dos profissionais da educação infantil no município de Ferdinand de Saussure/CE.

<i>Variáveis</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio padrão</i>
Religião (N=40)			13,3	±12,4
Católico	32	80,0		
Protestante	5	12,5		
Outras	3	7,5		

Entre os profissionais entrevistados, prevaleceu a religião católica, com 80,0% dos entrevistados; os protestantes representam 12,5% do universo da pesquisa e o restante, ou seja, 7,5% fazem parte de outras religiões. Estes percentuais representam em números 32, 5 e 3 indivíduos, respectivamente. A prevalência da religião católica reafirma a tendência da religiosidade católica apostólica no Estado do Ceará, em virtude das raízes religiosas do período do Brasil Império, onde houve a forte intervenção da Igreja Católica na educação religiosa no país. Mas, ao longo dos tempos, outras religiões vêm ganhando espaço na mente dos brasileiros.

Tabela 6: Nível de escolaridade dos profissionais da educação infantil no município de Ferdinand de Saussure/CE.

<i>Variáveis</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio padrão</i>
Escolaridade (N=40)			8,0	±4,0
Ensino fund. completo	2	5,0		
Ensino Médio completo	8	20,0		
Nível Sup. completo	18	45,0		
Nível Sup. incompleto	7	17,5		
Outros	5	2,5		

O grupo envolvido nesta pesquisa tem uma escolaridade definida por cinco níveis de formação. Assim, os que têm o Ensino Fundamental Completo representam 5,0% dos indivíduos pesquisados; os de Nível Médio Completo são responsáveis por 20,0% do total; enquanto os de Nível Superior Completo são 45,0% do total, seguidos pelos de Nível Superior Incompleto, com 17,5% e os pertencentes a outros níveis, com 2,5% de todo o universo da pesquisa, somando 40 indivíduos.

Segundo (VASCONCELOS *et al.*, 2001), acerca da escolaridade dos professores nos municípios de Niterói, Estado do Rio de Janeiro, faz a seguinte menção: “na realidade de Niterói, predomina entre os funcionários de creche a formação em nível superior, encontrando ainda, pessoal com formação em magistério de nível médio. Em menor quantidade, encontra-se pessoal que não concluiu a escolaridade obrigatória, o que é uma contradição ara um órgão da esfera educacional.

Quanto aos percentuais, ficam assim distribuídos: pós-graduação – 8%; nível superior completo – 29,5%; ensino médio completo – 10,7%; médio incompleto – 1,8%. Já em relação ao Ensino Fundamental há a seguinte distribuição: 3,6%, concluiu; 11,6%, até a 4ª série; 6,2%, não chegou a completar nem as primeiras séries, conforme ressalta Vasconcelos em seu estudo.

Tabela 7: Experiência profissional dos profissionais da educação infantil no município de Ferdinand de Saussure/CE.

<i>Variáveis</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio padrão</i>
Exp. profissional (N=40)			13,3	±10,4
Especialização	29	72,5		
Mestrado	10	25,0		
Cursos na área de TDAH	1	2,5		

Em se tratando em de experiência profissional na área de educação entre os profissionais envolvidos neste estudo, podemos verificar que 72,5% deles possuem cursos de Especialização;

25,0% possuem cursos de Mestrado; e, apenas 2,5% tem curso na área de TDAH. O quadro acima nos permite verificar um problema recorrente, inclusive na área da educação, os profissionais não dispõem de forma adequada para área na qual atuam.

Silva, Oliveira e Souza (2005), ressaltam a importância do educador com experiência no processo de inclusão de crianças portadoras de necessidades especiais na rede regular de ensino. O estudo realizado pelos autores ocorrido na rede de ensino de Manaus – AM, foi considerado pelos mesmos um grande desafio tanto aos educadores quanto aos pais, sobretudo pela falta de informação e formação específica, pois segundo os mesmos, “nossa experiência pautava-se em nove anos de atendimento em uma sala de educação especial.”

Como podemos observar a formação voltada para a educação inclusiva, permite-nos realizar este processo de maneira que a criança portadora de necessidades especiais sintam-se tão valorizada quanto às ditas normais, o que favorece o processo de aprendizagem dessas crianças.

Tabela 8: Na graduação ou cursos, tem alguma disciplina que falasse de TDAH?

<i>Variáveis</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio padrão</i>
Na Grad./Cursos			13,3	±5,1
TDAH (N=40)				
Graduação	8	20,0		
Cursos	11	27,5		
Outros	21	52,5		

Quanto à existência de disciplinas que abordem a problemática do TDAH nos cursos de graduação e/ou outros cursos, 20,0% dos profissionais entrevistados afirmaram que existem sim disciplinas abordando o assunto, em cursos de graduação; 27,5% mencionaram sua existência em cursos específicos de formação e/ou qualificação de professores; e, 52,5% dizem existir disciplinas

afins, em outros níveis de qualificação, como por exemplo, especialização, pós-graduação e outros.

Segundo Santos (2007), o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), por ser um distúrbio que afeta os períodos de atenção, inibição de comportamento e excesso de atividade motora, gera muitos problemas para as crianças portadoras desse transtorno em basicamente três áreas: família, escola e no âmbito social. Dos 57,89% que disseram que sabiam o que era o TDAH, apenas 36,36% disseram que leram em revistas, livros ou jornais a respeito do TDAH.

E a maioria, 45,45% disse ter apenas ouvido falar sobre o TDAH. Podemos verificar com isso, que o TDAH ainda é um transtorno pouco conhecido pelos futuros professores de Educação Física formados pela UFRJ, mesmo estes afirmando que sabem o que é o TDAH. Conforme Santos (2007), apenas 7,89% afirmaram ter visto o TDAH na Faculdade de Educação, nas seguintes disciplinas: Psicologia da Educação I e II e Didática Geral. Mas 78,94% afirmaram que nunca tinham escutado nada sobre o TDAH em nenhuma das disciplinas anteriormente citadas.

Tabela 9: O que sabe sobre TDAH?

<i>Variáveis</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio padrão</i>
TDAH (N=40)			13,3	±9,7
Já ouvi falar	28	70,0		
Nunca ouvi falar	3	7,5		
Já ouvi falar, mas não sei o que é	9	22,5		

Nesta abordagem, os profissionais envolvidos no estudo se posicionaram da seguinte maneira: 70,0% afirmou que já ouviu falar de TDAH; 7,5% afirma que nunca ouviu falar no problema; e, 22,5% diz que já ouviu falar em outras ocasiões, mas não sabe explicar de que se trata. Segundo Andrade (2006), a escola como um

espaço de socialização de conhecimentos e aprendizagens desempenha importante papel na educação do aluno com TDAH. É importante que proporcione condições para o desenvolvimento global do aluno, minimizando as implicações do TDAH, a fim de garantir o acesso ao conhecimento construído socialmente.

Nessa perspectiva, ainda de acordo com Andrade (2006), o professor, na condição de mediador, precisa compreender o aluno e ter conhecimento sobre as implicações do TDAH em sua aprendizagem, pois grande parte do sucesso do aluno, em sala de aula, exige um planejamento de estratégias pedagógicas que o envolva nas atividades propostas e atenda às necessidades educacionais.

Tabela 10: Interesse do profissional de educação em conhecer sobre TDAH

<i>Variáveis</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio padrão</i>
Interesse (N=40)			20,0	±19,0
Sim	39	97,5		
Não	1	2,5		

Com relação ao interesse dos profissionais de educação infantil do município de *Ferdinand de Saussure/CE* ao manifestarem seu interesse em adquirir conhecimento acerca do TDAH, a maioria absoluta, 97,5% afirmaram que gostariam de obter este conhecimento, enquanto apenas 2,5% dos entrevistados mencionaram que não gostariam de adquirir esse conhecimento, onde esses percentuais representam em números, respectivamente, 39 e 1 indivíduos do universo da pesquisa.

Para Lima (2010), considera-se que o professor juntamente com toda a equipe da escola necessitam desenvolver um trabalho de mediadores, sendo fundamental o processo de observação do rendimento e avaliação dos alunos com TDAH. Uma vez que por meio desse processo estarão conhecendo a situação de aprendizagem bem como conhecerão as necessidades específicas dos seus alunos, buscando no coletivo o desenvolvimento pleno dos alunos, fazendo sempre que necessário as adaptações curriculares, traba-

lhando com um modelo de ensino a partir do diferencial cognitivo e sócio afetivo de cada um.

Tabela 11: Você acha que hiperatividade tem relação com TDAH?

<i>Variáveis</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio padrão</i>
Hiper/TDAH (N=40)			13,3	±10,4
Sim	27	67,5		
Não	4	10,0		
Talvez	9	22,5		

Em si tratando da relação hiperatividade/TDAH, 27 dos 40 indivíduos entrevistados, responderam que há relação direta entre ambos, isso corresponde a 67,5% dos entrevistados. 4 indivíduos afirmam que não relação entre ambos, correspondendo a 10,0% do total e, 9 destes indivíduos afirmam que talvez haja alguma relação entre hiperatividade/TDAH, o que equivale a 22,5% do total.

Segundo com comentários de (MAIA; GAMA; MICHALICK-TRIGINELLI, 2006), nas características do TDAH, houve maior ocorrência de comportamentos indicadores de hiperatividade/impulsividade. Alguns estudos correlacionaram hiperatividade e disfonia⁶⁰ comportamental. Havendo uma incidência de 80% do sintoma de dificuldade de concentração, no grupo das crianças que apresentam nódulo vocal foi superior à referida na literatura.

Pois Maia; Gama; Michalick-Triginelli (2006) esclarecem o seguinte que não encontramos na literatura a relação específica entre o Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) e a disfonia. Poucos descrevem a dinâmica familiar de crianças disfônicas, apesar da literatura fonoaudiológica concordar que os aspectos comportamentais e familiares destas crianças são importantes para o sucesso terapêutico. É importante salientar que houve

⁶⁰ A *disfonia* é um sintoma relacionado a toda e qualquer dificuldade na emissão vocal que impeça a produção natural da voz (BEHLAU; PONTES, 1989).

prevalência do gênero masculino nos dois grupos estudados, pela maior incidência da disфонia neste gênero, na infância.

Tabela 12: Como lida com alunos com dificuldades de aprendizagem

<i>Variáveis</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio padrão</i>
Tipo de dificuldade (N=40)			13,3	±6,8
Valoriza as diferenças individuais	18	45,0		
Prioriza a competitividade	19	47,5		
Preocupa-se com o aluno que não aprendeu a matéria anterior	3	7,5		

Os profissionais da educação infantil de *Ferdinand de Saussure/CE*, ao se depararem com a indagação de como lidar com alunos com dificuldades de aprendizagem, nos reportaram que valorizam as diferenças individuais de cada aluno, priorizam a competitividade, preocupam-se com o aluno que não aprendeu a matéria anterior. Estas três argumentações foram responsáveis por 45,0%; 47,5% e 7,5%, respectivamente, do total de indivíduos entrevistados.

De acordo com (PRADO; SILVA; CARVALHO; AL-CÂNTARA, 2011), uma solução para a vivência com alunos com necessidades especiais e/ou dificuldades de aprendizagem, enfatizam o uso da leitura em voz alta e depois pedir para o aluno escrever em esquema (qual assunto, personagens, etc.) e depois realizar perguntar sobre o texto onde os alunos podem consultar suas anotações e com o passar do tempo os alunos não precisarão escrever o esquema, mas já estarão aptos a realizá-los mentalmente. Também ressaltam o que chamam de “o uso da leitura de não-palavras para desenvolver a decodificação real, pois no caso de palavras conhecidas poderiam ser identificadas e o restante por adivinhação, porém o uso de não-palavras promove a decodificação.”

Além dos dados acima, foram feitas ainda perguntas subjetivas sobre a experiência em sala de aula, as formas usadas para ajudar o aluno acometido por TDAH e como lidar com os precon-

ceitos que o aluno com esse transtorno pode sofrer na escola. A partir da análise das respostas pudemos constatar que a maioria dos professores já teve experiência em sala de aula com alunos com TDAH, vejamos os pontos de vistas: “sim, temos sempre alunos agitados ou desatentos. Posso afirmar porque algumas crianças apresentavam comportamentos que estavam relacionados ao distúrbio”. Para outra entrevistada, o assunto “é muito difícil, pois não conheço estratégia eu possa trabalhar melhor as dificuldades desse aluno pouco tenho conhecimento sobre essa doença”.

Já em relação às ações dos professores a fim de coibir que os alunos sofram preconceitos, ficou verificado que os educadores buscaram, a princípio, a interação dos alunos com TDAH com os demais alunos da turma, isso como podemos ver nas seguintes assertivas: “dirigir mais atividades em sala de aula”, já outra entrevistada reforça dizendo que “trabalhou a socialização e não demonstra para os alunos que a criança com TDAH não é diferente das outras”. Logo, entendemos que os professores conseguiram nesse sentido focar suas atividades no objetivo de sanar em sala de aula os emblemas que o preconceito pode provocar nos alunos com esse transtorno.

Se bem que um dado bastante interessante é que os professores embora se preocupem em combater o preconceito com os alunos com TDAH em sala de aula, eles ainda não se consideram preparados para lidar com esse fato como verificamos nos argumentos deles: “não. Quase não tenho conhecimento sobre a doença”, para outro educador: “eu não me sinto apta para lidar com crianças que sofrem de TDAH...”, já outro diz que: “às vezes me sinto sem estratégia para lidar com o problema”. Dessa forma, compreendemos a necessidade de uma capacitação específica na área com a finalidade de oferecer a orientação devida a esses professores, já que as maiorias corroboram que não há uma formação direcionada para que eles possam trabalhar adequadamente esses alunos com TDAH.

Conclusão(ões) e limitações do estudo

Por meio deste minucioso estudo, concluímos que as percepções e os conhecimentos científicos dos professores do ensino infantil acerca do transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), em *Ferdinand de Saussure/CE*, é escasso para um maior entendimento do assunto e também para sanar alguns dos problemas, sobretudo os preconceitos e as dificuldades de aprendizagem, que as crianças acometidas com TDAH manifestam em sala de aula, sendo que 70,0% desses profissionais afirmaram que já ouviram falar de TDAH, por isso, eles possuem pouca informação e orientação profissional nesse processo de cuidado dessas crianças; então, nesse contexto a atuação do psicopedagogo é crucial a fim de promover adequadamente as orientações, intervenções e tratamentos para que os educadores compreendam a importância de se diagnosticar precocemente os casos de crianças com TDAH.

Quanto ao perfil dos pesquisados, ficou constatado pela análise dos dados acima que 45% os professores estão entre 30 a 47 anos de idade, sendo que 52,55% são casados e a maioria se denomina católicos, estão enquadrados como funcionários públicos cerca de 52,5%, sendo que 82,5% são do próprio município da pesquisa e 45,0% possuem graduação superior, embora 72,5% sejam especialistas e tenham visto disciplinas afins na faculdade, esses profissionais deixam bem explícito que não possuem uma formação, ou melhor, um conhecimento aprofundado sobre o assunto a fim de melhorar suas práticas e estratégias em relação aos alunos com TDAH e para também inibir os preconceitos que esses alunos enfrentam em sala de aula.

Por fim, é evidente que esses aspectos de identificação e dados sociodemográficos coletados dos professores foram importantes para que pudéssemos entender a influência que o profissional bem preparado e qualificado a detectar e trabalhar em sala de aula com alunos com TDAH é salutar para o rendimento do ensino/aprendizagem dos alunos, em especial, para o devido acompanhamento dos alunos com esse tipo de transtorno.

Observamos, finalmente, que 97,5% desses educadores têm interesse em saber mais sobre o assunto, já que para 67,5%

deles a hiperatividade tem uma relação direta com TDAH. Se bem que notamos que 45,0% dos entrevistados valorizam as diferenças individuais de cada aluno, preocupam-se com o aluno que não aprendeu a matéria anterior, já a maioria que corresponde a 47,0% disseram que priorizam a competitividade.

Referências

ANDRADE, M. da C. de O. *The educational practice of teachers with students Disabilities and Attention Deficit/Hyperactivity*. 2006. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14602>. Acesso em 24 de dez. 2017.

BARKLEY R.A, F. M, EDELBROCK, CS, SMALLISH, L. The adolescent outcome of hyperactive children diagnosed by research criteria: I. An 8-year prospective follow-up study. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 29:546-57, 1990.

BARKLEY, R.A. Attention-deficit/hyperactivity disorder. In: Mash EJ & Barkley RA (eds.) *Child Psychopathology*. Guilford, New York, pp. 63-112, 1996.

BEHLAU, M. S.; PONTES, P. *Avaliação global da voz*. 2. ed. São Paulo: EPPM, 1992. 66p.

BRUM, S. L. F.; BOZZA, M. TDHA – transtorno de déficit de atenção e hiperatividade e a relação com o uso abusivo de drogas. *REVISTA EFICAZ – Revista científica online ISSN 2178-0552*. Maringá-PR: 2011.

CHI, M. T. H.; GLASER, R. Problem solving ability. In R. Sternberg (Ed.), *Human Abilities: An Information-Processing Approach* (pp. 227-257). San Francisco: W. H. Freeman & Co, 1985.

DUPAUL, G. J.; STONER, G. *TDAH nas escolas: Estratégias de avaliação e intervenção*. São Paulo: M. Books, 2007.

FARAONE SV, BIEDERMAN J, LEHMAN, BK, *et al.* Intellectual performance and school failure in children with attention deficit hyperactivity disorder and in their siblings. *J Abnorm Psychol*, 1993; 102:616-23.

FREIRE, A. C. C.; PONDÉ, M. P. Estudo piloto da prevalência do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade entre crianças escolares na cidade do Salvador, Bahia, Brasil. *Arq. Neuropsiquiatria*; 63(2b) jun. 2005.

GADDES, W.H. Applied educational neuropsychology: theories and problems. *J Learn Disabil* 16:511-4, 1983.

LEAHEY, T., & HARRIS, R. *Learning and cognition*. New Jersey: Prentice Hall, 1997.

LELIS, I. *Profissão docente: Uma rede de histórias*. Departamento de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE17/RBDE17_05_ISABEL_LELIS.pdf. Acesso em 20 de mai. 2017.

LIMA, S. V. de. *TDAH na escola: Estratégias de ação pedagógica*. 2010. Disponível em: <http://www.artigonal.com/educacao-artigos/tdah-na-escola-estrategias-de-acao-pedagogica-1863499.html>. Acesso em 24 de dez. 2016.

LOZOFF, B., WOLF, A. W., & DAVIS, N. S. Sleep problems seen in pediatric practice. *Pediatrics*, 75,1985, 477-483.

MAGILL, R. *Aprendizagem Motora: conceitos e Aplicações*. São Paulo: Edgard Blücher, 2000.

MAIA, A. A.; GAMA, A. C. C.; MICHALICK-TRIGINELLI, M. F. Relação entre transtorno de déficit de atenção/hiperatividade, dinâmica familiar, disfonia e nódulo vocal em crianças. *Revista Ciência Médica*, Campinas, set/out, 2006. Disponível em: <http://www.puccampinas.edu.br/centros/ccv/revcienciasmedicas/artigos/v15n5a02.pdf>. Acesso em 10 de dez. 2017.

PAPALIA, D. E.; O. L. D. S., S. *Desenvolvimento Humano*. 7. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PASTURA, G. M. C.; MATTOS, P.; ARAÚJO, A.P.Q.C. Desempenho escolar e transtorno do déficit de atenção e hiperatividade. *Rev. psiquiatr. clín.* vol.32 no.6. São Paulo Nov./Dec. 2005.

_____. Prevalence of attention deficit hyperactivity disorder and its comorbidities in a sample of school-aged children. *Arq. Neuro Psiquiatr.* vol.65 no.4a São Paulo, Dez. 2007.

POETA, L. S.; NETO, F. R. Estudo epidemiológico dos sintomas do transtorno do déficit de atenção/hiperatividade e transtornos de comportamento em escolares da rede pública de Florianópolis usando a EDAH. *Rev. Bras. Psiquiatr.* vol.26 no.3. São Paulo Sept. 2004.

POLIT, D. F.; BECK, C. T.; HUNGLER, B.P. *Fundamentos de pesquisa em enfermagem: métodos, avaliação e utilização*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PRADO, K. M. V.; SILVA, L. D. de L. e.; CARVALHO, M. do N. de.; ALCÂNTARA, T. R. *Como lidar com crianças com dificuldades em ler*. 2011. Disponível em: <http://www.kplus.com.br/materia.asp?co=97&rv=Vivencia>. Acesso em 23 de dez. 2017.

KAIL, R.V. *A criança*. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

KEOGH, B.K. Hyperactivity and learning disorders: review and speculation. *ExceptChild* 38:101-9, 1971.

REMEN, R. N. *O paciente como ser humano*. Trad. de Denise Bolanho. São Paulo: Summus, 1993.

SANTOS, D. T. dos. A formação do professor de educação física para o trato com alunos portadores do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. *Revista Digital – Buenos Aires – Año 12 – Nº 114 – nov. 2007*.

SILVA, C. de A.; OLIVEIRA, E. F. de.; SOUZA, V. C. de. *Educação inclusiva: Uma experiência desenvolvida nas obras sociais do Aleixo “Escola Nossa Senhora Mãe e Mestra e Anexos”* – Manaus/AM. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/experienciaseducacionaisinclusivas.pdf>. Acesso em 20 de dez. 2017.

SILVA, A. B. B. *Mentes Inquietas*. Rio de Janeiro: Napads, 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1978.

WALDOW, V.R. *Cuidado Humano: o resgate necessário*. Porto Alegre: Sagra, 1998.

OS DESAFIOS DA ESCOLA NO USO DAS TICs EM PRÁTICAS EDUCATIVAS NA CONTEMPORANEIDADE

Crisliane Nogueira Pinheiro (UECE/SEDUC)

Introdução

Este artigo tem como objetivo apresentar uma breve reflexão sobre os principais desafios enfrentados pela escola, mais especificamente a escola pública, no tocante ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na contemporaneidade, percebendo qual(ais) os posicionamentos dos(as) professores(as) em relação ao uso dessas tecnologias no âmbito das atividades escolares. Ademais, destacamos também a importância da formação docente continuada, bem como a importância de uma educação centrada no aluno e na construção de um ser crítico e autônomo, mostrando que o investimento em tecnologia deve ser uma das prioridades no ensino público tendo em vista a ampliação de possibilidades que ela nos proporciona no processo de ensino-aprendizagem do aluno.

As reflexões foram fundamentadas nos estudos de alguns teóricos, dentre eles: Kenski (2003), Lima e Pinheiro (2015), Neves (2009), Sousa (2011), entre outros. Quando falamos em tecnologia é comum associarmos esse termo a produtos sofisticados, de difícil acesso e relativamente novos na nossa sociedade. No entanto, a tecnologia remonta desde os primórdios e sua presença na vida do homem é mais comum do que pensamos. Isso porque, nos acostu-

mamos a viver cercados de tecnologia e só nos damos conta da sua presença quando, por exemplo, algo para de funcionar, a eletricidade acaba ou a água não sai da torneira.

Objetos e utensílios comuns do nosso dia a dia são exemplos de tecnologia, mas o fato de a associarmos apenas a coisas grandiosas e difíceis de manusear se dá pela rapidez com que estas surgem na nossa vida. Antes, as informações e notícias não se propagavam tão rápido como hoje e a comunicação face a face era o meio mais utilizado nas relações interpessoais.

Hoje, não podemos negar que vivemos na era das tecnologias de informação e comunicação (TICs). Aquela cena de vizinhos conversando durante horas na calçada de casa ficou no passado. A televisão, o telefone e o computador, surge e “invade” o lar da grande maioria tornando-se mais do que apenas um suporte ou uma ferramenta de entretenimento. As pessoas criam vínculos com estes objetos que, por sua vez, passam a participar ativamente do mundo social dos indivíduos. Esse é um ponto importante sobre as tecnologias, pois elas têm o poder de alterar o comportamento humano e transformar o modo de pensar, agir e sentir das pessoas. As maneiras de se comunicar e adquirir conhecimento são ampliadas e o homem torna-se um consumidor ávido de tudo que é digital.

O grande desafio diante deste novo contexto digital talvez seja o de refletir sobre este impacto na vida do ser humano de modo que possamos desenvolver uma consciência crítica em relação ao uso adequado e a apropriação das TICs no nosso cotidiano. Este artigo propõe, então, uma reflexão sobre como a escola tem acompanhado esse avanço tecnológico, quais os desafios enfrentados no uso das TICs no cotidiano escolar e qual o papel do professor diante dessas transformações.

A escola e as tecnologias de informação e comunicação (TICs)

A sociedade está em constante evolução, principalmente no que diz respeito as descobertas científicas e tecnológicas. O computador, a televisão, o celular e a internet possibilitam o acesso ao conhecimento de maneira rápida e dinâmica. Deparamo-nos diariamente com uma enxurrada de informações e precisamos estar

atentos e termos maturidade para avaliar o que é eficaz e útil para nossa vida.

No mundo contemporâneo, torna-se comum a comunicação por meio de ligações telefônicas e de torpedos que, por sua vez, abrem caminho para os aplicativos de bate-papo e as chamadas de vídeo. É difícil imaginar nossas vidas “desconectadas” de todas as possibilidades que as tecnologias nos oferecem. Refletimos no início desse artigo sobre como a presença constante das tecnologias no nosso dia a dia tornou-se tão comum a ponto de não a notarmos. Esse “não notar” acontece, pois passamos a dominar o que era novo e esse novo (as tecnologias) insere-se na nossa vida naturalmente afim de facilitar nossas ações cotidianas.

No entanto, no ambiente escolar, esse processo de *tecnologiação* nas práticas docentes parece não acontecer. Não existe ainda essa *invisibilidade* das tecnologias quando se trata da educação. Para Neves (2009), essa invisibilidade significa a competência no uso dos equipamentos e de estratégias inovadoras. Ainda segundo a autora, o uso das TICs na escola é visto como algo excepcional e exótico, quase que inalcançável. Nos deparamos, então, com um enorme contraste: existe todo um arsenal tecnológico presente nos lares, nas empresas e nos mais diversos ambientes, mas ausente da maioria das escolas brasileiras, que se mantêm ainda num modelo muito conservador. Segundo Neves (2009), vivemos num “cotidiano escolar que sequer ultrapassa as paredes da sala de aula” (p. 2). Isso requer um novo olhar sobre a escola tanto em relação aos aspectos físicos e estruturais quanto na organização curricular. Pensar nas TICs dentro da escola é pensar em mudança e toda mudança requer planejamento.

Primeiramente, a escola pensada como um ambiente onde se constrói o saber e forma cidadãos críticos precisa de decisão política e investimento.

Assumir o uso das tecnologias digitais no ensino pelas escolas requer que ela esteja preparada para realizar investimentos consideráveis em equipamentos e, sobretudo, na viabilização das condições de acesso e de uso dessas máquinas (KENSKI, 2003, p.59).

Kenski (2003) chama a atenção para o despreparo na utilização das TICs. A começar pela negligência em não mudar os aspectos estruturais da escola. Isso compromete o ensino e continua firmando a ideia de que estes recursos são caros e que não trazem resultados.

A relação entre educação e novas tecnologias requer novos posicionamentos ligados à política e à gestão da educação. Esses novos posicionamentos dizem respeito à delimitação clara do papel do Estado na educação; aos objetivos e finalidades da educação em face das novas demandas sociais; à estrutura organizacional das instituições de ensino de todos os níveis; ao financiamento da educação; à universalização e à democratização do acesso a esses novos ambientes tecnológicos, por onde também se dá e se faz educação; às formas de valorização do magistério e às articulações com outras esferas sociais - que também oferecem educação (KENSKI, 2003, p.81).

Podemos observar que essa visão colaborativa em prol de uma educação tecnológica acessível é muito distante do sistema burocrático e centralizado que temos a disposição. Parece utópico desejar que as questões estruturais e de espaços físicos sejam resolvidas e todas as escolas tenham acesso a ambientes preparados e equipados para o uso das TICs. Mas esse ainda seria o primeiro passo para uma educação voltada aos trabalhos com as tecnologias.

É importante destacar que não basta investir em equipamentos, tornando-se cogente que exista uma política de manutenção desses equipamentos e de acesso à internet. Com a conexão à rede surge a possibilidade de realizar novas atividades e não apenas inserir uma tecnologia em uma prática já existente. Sobre a internet, Kenski afirma que “ampliam-se os espaços das escolas não apenas para acessar informações, mas também para comunicar, divulgar e oferecer informações, serviços e atividades realizadas no âmbito da instituição por seus professores, alunos e funcionários”. (KENSKI, 2003, p.59).

Mas a inserção das TICs vai além da equiparação da escola quanto à aquisição de equipamento e acesso à internet. Sendo avaliadas essas questões, é preciso pensar quais os objetivos que se pretende alcançar, que reformulações no currículo escolar são necessárias, onde as TICs poderiam se encaixar e que tipo de alunos

pretendemos formar. Isso é necessário porque o uso de uma tecnologia, desde a mais atual até a mais antiga, determina e influencia no planejamento das ações tanto do professor quanto da gestão escolar.

Em segundo lugar, faz-se necessário reformular o tempo dedicado à aprendizagem e a compatibilização do currículo, pois trabalhar com TICs é um desafio que nos desacomoda da “zona de conforto”, que é a sala de aula e possibilita a busca de conhecimentos em outros ambientes.

As alterações necessárias compreendem a apropriação dos novos espaços e tempos educacionais, a adoção de novos currículos, a flexibilização das estruturas de ensino, a interdisciplinaridade dos conteúdos, o desenvolvimento de pesquisas, intercâmbios e convênios interinstitucionais, o relacionamento com o sistema produtivo e com os organismos governamentais, com as demais esferas sociais e com a comunidade de forma geral (KENSKI, 2003, p.81).

A educação contemporânea deve ser focada na aprendizagem do aluno e no oferecimento de novas oportunidades e possibilidades de aprender, visando a autonomia na busca de conhecimentos. Pensar nos novos espaços e tempos educacionais, apontados por Kenski, requer da escola e mais particularmente do professor o entendimento de que o aluno continua aprendendo fora do ambiente tradicional de ensino. É necessário, também, uma mudança muito mais profunda e igualmente difícil: a reavaliação do tempo de aula e a quantidade de alunos em sala. Infelizmente, o que se percebe é que mesmo a escola estando “preparada” com computadores, internet, Datashow... quase nada se alterou no processo de ensino.

O curto espaço de tempo disponível para cada aula (geralmente 50 minutos) somado ao número exorbitante de alunos em sala, tornam inviável o uso do computador. As aulas, em sua maioria, continuam baseadas na exposição oral, nos debates e seminários. Quando alguma tecnologia é inserida no processo de ensino, por exemplo o Datashow, este serve para reproduzir o que poderia ser feito com a lousa, o pincel e o livro didático.

No que tange acerca do professorado, sua formação e relação com as TICs fazemos algumas reflexões, mas desde já, é preciso termos clareza que tais responsabilidades não apenas podem recair no papel desempenhado pelo professor, até porque “educar com TICs impõe mudanças tão radicais que é impossível deixar tal revolução somente nas mãos dos professores” (NEVES, 2009, p. 24). Além disso, sabemos que “não se consideram, na implantação desses novos meios, as necessárias alterações nas condições do trabalho docente (e de toda a escola)” (KENSKI, 2003, p. 61). Sendo assim, a dinâmica de sala de aula é só uma das inúmeras mudanças que precisam ser alcançadas. Antes disso é preciso comprometimento político e investimento financeiro:

Quanto mais um país investe em ciência, tecnologia e inovação e distribui esses benefícios à sua população, mais cresce e distribui renda. Mas um dos pilares para isso é uma educação sólida, significativa, inovadora, que universalize o uso das TICs de modo competente, ético e democrático (NEVES, 2009, p. 4).

Faz-se crucial, mais investimentos em educação, sobretudo tecnológica, sendo que esta é a chave para o crescimento de uma nação, garantindo ainda o acesso a uma educação de qualidade que demonstre comprometimento com o desenvolvimento humano.

A formação do professor e sua relação como uso das TICs

Partamos do princípio que educar com TICs requer muitas mudanças na estrutura educacional do nosso país. E o professor, sendo uma peça fundamental na construção do ser humano, deve ter seu espaço nas reflexões sobre o uso das TICs, afinal ele será o “elo” entre as tecnologias e o aluno, pois partir do momento em que se reconhece as tecnologias como uma possibilidade didática de adquirir conhecimento, faz-se necessário várias mudanças na nossa perspectiva de ensinar e aprender.

Para Neves (2009), um dos aspectos mais importantes diz respeito à formação do professor. Segundo a pesquisadora, é necessário que haja mudanças nos cursos de licenciatura, pois esses ainda são muito conservadores e “não são prioritários nas instituições quando se trata de equipá-los com novas tecnologias” (p.5). Há

ainda uma visão importante, mas pouco aprofundada sobre a formação do professor: a de que este deve ser formado, essencialmente, para ter uma visão crítica e transformadora diante da sociedade. É preciso termos à atenção para a palavra *transformadora*, que hoje, mais do que nunca, precisa fazer sentido na profissão do educador: “A visão transformadora de hoje inclui a dimensão do saber fazer, do ter competências no uso de tecnologias educacionais que permitam ao educador resolver inúmeros problemas de aprendizagem que se manifestam em todos os níveis [...]”. (NEVES, 2009, p. 18).

O professor precisa ter o espírito de buscar e inovar. Não basta saber onde está a informação e ser intelectualmente preparado, é preciso transformar a informação e o conhecimento em ação. Saber trabalhar com TICs, segundo Neves (2009), é levá-la ao estágio de invisibilidade, ou seja, é dominar as tecnologias tão bem quanto dominamos o lápis e a caneta. Afinal de contas, essa visão de excepcionalidade das TICs, na maioria das vezes, está apenas na mente do professor, pois o aluno já nasce envolto desse mundo tecnológico e o que é novidade para nós já não é para eles.

O que instiga o aluno não é o objeto em si, mas as possibilidades e funções que ele executa. Isso nos leva a pensar sobre o desafio de motivar o aluno no uso das TICs, já que este “domina” muito bem o manuseio dessas máquinas. Sabemos que este é um ponto que deixa os professores inseguros na hora de realizar uma atividade com as tecnologias. Mas é possível usar isso a nosso favor, pois os jovens já estão acostumados com a ideia de que eles dominam as tecnologias e lidam naturalmente com o fato dos adultos não terem tanto domínio. Porém, é preciso bom senso e não ter isso como motivo de comodismo para não se aprimorar e buscar novos conhecimentos.

Citamos essa situação como exemplo de oportunidade para trabalhar a parceria entre aluno e professor e de ter novo olhar sobre nós mesmos, pois embora a sociedade contemporânea reconheça o professor não mais como um transmissor absoluto do conhecimento, é difícil desfazer essa postura vertical na relação professor-aluno. As vivências dos alunos, fora dos muros da escola e os conhecimentos adquiridos também fora dela precisam ser conside-

rados. Serafim e Sousa (2011) enfatizam que os alunos, muitas vezes, não encontram na escola um espaço onde possam discutir suas ideias e participar desse “ato de aprender mutuamente”. Existe um distanciamento muito grande entre a realidade fora da escola e aquilo que é transmitido em sala de aula. O clichê de atribuir sentido aquilo que está sendo ensinado deve fazer sentido também no uso das tecnologias.

As TICs podem ser grandes aliadas em trazer um pouco da cultura da juventude para dentro da escola. Partir, por exemplo, do uso dos textos produzidos por eles mesmos nas redes sociais, para discutir sobre variação linguística, gírias e abreviações, usar aplicativos de ensino de língua estrangeira para auxiliar e praticar o conteúdo visto em sala ou trabalhar o uso concreto da linguagem no contexto dos tutoriais em vídeos e blogs que circulam na internet, são apenas alguns exemplos das possibilidades do uso das TICs na escola. É importante que o professor seja pesquisador e esteja em constante reflexão sobre sua prática, tendo em vista que,

[...] o educador nunca estará definitivamente “pronto”, formado, pois que sua preparação, sua maturação se faz no dia a dia, na mediação teórica sobre sua prática. A sua constante atualização se fará pela reflexão diurna sobre os dados de sua prática. Os âmbitos do conhecimento que lhe servem de base não deverão ser facetados, estanques e isoladas de tratamento do seu objeto de ação: a educação. Mas serão, sim, formas de ver e compreender globalmente, na totalidade, o seu objeto de ação (CANDAUI, 2000, p. 89).

Para que tudo isso seja possível é preciso muito mais do que apenas boa vontade e reflexão sobre sua prática. Uma formação continuada que vise especificamente o trabalho com TICs, requer muitos investimentos, desde financeiros à disponibilidade de tempo, mas traz resultados que podem ir além da dinâmica de sala de aula. Possibilita ao professor a autonomia de poder opinar e se posicionar criticamente sobre os programas educacionais desenvolvidos para as escolas ou programas operacionais escolhidos para a mesma. Infelizmente, muitas dessas decisões são tomadas e desenvolvidas por pessoas que não estão “sobre o chão da escola” e que desconhecem as reais necessidades.

No entanto, até que o professor chegue nesse estágio de se sentir seguro para posicionar-se criticamente sobre programas educacionais ou para usar as TICs com autonomia, um longo caminho precisa ser seguido. Kenski (2003), destaca que esse processo de domínio do computador se dá de forma gradual e cita estudos realizados pela *Apple Computer Corporation*, que apontam para a necessidade de, no mínimo, três anos para que o professor se sinta confortável no uso do computador e atinja aquele nível de invisibilidade (domínio), do qual falamos anteriormente.

É fundamental “a percepção de que a *atualização permanente* é condição fundamental para o bom exercício da profissão docente” (KENSKI, 2003, p.75). Portanto, não há tempo a perder para os professores que desejam melhorar suas competências e metodologias de ensino. Até porque dentro do espaço escolar “a presença das tecnologias digitais exige novas habilidades e essas devem constar do elenco de formação de indivíduos para uma sociedade letrada como pressuposto para interação e inclusão do sujeito nas práticas sociais. (LIMA; PINHEIRO, 2015, p. 329).

Considerações Finais

Nessa breve reflexão sobre os desafios da escola e do professor no uso das TICs, notamos que a educação brasileira ainda tem muito caminho a percorrer até alcançar o ideal do que seria uma escola preparada e equipada para o uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem do aluno. Observamos também que as mudanças nos aspectos estruturais que envolvem investimento financeiro não estão ao alcance da gestão escolar, embora esta possa solicitar um melhoramento, o que não é garantia de atendimento, nem está ao alcance do professor.

Sobre a formação do professor é preciso focarmos naquilo que está ao nosso alcance. Estar disposto para a transformação, “[...] ser líder e aprendiz. [...] estar aberto ao novo e à complexidade de um mundo em mudança” (NEVES, 2009, p. 26). Educar com TICs é saber que as máquinas não substituem o papel do professor. Pelo contrário, o uso das TICs amplia suas possibilidades de ensino para ir além do modelo de escola tradicional, onde a visão de que o

aluno só aprende o que é bom entre as paredes da sala de aula ainda prevalece.

Os professores também não podem sentir-se *diminuídos* pela habilidade dos alunos em dominar as tecnologias, porém orgulhosos, pois ser capaz de fazer seus alunos alçarem voos mais altos valoriza seu trabalho como um profissional que enxerga um ser humano capaz de crescer e construir sua própria história. Muitos são os desafios e entraves, principalmente em se tratando da escola pública. No entanto, com o mínimo que nos for ofertado, é possível tentar sair da zona de conforto e propiciar aos alunos uma experiência inovadora.

Portanto, é importante ter em mente que o foco do ensino com TICs deve ser sempre o aluno e não as máquinas. Saber que a utilização das TICs de maneira adequada possibilita uma nova visão sobre a aprendizagem do aluno e sobre as relações entre docente e discente. Este tem a possibilidade de tornar-se autônomo buscando, ele mesmo, os conhecimentos e não enxergando as informações como verdades absolutas.

Referências

- CANDAU, Vera Maria. *Reinventar a escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- KENSKI, Vani Moreira. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. 2. ed. Campinas: Papirus, 2003.
- LIMA, Ana Maria Pereira; PINHEIRO. Regina Cláudia. Os multiletramentos nas aulas de língua portuguesa no Ensino Médio. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.18, n.2, p. 327-354, jul./dez. 2015.
- NEVES, Carmem Moreira de Castro. Educar com TICs: o caminho entre a excepcionalidade e a invisibilidade. In: *Boletim Técnico do Senac: a R. Educ. Prof.*, Rio de Janeiro, v. 35, n.3, set./dez. 2009.
- SOUSA, Robson Pequeno de; MOITA, Filomena da M. C da S. C.; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes (Org.). *Tecnologias digitais na educação*. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

UMA IMAGEM VALE MAIS DO QUE MIL PALAVRAS: CONSIDERAÇÕES SOBRE LETRAMENTO VISUAL E LETRAMENTO CRÍTICO NA COMUNICAÇÃO DE MASSA

João Paulo Eufrazio de Lima (UVA)

Introdução

Como nos diz o ditado popular que serve de título para este artigo, uma imagem pode ter um alcance bastante superior a um texto verbal. Isso porque a imagem tem um poder simbólico mais direto e instantâneo do que os textos verbais em geral e é justamente esse fato que faz com que a imagem (estática ou em movimento) seja, cada vez mais, utilizada para a comunicação em massa.

Dados da Pesquisa Brasileira de Mídia 2015 (PBM 1015)⁶¹ revelam que os brasileiros passam em média 4h31 expostos à televisão e 5h00 navegando na internet. Essa mesma pesquisa indica que há ainda mais consumo de internet entre os jovens na faixa de 16 a 25 anos os quais se conectam todos os dias, em média, 5h51.

Temos então uma sociedade em que a imagem é peça chave em suas relações de consumo e comunicação. Vivemos mais do que nunca aquilo que Debord (2003) denominou de “sociedade do espetáculo” na qual:

61

Fonte:

<http://www.cultura.gov.br/documents/10883/1360136/Anexo+Adicional+IV+-+Pesquisa+SECOM+m%C3%ADdia.pdf/42cb6d27-b497-4742-882f-2379e444de56>. Acesso em 05 de jan. 2017.

o mundo real se transforma em simples imagens, as simples imagens tornam-se reais e motivações eficientes de um comportamento hipnótico. O espetáculo, como tendência a fazer ver (por diferentes mediações especializadas) o mundo que já não se pode tocar diretamente, serve-se da visão como sentido privilegiado da pessoa humana. (DEBORD, 1997, p. 18).

De fato, nesse nosso tipo de sociedade, a imagem ocupa o centro das comunicações. Contudo, podemos perceber um grande descompasso entre esse nosso momento atual e a forma em que segue o ensino de língua materna, ainda centrado no texto escrito, embora os PCN (BRASIL, 1998; 2000) façam menção, em alguns momentos, à importância do estudo das linguagens não-verbais.

Temos então um problema grave que afeta a todos nós: uma sociedade em que os principais textos consumidos são multimodais com grande foco nas imagens, e uma população despreparada para consumir esse tipo de texto. O que fazer então?

Cremos que não há outro método senão fomentarmos o ensino deste tipo de configuração textual e para tanto é preciso desenvolvermos metodologias pedagógicas que visem a leitura e interpretação de imagens com foco nos textos multimodais.

Nosso objetivo aqui, portanto, é alertarmos sobre a importância desse estudo, sobretudo, no ensino básico. Buscaremos neste texto, demonstrar como pode ser feito o estudo de imagens e, textos multimodais centrados na imagem com base na Gramática Visual de Kress e van Leeuwen (1996).

Discutiremos inicialmente sobre os preceitos da Gramática Visual e sobre sua relevância para o desenvolvimento do letramento visual e, sobretudo, como estes dois podem contribuir para o desenvolvimento do letramento crítico.

Acreditamos que o desenvolvimento do letramento crítico é peça-chave para a formação de cidadãos conscientes e, por consequência, de uma sociedade mais justa e humana. Para tanto, é essencial, nesse modelo de sociedade em que vivemos, o desenvolvimento de uma leitura crítica de imagens e textos multimodais quaisquer.

Pensamos ainda que é possível adaptar este modelo de Kress e van Leeuwen (1996) para o ensino de interpretação de imagens e textos multimodais em nossas escolas do ensino fundamental e médio de forma que nossos jovens possam se tornar, desde cedo, cidadãos preparados para o consumo consciente deste tipo de configuração textual.

Procuraremos então ao longo deste texto, demonstrar alguns aspectos teóricos e práticos do estudo de imagens na esperança de que, de alguma forma, isso possa contribuir para o desenvolvimento de metodologias pedagógicas voltadas, sobretudo, para o ensino básico.

Como analisar imagens? A gramática visual de Kress e van Leeuwen (1996)

Baseando-se na linguística sistêmico-funcional de Michael Halliday (1978, 1994), Kress e van Leeuwen (1996, 2001) propuseram o que denominaram de gramática visual (doravante GV). A intenção dos autores inicialmente era combater o pensamento tradicional, segundo o qual, as imagens, ao contrário dos textos escritos, são óbvias e transparentes. Ao contrário, a GV busca demonstrar que as imagens se organizam em estruturas específicas que necessitam de uma gramática própria para sua correta interpretação.

Neste sentido, enquanto a gramática tradicional se ocupa da descrição da combinação de palavras em orações e períodos, a GV interessa-se em como participantes, lugares e coisas estão combinados para produção do sentido imagético. Dessa forma, enquanto a gramática tradicional opera sobre as escolhas semânticas, morfológicas e sintáticas, a GV se ocupa, por exemplo, em analisar as escolhas em relação ao uso de cores, do espaço e da combinação de figuras nas imagens.

Logo, linguagem verbal e linguagem visual são campos distintos, produzidos por culturas particulares. É preciso então entender que a linguagem visual está imbricada “com os interesses

das instituições sociais dentro das quais as figuras são produzidas, circulam e são lidas”⁶² (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, p.45).

Em nossa sociedade atual a linguagem visual é controlada pela mídia de massa cujos avanços tecnológicos têm possibilitado mais e mais a multimodalidade como recurso expressivo. Kress e van Leeuwen (2001, p.20) definem a multimodalidade “como o uso de muitos modos semióticos no design de um produto ou evento semiótico, junto com a maneira particular que esses modos são combinados”.

É fácil perceber que, cada vez mais vemos nos textos que circulam em nossa sociedade a combinação de modos de comunicação diversos como o gestual, imagético estático ou em movimento, sonoro etc.

Contudo, pode-se dizer que hoje as imagens ocupam a centralidade nos processos comunicacionais mais imediatos, sobretudo, por sua característica de economia na forma de expressão e rapidez na veiculação da mensagem.

Kress e van Leeuwen (1996) buscam então dar conta de como essas imagens podem ser metodologicamente analisadas, baseando-se, como já dito, na linguística sistêmico-funcional (doravante LSF) de Halliday.

Como bem coloca Almeida (2006), a relação entre essas duas teorias pode ser descrita em termos de três tipos de funções que operam simultaneamente através de padrões de experiência, interação social e posições ideológicas.

Assim, o que na LSF é denominado de metafunções ideacional, interpessoal e textual, na Gramática Visual (GV) é denominado de metafunções representacional, interacional e composicional. Contudo, como veremos, as semelhanças param por aqui, uma vez que a GV, como já mencionado, busca analisar o texto imagético como uma forma particular de linguagem, diferente da linguagem verbal.

⁶² Todas as traduções apresentadas aqui da gramática visual de Kress e van Leeuwen são traduções nossas.

Buscaremos, em seguida, resumir os conceitos principais sobre os quais são analisadas as imagens a partir de cada uma das metafunções. Logicamente temos aqui um pequeno esboço de discussões muito mais aprofundadas na obra que nos serve de referência e para a qual, desde já. Encaminhamos nosso leitor.

A primeira das metafunções propostas por Kress e van Leeuwen (1996) é a metafunção representacional. Esta diz respeito à representação das interações e relações conceituais entre pessoas, lugares e coisas descritos nas imagens. Verifica-se aqui, o papel representacional desempenhado por pessoas e/ou objetos.

Os autores distinguem dois subtipos: o narrativo e o conceitual. O narrativo caracteriza-se pela presença de vetores, que correspondem na linguagem visual aos verbos de ação na linguagem escrita. São linhas, corpos, ferramentas ou qualquer elemento que represente uma ação ou reação. Os processos conceituais, por outro lado, caracterizam-se pela ausência de vetores e se subdividem-se em: classificacionais, analíticos e simbólicos.

Segundo Kress e van Leeuwen (1996, p.56), “os processos narrativos servem para apresentar ações e desdobramentos de eventos, processos de mudança, organizações de espaços transitórios” ou, como explica Böhlke (2008), participantes envolvidos nos padrões narrativos são descritos em processos de ação, de reação, de pensamento e de fala em circunstâncias específicas.

A ação no processo narrativo é desempenhada por um vetor que determina o tipo de relação entre os participantes do processo narrativo. Quando temos participantes conectados por meio de um vetor, temos uma ação dita transacional caracterizada pela presença das figuras ATOR e META, sendo este último aquele para quem o vetor está direcionado, ou seja, para quem a ação é desempenhada pelo ator. Podemos, contudo, ter uma ação com somente um participante, neste caso, temos uma narrativa não-transacional, ou seja, uma ação sem meta aparente.

Quando temos a representação de uma reação, o jogo figurativo é modificado e Kress e van Leeuwen (1996) passam a desig-

nar os participantes da ação de REATOR e FENÔMENO. Da mesma forma que nas ações, as reações também podem ser transacionais ou não-transacionais. Nos processos transacionais de reação, o vetor é indicado pelo olhar do(s) participante(s) para o fenômeno, pessoa/objeto que está sendo observado. Por sua vez, nos processos não-transacionais de reação, as imagens descrevem uma reação pura e simples e não um fenômeno.

Há ainda o que os autores denominam de processos mentais, representados por balões de fala. Neste caso, os participantes são denominados DIZENTE e EXPERIENCIADOR, sendo o primeiro de quem emana o balão e o segundo para quem está direcionada a mensagem do balão.

Para Kress e van Leeuwen (1996), existem ainda o que denominaram de “participantes secundários”. Figurativizados não por meio de vetores, mas pelo que denominaram de circunstâncias que podem ser de três tipos: a) circunstâncias de cenário que se referem ao contraste entre plano de frente (*foreground*) e de plano de fundo (*background*); circunstâncias de meio, figurativizados por objetos que representam os processos de ação e C) circunstâncias de acompanhamento que descrevem o participante numa estrutura narrativa e não apresentam uma relação vetorial com outros participantes.

Um segundo tipo de processos dentro da metafunção representacional são os processos conceituais nos quais, por sua vez, os participantes são representados “em termos de sua essência mais ou menos generalizada, instável e infinita, em termos de classe, ou estrutura, ou significados”. Ou seja, temos uma representação mais generalizada e estática. A representação conceitual é dividida pelos autores em três tipos de processos: classificacional. Analítico e simbólico.

Segundo Almeida (2008), os processos classificacionais organizam pessoas, lugares ou coisas juntas em um dado espaço visual para indicar que eles pertencem, de alguma forma, a uma mesma classe, ordem ou categoria. Neste processo há a indicação de algum tipo hierárquico de relação em que um ou mais participantes ocupam o lugar principal enquanto os demais são seus su-

bordinados. Kress e van Leeuwen (1996) denominam a isso de taxionomia encoberta.

Os processos analíticos, por sua vez, figurativizam os participantes em uma relação metonímica de parte-todo. Neste caso, os participantes são denominados de Portador, que corresponde ao todo, e atributos possessivos que correspondem às partes.

Por fim, temos os processos simbólicos. Kress e van Leeuwen (1996) propõem dois tipos de estruturas simbólicas: os atributos simbólicos e os atributos sugestivos. Os primeiros dizem respeito ao portador, que é quem estabelece o significado nessa relação. A ele são postos os atributos simbólicos que representam valores simbólicos atribuídos a seu portador. No segundo tipo de estrutura simbólica, o atributo sugestivo, temos apenas a figura do portador dos quais advém por si mesmo os valores simbólicos, representados através de sua própria figura.

A segunda metafunção é a metafunção interacional. Nesta é analisada a relação de proximidade ou distanciamento entre as figuras representadas no texto visual e seu expectador. Neste caso, cumpre papel relevante o olhar das personagens das imagens direcionado ao seu expectador, assim como outras atitudes que demonstrem afinidade para com o expectador. Kress e van Leeuwen (1996) denominam a isso de “demanda”, o que geralmente implica em maior proximidade da imagem com seu expectador.

Por outro lado, há imagens em que não se estabelece contato direto com o expectador, ou seja, não há qualquer olhar direcionado ao expectador, é o que os autores chamam de “oferta”. Temos, neste caso, uma maior impessoalidade e um apelo à contemplação.

Uma outra forma de relação com o expectador é estabelecida através do que os autores denominaram de “distância social”. Este fator é determinado pela dimensão ocupada pelas figuras no quadro da imagem. Temos assim, o enquadramento em primeiro plano, no qual é focalizada a expressão facial das figuras, o que estabelece uma relação mais íntima com o expectador; o enqua-

dramamento em médio plano em que os participantes são apresentados da cintura para cima ou até os joelhos, o que estabelece uma relação mais social com o espectador; e o plano aberto em que os participantes são representados de corpo inteiro, o que estabelece uma relação mais pessoal com o espectador.

Outro aspecto mencionado pelos autores é a perspectiva ou ponto de vista, caracterizada pela seleção de um ângulo horizontal frontal ou oblíquo ou ainda por um ângulo vertical. Segundo os autores, o ângulo horizontal frontal indica uma relação de envolvimento maior entre os participantes e o espectador, ao passo que o ângulo oblíquo, ao contrário, indica uma relação de maior distanciamento.

Cabe ainda verificar neste caso como a imagem se estrutura em três níveis: alto, baixo e na linha do olhar. Neste caso, verifica-se a linha do olhar entre os personagens da imagem. Quando as personagens estão entre si no mesmo nível da linha do olhar, segundo os autores, temos uma relação igualitária de poder, enquanto os níveis acima e abaixo da linha do olhar determinam diferenças nas relações de poder.

Outro aspecto importante é o que os autores denominaram de “modalidade”, conceituada como “o valor de verdade ou credibilidade das declarações sobre o mundo” (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, p. 160). Há dois tipos de modalização, a naturalística, que busca representar a realidade da forma mais “real” possível e a sensorial que busca, através do uso das cores, provocar determinadas sensações ou efeitos de sentido.

Por isso, a terceira metafunção é a metafunção composicional. Nesta função é analisada a organização visual da imagem dentro do espaço do quadro. Este fator é relevante pois, como adverte Böhlke, (2008), esta organização confere valores e significados específicos à mensagem veiculada. Deve-se então atentar para “a composição do todo, ao modo em que os elementos representacionais e interativos se relacionam entre si, ao modo que eles são integrados em um todo significativo” (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, p.181). Verifica-se nesta metafunção três elementos: valor da informação, enquadramento e saliência.

O valor da informação é determinado pelo posicionamento de uma figura na imagem em relações dicotômicas entre esquerda e direita, alto e em baixo, centro e na margem. Há muitos aspectos a serem avaliados neste tocante, mas podemos dizer, com base nos autores, que a informação mais relevante tende a estar centralizada enquanto que os elementos vão ficando com menor carga informativa à medida que se distanciam deste centro.

Embora haja muitas ponderações a respeito de conceitos gerais sobre a representação informativa em relação ao posicionamento das figuras, acreditamos que, dada a enormidade dos textos visuais, é mais importante saber abstrair de cada figura a carga informativa própria com base na disposição espacial de elementos.

Outro aspecto relevante a ser analisado aqui é a “saliência”, conceituada como uma “hierarquia de importância entre os elementos” (KRESS; VAN LEEUWEN, p.212). Esta saliência é obtida através de disparidades em relação ao tamanho das figuras, suas cores, posição dos elementos em relação ao centro da imagem, focalização etc.

Por fim, temos o enquadramento. Verifica-se aqui como os elementos estão conectados ou desconectados, o que pode ser estabelecido pela continuidade de cores ou pela maior proximidade ou distância entre si, verificada pelo espaço em branco entre as figuras.

Vemos então que a Gramática Visual de Kress e van Leeuwen (1996) apresenta uma metodologia bastante organizada que nos possibilita seu uso para a análise de imagens e para o desenvolvimento de metodologias pedagógicas com esse intuito. Como salientam Jewitt e Oyama (2001) a abordagem semiótica social da comunicação visual envolve a descrição e a explicação de como os recursos semióticos são usados em domínios particulares.

Dessa forma, cremos ser importante, contudo, atentar para o fato de que dada a multiplicidade dos textos e suas diferentes configurações, é sempre importante saber adaptar os conceitos estudados à particularidade de cada texto em si.

Acreditamos que, desta forma, podemos utilizar bem dos conceitos da GV para o desenvolvimento de letramentos essenciais para o cidadão do mundo pós-moderno, assunto que abordaremos na seção a seguir.

Cores que não sei o nome: letramento visual e crítico no mundo pós-moderno

Como já dito, apesar de termos hoje uma sociedade em que a imagem ocupa um lugar de grande destaque em todas as mídias, os estudos sobre textos dessa natureza ainda são bastante incipientes. Dessa forma, embora os Parâmetros

Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 2000) façam menção à importância da linguagem não-verbal, temos ainda um ensino quase totalmente voltado à linguagem verbal no qual, quando muito, a imagem é vista como uma semiose auxiliar, exemplificadora do texto escrito.

Temos dessa forma uma sociedade eivada de textos imagéticos na qual a grande parte de seus indivíduos têm pouca ou nenhuma informação pedagógica sobre como deve ser feito esse tipo de leitura e interpretação.

De fato, como já demonstramos na seção anterior, dada as características próprias da linguagem visual, é preciso desenvolver um tipo especial de letramento que capacite os cidadãos à produção e interpretação adequadas dessa linguagem. A esse tipo específico de letramento, costuma-se dar o nome de letramento visual.

Procópio e Souza (2009) salientam que os indivíduos adquirem habilidades específicas ao desenvolverem o letramento visual, quais sejam:

- a) Compreensão dos elementos básicos do design visual;
- b) Percepção das influências emocionais, psicológicas, fisiológicas e cognitivas apresentadas nas imagens;
- c) Compreensão das imagens simbólicas, representacionais, explanatórias e abstratas.

Oliveira (2006), por sua vez, salienta que é preciso agora o desenvolvimento de novas habilidades que permitam a construção de sentido em textos que já não mais se apresentam monomodais,

mas que também fazem uso de recursos pictóricos, de sons, gestos e imagens em movimento.

Dionísio (2006, p. 160) chama a atenção para o fato de que nossa sociedade está cada vez “mais visual”, mostrando que os textos multimodais “são textos especialmente construídos que revelam as nossas relações com a sociedade e com o que a sociedade representa”.

Dessa forma, estamos diante da necessidade de construirmos um novo saber sobre os processos de leitura, produção e interpretação textual. Uma necessidade premente, visto que somos cotidianamente bombardeados por textos dessa natureza, o que nos impõe a formação de um cidadão capaz de transitar de forma crítica dentro dessa nova configuração midiática.

Para tanto, cremos que é necessário ainda o enquadramento do desenvolvimento do letramento visual dentro de uma perspectiva maior que engloba o que se costuma denominar de letramento crítico.

Nessa perspectiva, devemos buscar preparar nossos alunos para a construção de significados para além do meramente denotativo (decodificação). Devemos propor atividades pedagógicas que levem nossos alunos à leitura interpretativa dos aspectos omitidos do texto, percebendo intenções, apontando motivos e tirando conclusões próprias acerca do que foi lido. Tudo isso, para além do texto monomodal, ou seja, abarcando a multimodalidade e a hipertextualidade, características da maioria dos textos produzidos em nossa sociedade pós-moderna. (LANKZHEER & KNOBEL, 2003; KALANTZIS, 2000).

Morrell (2002) define letramento crítico como:

a habilidade não somente de ler e escrever, mas também de avaliar textos a fim de entender a relação entre poder e dominação que subjaz e inspira esses textos. A pessoa criticamente letrada pode entender o significado socialmente construído nos textos, como também os contextos político e econômico nos quais os textos estão inseridos. Dessa forma, o letramento crítico pode levar a uma visão de mundo emanci-

padora e até a uma ação social transformadora. (MORRELL, 2002, p. 73). [Tradução nossa].

De fato, acreditamos que a escola deve estar voltada para a formação desse leitor crítico, de forma que tenhamos um verdadeiro cidadão, capaz de ler e interpretar criticamente aquilo que chega a suas mãos. Cremos que isso é mais do que uma necessidade pedagógica, mas uma necessidade premente para construção de uma sociedade melhor na qual a visão crítica possa se sobrepor aos preconceitos e toda forma de pensamento simplista.

Para tanto, acreditamos que em um nível mais básico, é possível substituir a conceituação teórica por perguntas dirigidas que possam dar conta de forma prática dos aspectos conceituais vistos. Dessa forma, podemos substituir a teorização pela função prática da leitura e interpretação textuais, o que, acreditamos, seja mais condizente com séries do ensino básico.

Propomos então perguntas que no conjunto possam dar conta das metafunções de uma forma tal que podem ser utilizadas pelos professores em sala de aula, permitindo um ensino crítico da leitura de imagens.

Vejamos então algumas perguntas possíveis que possam dar conta das três metafunções:

- Em que meio esse texto foi veiculado?
- Qual o tema abordado pelo texto? Esse tema é posto em linguagem verbal (comum em charges, por exemplo) ou está implícito?
- Quem são ou o que representam as personagens da imagem?
- Alguma personagem pode ser dita como principal? Por que?
- As personagens são baseadas em pessoas reais ou são ficcionais? Se forem ficcionais, qual qualidade elas representam (força, medo, amor etc.)?
- Como as personagens estão caracterizadas (roupa, cores, profissão etc.)?

- Qual a relação entre as personagens na imagem (amizade, hierarquia, amor etc.)?
- Qual ação as personagens estão desempenhando?
- Essas ações são tidas como positivas ou negativas? Quem faz ação positiva e quem negativa?
- Em que lugar estas personagens estão? Qual a relação desse lugar com as personagens e a ação por elas desempenhada?
- Há alguma mensagem verbal no texto? Se sim, quem fala o que para quem?
- Qual a relação entre as linguagens apresentadas no texto (texto, imagem, som)? Há alguma linguagem preponderante sobre as outras ou elas se complementam para a veiculação da mensagem?
- Qual a relação entre a mensagem verbal e a ação desempenhada pelas personagens?
- Alguma personagem está em mais evidência do que as outras? Por quê? (Verifique tamanho, cor e demais aspectos de cada uma)
- Para onde ou quem cada personagem está olhando?
- Qual a expressão facial das personagens?
- Quem ocupa o centro da imagem?
- As personagens estão próximas ou distantes entre si?
- Há alguma semelhança entre esse texto e outro texto que você conhece?

Salientamos que essa lista está longe de contemplar as diversas particulares dos incontáveis textos que circulam em nossa sociedade. Dessa forma, tais perguntas servem apenas de um pequeno indicativo para que o professor possa adaptá-las a seu próprio contexto, criando, excluindo ou substituindo tais perguntas de acordo com a mensagem veiculada pelo texto e com os objetivos gerais e específicos da aula.

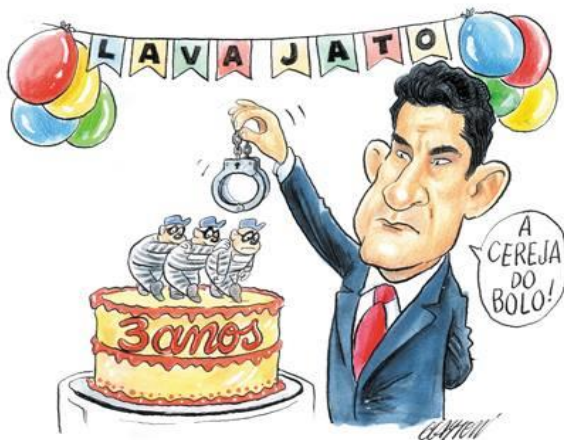
Contudo, é preciso frisar que essa visão prática não exige o professor do aprofundamento teórico de tais questões e conceitos

pois, somente um professor com segurança teórica poderá criar questões práticas que deem conta do universo representado por cada texto em particular.

Posto isso, apresentaremos a seguir uma aplicação dos conceitos da GV para interpretação de uma charge. Com isso buscamos salientar a aplicabilidade desses conceitos e como eles podem alicerçar o desenvolvimento do letramento visual e, sobretudo, do letramento crítico, formando, assim, cidadãos atentos às diversas mensagens veiculadas nas muitas mídias a que somos expostos diariamente.

Da teoria à prática: um exemplo de aplicação da GV em uma charge

A charge a seguir foi publicada na página do Facebook do jornal O Povo⁶³ em 17/03/2017 e busca representar os três anos da operação lava-jato.



É preciso salientar que como qualquer texto, a charge em questão é um recorte e apropriação da realidade por seu autor que busca, nessa representação, repassar sua visão de mundo sobre os fatos e as coisas. Posto isso, vejamos como a análise, segundo os

⁶³ <https://www.facebook.com/OPOVOOnline/?fref=ts>. Acesso em 28/03/2017.

conceitos da GV, pode nos proporcionar uma interpretação visual que nos guie para uma leitura crítica do texto em questão.

Primeiramente é preciso destacar que temos aqui um texto multimodal em que se correlacionam as linguagens visual e textual num sentido de complementariedade para a mensagem geral do texto.

Do ponto de vista da metafunção representacional, o texto pode ser caracterizado como narrativo, em que temos o personagem principal, o juiz Sérgio Moro, em primeiro plano e em evidência, na função de Ator enquanto os personagens secundários são a meta, sobre quem a ação de prender, representada pelo objeto algemas (circunstância de meio) é destinada.

Moro é representado em um terno com um azul sóbrio e não com os trajes próprios de sua função de juiz. Por outro lado, os outros personagens da cena aparecem em trajes de presidiários sobre um bolo de aniversário, prontos para serem presos. Pela caracterização própria (roupa de presidiários e máscaras), podemos identificá-los como os irmãos metralha, personagens do desenho animado Tio Patinhas da Disney. No desenho, tais personagens são ladrões contumazes e atrapalhados que tentam, por vezes, roubar o cofre do Tio Patinhas. Como texto multimodal, essas mesmas figuras tomam outra função quando levado em consideração o texto verbal, pois temos aqui a caracterização de um outro processo, o processo mental. Nesse caso, Moro se apresenta como o dizente, aquele quem profere as palavras do balão, enquanto *os irmãos metralha* são os experienciadores, aqueles para quem a mensagem textual é dirigida.

Pode-se perceber ainda que o tema principal, a Lava-jato, é posto no plano de fundo da imagem. Tal tema é posto numa cena de aniversário do qual advém um sentido de felicidade que contrasta com as expressões faciais dos personagens: Moro com ar impassível e os irmãos metralha com uma expressão resignada.

Do ponto de vista da metafunção interacional, podemos perceber a imagem vista de um ângulo horizontal frontal, o que

confere um maior envolvimento da imagem com seu expectador. O olhar de Moro se dirige não ao expectador, mas a seus condenados que são representados em tamanho diminuto em relação à grandiosidade em que é representada a figura de Moro. Pode-se perceber ainda que *os irmãos metralha* estão abaixo da linha dos olhos de Moro, o que lhes confere ainda mais inferioridade.

Do ponto de vista da metafunção composicional, podemos destacar a saliência dada à personagem de Moro, representada em tamanho desproporcional às demais personagens. Temos ainda a destacar, nesse tocante, o enquadramento das personagens: Moro, colocado à distância dos presidiários, mas, ao mesmo tempo, sobre quem sua mão se aproxima, enquanto os presidiários são postos em um grau tal de proximidade entre si que lhes vemos não como personagens separadas, mas como um grupo indistinto de pessoas.

Tudo isso posto, pode-se passar a um segundo nível de leitura que vise uma interpretação crítica da mensagem posta no texto. Neste caso, percebe-se muito claramente o papel destacado dado à Moro, simbolizado aqui como alguém poderoso (tamanho desproporcional), comum (não usa o traje de juiz) sério (feição impassível), distante dos criminosos, mas ao mesmo tempo capaz de pegá-los por força de sua justiça (algemas). Pode-se perceber ainda que por ser posto no plano principal, Moro se torna a figura principal do tema proposto, a operação Lava-jato, colocada em plano de fundo numa cena fria de aniversário (não há mais ninguém lá senão Moro e os presidiários).

O texto escrito “a cereja do bolo” indica que após três anos, a Lava-jato se encaminha para seu objetivo principal, figurativizado por três presidiários que aparentemente não simbolizam ninguém. Tal fato poderia gerar estranheza para um leitor menos avisado, mas perceba que os três presidiários, como já dito, podem ser facilmente identificados por um leitor com leitura de mundo suficiente como os personagens “irmãos metralha”, o que nos conduz a uma pista importante, formada pelo parônimo: metralha / petralha, este último termo, cunhado pelo jornalista Reinaldo Azevedo da Veja para designar os militantes, políticos e simpatizantes

do Partido dos Trabalhadores (PT) ainda no contexto do chamado Mensalão.

Além do mais, pode-se identificar tais figuras com uma certa representação do ex-presidente Lula, comum em manifestações anti-PT, o chamado “pixuleco”: um boneco inflável em que Lula é representado com roupas preto e branco de presidiário. Podemos concluir então que tal texto sugere a mensagem de que Lula é culpado e será a “cereja do bolo”, ou seja, o principal preso pela operação Lava-jato, encabeçada pelo juiz Sérgio Moro, cuja imagem repassada é a de uma pessoa séria, destemida e superpoderosa que representa metonimicamente toda a operação que envolve Polícia Federal e Ministério Público. É fácil então perceber com isso que temos aqui uma construção de imagens sociais sobre figuras importantes de nosso cenário político. E essa construção não se dá do ponto de vista do debate em que uma questão é posta em discussão. Temos aqui um caráter de verdade para o que é dito, pois como a mensagem principal do texto é posta de forma inferente, não cabe aqui discussão sobre sua validade ou não.

Desta mesma forma, outros e outros textos são postos em circulação e contribuem para formação das pessoas que, na maioria dos casos, são incapazes de perceber efeitos de sentido como o do exemplo em questão (vide os números pífios das avaliações de leitura). Cria-se dessa forma uma naturalização de determinadas visões de mundo sem nenhum espírito crítico, o que contribui, em muitos casos, para a validação sem qualquer discussão de determinadas visões de mundo sobre questões relevantes em nossa sociedade.

Considerações Finais

Como procuramos demonstrar, vivemos em uma sociedade na qual a imagem ocupa posição chave nas relações de comunicação e consumo, logo, nada mais lógico do que ser este um dos principais objetos de ensino. Para tanto, é necessário mudar o modelo de ensino atual, focado no ensino de textos escritos, para um

novo modelo no qual sejam contempladas as formas pós-modernas de texto cuja característica principal é a multimodalidade.

Contudo, para que isso seja profícuo, faz-se necessário o desenvolvimento de metodologias pedagógicas que possam dar conta dos textos multimodais de uma forma a conduzir adequadamente os alunos ao consumo e interpretação deste tipo de configuração textual, fomentando seu letramento visual.

Procuramos ainda demonstrar que o desenvolvimento do letramento visual deve ser enquadrado dentro de uma perspectiva maior que engloba o desenvolvimento do letramento crítico como parte *sine qua non* para a formação de um cidadão consciente no mundo pós-moderno. Esperamos que as discussões aqui levantadas possam servir, de alguma forma, para fomentar a pesquisa e o ensino dos textos multimodais de forma que possamos, em futuro breve, mudarmos a forma de ensinar, formando cidadãos mais conscientes e atentos às diversas manifestações de língua a que somos submetidos cotidianamente.

Referências

ALMEIDA, D. B. L. *Icons of Contemporary Childhood: a Visual and Lexicogrammatical Investigation of Toy Advertisements*. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós Graduação em Letras/Inglês e Literatura Correspondente – Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

BÖHLKE, R. F. *Constructing Ideal Body Appearance for women: a Multimodal Analysis of a TV Advertisement*. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós –Graduação em Letras/Inglês e Literatura Correspondente – Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

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

_____. *Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Médio): parte II — linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEF, 2000.

DEBORD, G. *A sociedade do espetáculo*. (Trad. Estela dos Santos Abreu). Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DIONISIO, Â. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.) *Gêneros textuais reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

HALLIDAY, M. *An introduction to functional grammar*. 2. ed. London: Edward Arnold, 1994.

_____. *Language as Social semiotic: The Sociological Interpretation of Language and Meaning*. London: Edward Arnold, 1978.

JEWITT, C., OYAMA, R. Visual Meaning: a Social Semiotic Approach. In: van LEEUWEN, T., JEWITT, C. *Handbook of Visual Analysis*. London: SAGE Publications, 2001.

KALANTZIS, M. (Eds). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. London and New York: Routledge, 2000.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the Grammar of Visual Design*. London: Routledge, 1996.

_____. *Multimodal Discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Arnold, 2001.

LANKSHEAR, C. & KNOBEL, M. *New Literacies: Changing Knowledge and Classroom Learning*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press, 2003.

MORRELL, E. *Toward a Critical Pedagogy of Popular Culture: Literacy Development Among Urban Youth*. Online version of Lori Norton-Meier's Media Literacy department published in the September 2002 issue of the International Reading Association's Journal of Adolescent & Adult Literacy. 2002.

OLIVEIRA, S. Texto visual, estereótipos de gênero e o livro didático de língua estrangeira. *Trab. Ling. Aplic.* Campinas, 47(1): 91-117, 2006.

PENNINGS, A.J. (SD). *What is Visual Literacy?*. Disponível em: <http://www.academic.marist.edu/pennings/viswhatis.htm>. Acesso em 28 de mar. 2017.

LÍNGUAS E LITERATURA: RELAÇÕES ENTRE TEORIA E ENSINO

Sérgio Wellington Freire Chaves (UFPA)

Gilberto A. Araújo (UFPA)

Introdução

Desde a década de 1980, com a ascensão da Linguística Aplicada (LA), e as preocupações cada vez mais crescentes no que concerne as interações entre Estudos Literários e educação, notamos uma aproximação paulatina entre os empreendimentos teóricos e as questões relativas ao ensino. Se de um lado os linguistas procuram compreender o ensino para além das amplas sugestões advindas da Linguística Teórica (LT), por outro os pesquisadores em literatura buscam atribuir sentidos às obras literárias nos ambientes de aprendizagem, ao mesmo tempo em que tentam dar respostas acerca dos propósitos, benefícios e outros efeitos dessas produções diante da sociedade como um todo – como os críticos da recepção, por exemplo.

A partir do ano de 2003, sobretudo com a ascensão de um governo federal mais popular e, portanto, mais preocupado com a educação das massas, as questões relativas ao ensino-aprendizagem se tornaram ainda mais prementes no Brasil. Os debates acerca da LDB, a elaboração dos PCN, PCNEM, DCNEM, bem como a profunda reformulação de princípios, objetivos e metas experimentada pela CAPES a partir de 2007 – Lei nº 11.502/2007, e mais tarde o decreto presidencial nº 6.755/2009 –, colocou a nação em direção a um desenvolvimento mais intenso e significativo dos sistemas educacionais básico, superior e de pós-graduação. Essa nova realidade também alterou, em certa medida, as formas de atuação do CNPq para que atendessem às novas metas.

Desde então, as políticas públicas fomentadas começaram a priorizar iniciativas em pesquisa que estivessem voltadas para

questões mais práticas, como o ensino-aprendizagem e a formação de professores, principalmente dentro da grande área de Linguística, Letras e Artes. Essa nova postura da administração federal, sobretudo durante os governos de Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, veio ao encontro das preocupações de muitos pesquisadores e instituições ansiosos por devolver à sociedade os investimentos recebidos, colaborando assim com o desenvolvimento da educação do país, especialmente no que se refere ao ensino básico.

De certo modo, as universidades e centros de pesquisa daquela grande área foram conclamados uma vez mais a deixar a “Torre de Marfim” e a engajar-se em problemas sociais mais práticos. Em outras palavras, diríamos que determinadas elucubrações teóricas (com menos perspectiva de aplicação) começaram a ceder maior espaço para empreendimentos em favor das necessidades mais urgentes, como o ensino-aprendizagem.

A agenda de pesquisa de Letras e Linguística, por exemplo, foi e tem sido, até certo ponto, reorientada com fins à promoção do progresso educacional, portanto, político, intelectual e socioeconômico do país. Isso significa dizer que os esforços e recursos em torno da produção e articulação teóricas têm sido realocados para atender essas novas demandas.

Embora todas essas mudanças nas políticas públicas nacionais sejam relativamente recentes, no cenário internacional as interações entre teoria linguística/literária e ensino não o são, ao contrário datam de muitas décadas atrás. Nesse sentido, este artigo se propõe a discutir as relações entre construções teóricas e educação, enfatizando as implicações das primeiras sobre a segunda, quer no âmbito da linguística, quer na esfera dos estudos literários. Assim, pretendemos refletir sobre as formas pelas quais a emergência de modelos teóricos encontra ressonância na *práxis pedagógica*; ou seja, como o fazer científico que se dá em academias e laboratórios reverte-se em abordagens metodológicas de ensino de literatura ou de línguas, nas salas de aula.

Para tanto, empregamos a metodologia de pesquisa correspondente à revisão crítica de referenciais teóricos. Dessa maneira, procuramos incluir aqueles mais amplamente difundidos entre os

profissionais em suas respectivas áreas, seja ela linguística ou de estudos literários – o que justifica em parte a seleção realizada.

Nosso texto está organizado da seguinte maneira: na próxima seção nos detemos sobre as conexões históricas entre Linguística Teórica e ensino, oferecendo também alguns esclarecimentos sobre o surgimento da LA e suas conexões com a LT; na terceira seção empreendemos uma discussão mais contemporânea acerca das relações entre Teoria Literária e ensino; e na última, apresentamos algumas considerações mais gerais sobre as reflexões introduzidas ao longo do texto, posicionando nossa discussão num cenário mais amplo de desenvolvimento da educação linguística e literária.

Da teoria linguística ao ensino de línguas

Em âmbito internacional e em termos gerais, podemos afirmar que até a segunda metade do século passado era possível distinguir duas perspectivas bastantes distintas sobre as conexões entre LT e Ensino de Segunda Língua (ESL). Sob a primeira visão, estudiosos argumentavam que a LT não era tão relevante para uma pedagogia das línguas (ex.: I.A.A.M, 1929), e que a importância dessa ciência era superestimada, em boa parte devido aos anseios dos linguistas em demarcar seu campo de estudo como igualmente válido e/ou autêntico em comparação a outras áreas de expertise.

Muitos pesquisadores mostravam-se indiferentes à LT e/ou buscavam em outras áreas, como a ciência educacional ou psicologia educacional, o arcabouço teórico para uma metodologia do ensino de língua. Thorndike (1921) ilustra bem esse trabalho mais interdisciplinar e, por conseguinte, para fora da LT. Mauritz Johnson Jr. (1967) era um dos teóricos a defender esse posicionamento. Para ele, era necessário investir numa Teoria do Currículo, que então forneceria em constante adaptação os princípios básicos para o ensino de línguas. Já John T. Lamendella (1969) era mais incisivo ao afirmar que seria um equívoco esperar que qualquer teoria de descrição linguística (em outras palavras, os constructos da LT) fornecesse princípios para a metodologia do ensino de línguas. Em sua opinião uma pedagogia das línguas necessitava muitos mais de psicólogos aplicados do que linguistas aplicados.

Sob uma segunda perspectiva, no entanto, outra parte dos estudiosos reconhecia que a LT, ainda que indiretamente, oferecia contribuições ao ESL. Eles observavam que uma pedagogia das línguas não deveria negligenciar nenhuma teoria linguística, ao contrário, era necessário considerar os múltiplos benefícios de diversas abordagens teóricas, tratando-as como recursos equivalentes e apropriados, ou não, ao momento de ensino-aprendizagem, bem como os contextos e fins a que se destinavam.

Deste grupo, mencionamos Palmer (1917), Bloomfield (1942), e Levenston (1979). Para o último, a LT expressa ou sugere respostas a questões sobre a natureza da linguagem, e ao fazê-lo pode fundamentar implicitamente teorias do ESL. Portanto, seria indispensável acompanhar os novos avanços da LT a fim de avaliar suas possíveis contribuições à pedagogia das línguas.

No entanto, o advento oficial do estruturalismo (ainda nos anos 30 ou 40) apresentaria dispositivos para mudar esse quadro de disputa acerca do papel da LT. Um grupo de linguistas eslavos, radicados em Praga, e compostos primariamente por Vilem Mathesius, Nikolai Trubetzkoy e Roman Jakobson, propuseram-se a aprofundar e difundir as noções Saussurianas, concebendo a língua como uma estrutura funcional, cujo propósito maior era a comunicação (HOLENSTEIN, 1978).

Esse círculo estruturalista de Praga, a partir de Jakobson, entendia que a função da língua (seu papel enquanto ferramenta de comunicação) e sua estrutura (sistema governado por leis/princípios) eram dimensões indissociáveis. A priori, supõe-se que uma visão mais funcionalista da língua e, por conseguinte, mais focada no processo comunicativo, faria os desenvolvimentos da LT contribuir de alguma forma com o ensino de língua.

Entretanto, não foi exatamente isso que ocorreu (pelo menos não sob esses termos), já que nos escritos de Jakobson a natureza funcional da linguagem não parece ter ultrapassado o status de truísmo. De tal maneira que o círculo de praga se concentrou basicamente na análise paradigmática e não sintagmática da língua (PETTIT, 1975), abordagem que não parece favorecer a interação entre LT e ensino.

Por volta dos anos 1940, já havia um considerável e crescente número de linguistas estruturalistas não somente na Europa, mas principalmente nos EUA, onde boa parte deles formava a *Linguistic Society of America* (LSA-Sociedade Linguística da América). Foi justamente nesse período de ascensão do estruturalismo que a efervescência da Segunda Grande Guerra colocou as autoridades estadunidenses diante de um desafio incomum: as barreiras linguísticas que se apresentavam entre suas forças armadas e os oponentes ou aliados.

A solução encontrada foi convocar a LSA para transformar sua experiência com descrição linguística em materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira, primariamente direcionados ao desenvolvimento da fala e da compreensão auditiva (MOULTON, 1961). Foi mediante o trabalho do mais proeminente membro da SLA, Leonard Bloomfield, que essa abordagem recebeu as contribuições da LT.

À primeira vista, parece difícil imaginar como LT e ESL poderiam interagir, considerando que hoje elas parecem áreas tão independentes uma da outra. Torna-se ainda mais difícil vislumbrar essa interação, se pensarmos que esse norte-americano foi o mesmo teórico que esboçou as noções de morfologia – princípios científicos referentes a caso, gênero, número, tempo, concordância e derivação – e de sistema referencial semântico e léxico da língua (LEPSCHY, 1970). Notamos que essa transposição entre LT e ESL, dada a multiplicidade e natureza intrínseca das relações entre as dimensões do ensino-aprendizagem de línguas (didática, psique, linguagem, cognição, metacognição), não poderia ocorrer sem a participação de outras áreas do saber.

Logo, a abordagem direta ou “método” do exército (re)desenhado por Bloomfield obteve influências da pedagogia lógico-positivista, e dos princípios psicológicos do Behaviorismo de Thorndike (já mencionado) e Pavlov. Do ponto de vista da LT, essas influências cooperaram para a formulação do modelo analítico do distribucionalismo, cuja intenção principal é capturar de modo reproduzível as operações formais e previsíveis de certa rede gramatical.

Assim, os elementos constituintes da língua, tais como morfemas e fonemas, são isolados, dissecados e comparados de

maneira bastante mecanicista. O sentido ou significado cede lugar à forma, dentro de uma rede de possibilidades segmentáveis e combinatórias que seria o sistema linguístico (DUCROT, 1971). Observamos que a elevação da forma no estruturalismo de Bloomfield vai ao encontro da natureza profundamente descritiva da LT que ele pratica.

Com efeito, no campo da metodologia do ESL, esse teórico sugere uma abordagem bastante técnica, quase fisiológica. Em sua obra *Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages* (1942), o estudioso norte-americano estabelece alguns princípios e procedimentos derivados indiretamente de sua posição estruturalista nos estudos da linguagem e de suas reflexões acerca do sistema educacional dos EUA: (i) só se aprende uma língua a partir de um falante nativo; (ii) esse informante nativo deve ser atentamente observado e imitado; (iii) o informante deve estar o menos autoconsciente possível ao mostrar como e o que produzir nas instâncias de linguagem, já que este quando teoriza sobre a língua afeta negativamente o processo de ensino-aprendizagem, por (dentre tantos outros motivos) não possuir conhecimento preciso e suficiente a respeito dos fenômenos linguísticos; (iv) o único professor eficiente é o linguista treinado que deve acompanhar o estudante, auxiliando a fazer as perguntas mais produtivas ao informante, e orientando na compreensão das formas da língua.

As transposições estruturalistas da LT para o ESL também se deram pelos trabalhos de outros teóricos contemporâneos de Bloomfield, como Charles Fries (1945) e Robert Lado (1957). Através do uso da Análise Contrastiva na percepção e produção metodológica voltada para o ensino do inglês como segunda língua, ambos viriam a colaborar indiretamente com o estabelecimento do que hoje entendemos por LA, área que até a década de 70 era tomada quase como sinônimo de ESL, conforme nota Almeida Filho (1987).

É importante ressaltar que até o início da década de 60 não se pode realmente falar em LA, senão em aplicação da LT. Aliás, a última sigla só passa a designar o que entendemos hoje por ramo da linguística a partir do surgimento desse primeiro acrônimo. Antes

desse advento, o que se percebe é a linguística procurando estabelecer-se enquanto ciência.

Até então, a Análise Contrastiva, enquanto prolongamento do estruturalismo, é que se mostrará como o único/mais significativo elo entre LT e ESL – conexão que também contribuiu para a elaboração do método audiolingual ainda nos anos 60, uma adaptação da nova Abordagem Direta/estruturalista de Bloomfield. Dentre outros procedimentos, essa análise permitia a comparação dos sistemas linguísticos nativo e do idioma alvo, e posterior previsão de erros e dificuldades enfrentadas pelos aprendizes, os quais deveriam ser minimizados por antecipação.

Nessa década de auge do audiolingualismo nos EUA, isto é, das influências estruturalistas na metodologia de ensino de línguas, a Teoria Gerativo-Transformacional de Chomsky começa a ganhar espaço nos debates sobre ensino-aprendizagem. Assim, o estruturalismo, audiolingualismo, e a psicologia behaviorista enfrentam incisivos ataques por parte dos teóricos que aderem à Gramática Gerativo-Transformacional e desejam obter dela princípios para uma pedagogia de línguas.

Se o Estruturalismo causou notório impacto no ESL, não podemos afirmar o mesmo a respeito da teoria de Chomsky. Alguns cursos e livros didáticos empreenderam forçosas tentativas de empregar princípios de transformação e regra diretamente da Gramática Gerativa, como se pode observar em Rutherford (1968). No entanto, essas tentativas não foram tão numerosas e célebres quanto as transposições do Estruturalismo.

Hans Heinrich Stern (1991, p. 169) argumenta que apesar de não ter influenciado significativamente o ESL, a gramática gerativa exerceu um papel relevante com relação ao último. Graças a essa nova teoria o ESL pode começar a se libertar do peso da psicologia behaviorista e do estruturalismo linguístico.

A escrita também passa ser observada como modalidade igualmente válida no ESL, e não apenas a fala. Ademais, as noções de competência e performance trazidas por Chomsky ajudam os teóricos do ESL a compreender que é importante também ensinar sobre a língua e não apenas a estrutura do idioma. Sendo a competência mais relevante que a performance, esta pode muito bem ad-

mitir erros e hesitações como parte do processo de constante aquisição (LEFFA, 1988).

Ademais, um reexame mais amplo da concepção de linguagem que subjazia o ensino-aprendizagem de línguas, bem como a reavaliação do papel da fonética e fonologia estruturalistas podem ser atribuídos ao impacto das ideias de Noam Chomsky e seus adeptos. Os anos 70 foram marcados por intensas disputas teórico-metodológicas entre gerativistas e estruturalistas. Esses embates ideológicos provavelmente permitiram aos profissionais do ESL questionar o papel da LT no processo de ensino-aprendizagem, ao passo em que os deixaram em constante reflexão acerca de que grupo de pesquisadores possui as respostas mais adequadas às suas práticas. Os critérios para considerar esta ou aquela teoria, este ou aquele método, também foram postos em cheque, bem como a autoridade da ciência da linguagem sobre a educação.

Nesse momento histórico, Spolksy (1970) procurou explicar a relação entre LT e ESL como uma interação dialógica entre implicação e aplicação. Em outras palavras, diríamos que teorias descritivas da língua forneciam insumo a serem aplicados em materiais didáticos como gramáticas, dicionários, mas as discussões acerca da natureza da linguagem forneciam indícios sobre suas implicações para o ensino.

Enquanto aquelas disputas incomodavam a uma parte de professores e pesquisadores que requeriam independência em suas próprias áreas de atuação (ver. CHOMKSY, 1966; BOLINGER, 1968) – alguns talvez ávidos por um campo de estudo dedicado às questões do ensino –, outros consideravam o papel da LT indispensável para o ESL (*vide* CORDER, 1973).

Sob essas circunstâncias, surge a ideia de uma Gramática Pedagógica, como instância de formulação intermediária entre a LT e o ensino-aprendizagem (CANDLIN, 1979). O papel dessa pedagogia seria interpretar as gramáticas formais/científicas e adaptá-las ao público aprendiz, e às situações específicas propostas em materiais de ensino de línguas – ex.: gramáticas pedagógicas de Noblitt (1972) e Corder (1973).

Nesses modelos de transição o papel da linguística decresce relativamente ao passo em que a participação de outros campos do conhecimento vão se agregando para possibilitar a implementação do ensino. Assim, fica claro que a LT é incapaz de, por si mesma, fornecer insumos suficientes ao ensino de línguas.

Na passagem dos anos 70 para a década de 80, impulsionados por esse movimento de Gramáticas Pedagógicas, um grupo cada vez mais numeroso de linguistas preocupados com os aspectos teórico-metodológicos do ensino de línguas começa a surgir. Isentando-se dos embates entre gerativistas, estruturalistas e herdeiros das gramáticas iluministas ou greco-latinas, estudiosos como Oller (1970) apresentam alternativas para o ESL. O norte-americano beneficia-se da teoria Gerativo Transformacional, trazendo elementos da pragmática, para não apenas questionar as noções de competência e estrutura superficial e profunda do Gerativismo, mas também para enfatizar a língua cotidiana em uso.

Por diversos países da Europa perspectivas mais semânticas, sociais e comunicativas vão obtendo espaço nos debates acadêmicos. As discussões são orientadas, dentre tantos fatores, pelo insucesso das abordagens disponíveis, e principalmente pelas necessidades de comunicação advindas do intercâmbio de pessoas e de informações, movimento cada vez mais crescente na década de 70 e nos anos seguintes.

Se Oller contou com o auxílio da pragmática, Wilkins (1976) invoca os princípios de uma nova classificação semântica. Em sua abordagem a língua era entendida de maneira tripartite, em categorias semântico-gramaticais, algumas de sentido modal, e outras de funções comunicativas.

Parece-nos que a cada passo que a área de ESL completa em direção a uma abordagem mais comunicativa, mais independente o ensino-aprendizagem de línguas se torna em relação à LT, e mais palpáveis se tornam as bases da LA, sobretudo no âmbito das línguas estrangeiras. Até que em que no fim da década de 70, Henry G. Widdowson lança os primeiros fundamentos mais significativos da abordagem comunicativa no ensino de idiomas. Tendo inicialmente em mente a preparação de material didático para o ensino de inglês acadêmico, o autor propõe mais tarde a distinção entre a língua enquanto sistema formal e o uso da linguagem como conjun-

to de eventos comunicativos (WIDDOWSON, 1978). Ao fazê-lo, o britânico redireciona o foco do ensino-aprendizagem, do aparato formal da língua para o processo de comunicação.

Widdowson (1979) estava ciente de que prática e teoria poderiam interagir por retroalimentação, de modo que nem sempre estaria à frente daquela, mas que o oposto também seria possível. A partir desse teórico, tornou-se mais evidente que a LA adquirira relativa autonomia, e que esse novo ramo da linguística não era dependente da LT, mas poderia desenvolver suas próprias reflexões teóricas, e apenas beneficiar-se dos princípios fornecidos pela LT quando fosse conveniente e necessário/produtivo.

Na década de 80 é inegável o estabelecimento de uma LA, conforme argumenta Almeida Filho (1987), embora sua jornada em direção a uma maior independência da LT estivesse apenas começando. Sob essas circunstâncias a disseminação de uma nova perspectiva teórica, a Gramática Sistêmico-Funcional, começa a obter força. Essa abordagem promete não somente fortalecer a abordagem comunicativa, ofuscando ainda mais a influência das eras estruturalista e gerativista, mas também reacender o debate acerca das fronteiras entre LT e LA.

A Gramática Sistêmico-Funcional começou a ser esboçada ainda em 1964, a partir do trabalho de Michael Halliday (que mais tarde viria a ser seu fundador), McIntosh e Strevens, intitulado *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. À época os autores apresentavam uma alternativa às perspectivas (i) estruturalista e (ii) gerativista, através de uma releitura da teoria da escala e categoria de John Rupert Firth (1930; 1937), de modo que sentido e forma não se dissociavam. Sob uma visão polissistêmica os níveis ou dimensões da língua passam a ter função equilibrada na relação entre si (oralidade e escrita, gramática e léxico, contexto e sentido).

Ao mesmo tempo em que questionam as abordagens em vigor os autores propõem novo modo de interação entre LT e ensino. A partir da teoria descritiva fornecida pela LT, deve-se selecionar variante ou registro, além dos itens linguísticos a comporem cada uma delas. Esse inventário escolhido deve ser organizado em grandes estágios de desenvolvimento, que por sua vez se dividem

em sequências. A seguir todo esse inventário recebe um tratamento pedagógico que o colocará em ordem sistemática; e isso permitirá não somente sua apresentação, mas também sua subsequente avaliação (HALLIDAY *et al.*, 1964).

Apesar de inicialmente não ter atraído maior atenção de educadores e linguistas, o funcionalismo de Halliday logo obteria espaço, quer no bojo da ascensão da abordagem comunicativa de Widdowson nos 80, ou mediante os simultâneos questionamentos contra o Estruturalismo e o Gerativismo. As publicações precedentes de Halliday (1978) e seus pares começaram a ser utilizadas para orientar práticas de letramento com o inglês acadêmico em salas de aula do ensino fundamental e médio, principalmente na Austrália. No contexto de diversidade cultural e linguística da capital Sidney, linguistas educacionais como Christie, Gunther Kress, Macken-Horarik e Martin ousaram empreender atividades linguísticas baseadas na teoria Sistêmico-Funcional, partindo da noção de gênero e registro, e com vistas ao letramento crítico-transformativo, projetando também uma nova espécie de análise do discurso para o ambiente escolar (COPE & KALATANZIS, 1993).

Em termos gerais o que a gramática sistêmica de Halliday (1978) defende, a partir de uma sociossemiótica, é que o propósito primordial da língua seria desempenhar determinadas funções sociais. Além disso, considerando uma gama de outros conceitos concernentes a essas funções, os linguistas sistêmico-funcionais inauguraram uma nova postura, reforçando a legitimidade da abordagem comunicativa, mas levando adiante seu papel tanto na LT, quanto na LA.

De um lado (como LT), pretende explicar como a língua é estruturada, e para isso se debruça sobre o estrato das formas de uma léxico-gramática, que por sua vez pode ser notada no “sistema de transitividade” (inerente à meta-função ideacional), nos sistemas de “modo” e “modalidade” (relativos à meta-função interpessoal), e no sistema de “tema” e “rema” (concernentes à meta-função textual). De outro (enquanto LA), se apresenta como metodologia para análise de produções linguísticas e seus contextos de uso, pois trata a língua como prática ou ação circunstancial/situacional, como inventário de realizações significantes constituídas a partir necessidades comunicativas dos diferentes grupos sociais. São indícios da

natureza metodológica (portanto aplicada) dessa gramática funcionalista, as articulações dos conceitos de “campo”, “relações” e “modo” – usados como parâmetros para compreender a noção de “contexto”, e para indiretamente lançar luz sobre as ideias de “registro” e “gênero” (ver. HALLIDAY, 1978).

Uma breve análise da produção impulsionada pela abordagem funcionalista nos faz perceber que, da década de 80 até os dias atuais, a gramática de Halliday e seus pares não se restringiu às questões teóricas, embora se mostre bastante produtiva nesse sentido (ver. DIK, 1997; FAWCETT, 2010). Porém, manteve-se também em ascensão no que concerne ao letramento e/ou ao ensino-aprendizagem de línguas, ou seja, nos domínios da LA (*vide* MATTHIESSEN, 1995).

Não obstante o fato de que LA e LT seguiram caminhos distintos, a teoria Sistêmico-Funcional continuou a obter espaço em ambas as frentes de trabalho, sendo que no Brasil os trabalhos com gênero discursivo e outras reflexões sobre letramento tem cada vez mais evidenciado a produtividade dessa perspectiva. E por meio da Análise Crítica do Discurso, da Linguística de Corpus e dos Estudos Culturais, tem transposto os limites dos ramos da linguística para fornecer novas compreensões tanto no que concerne à análise de obras literárias (ver. KENNEDY, 1982), quanto ao ensino de literatura (ver. HARMAN, 2008).

Teoria literária e ensino

Reflexões acerca do ensino de literatura, ou mais adequadamente, leitura literária na escola, tem ocupado cada vez mais as pesquisas de teóricos, estudiosos e alunos da área. Debates e meditações visam uma mudança, pois tem ficado cada vez mais latente que o ensino de literatura da forma como se tem dado na educação brasileira, baseado no historicismo, biografismo e impressionismo tão criticado desde os formalistas russos, pouco tem oferecido resultados satisfatórios.

Diante do que trataremos, podemos dividir essa seção em partes, a saber: ponderações teóricas acerca do ensino de literatura, no qual apresentaremos o perigo que corre a literatura, segundo o olhar de Tzvetan Todorov em *A Literatura em perigo* (2009); a

intertextualidade existente no monumento literário de acordo com Roland Barthes em sua obra *Aula* (2007); e o acesso a literatura entendido como um direito, diante de seu caráter formador e transformador, no dizer de Antonio Candido em vários artigos e ensaios. A eles nos deteremos, crendo que tais pensamentos abarcam muitos dos estudos acerca da leitura literária inserida no currículo escolar.

Por fim, buscaremos apresentar considerações derradeiras, visando termos oferecido uma panorâmica compreensão do ensino literário diante do contemporâneo líquido nas interações humanas, coisificado na identidade do ser e capitalista nas relações de urbanidade.

Todorov (2009) nos alerta que na escola não aprendemos acerca do que falam as obras, mas sim dos que falam os críticos das obras, tornando o estudo da disciplina algo de maior valor que o estudo do objeto da disciplina, ou seja, do texto literário. O que Todorov reivindica no seu livro *A Literatura em Perigo* é que o texto literário volte a ocupar o centro, e não a periferia do ensino de literatura, haja vista a obra literária ampliar nosso universo, concebendo-o e organizando-o de maneiras diferentes e mais justas que das formas tão dilacerantes que o mundo contemporâneo nos apresenta, concebendo o humano como máquinas. A literatura nos propõe construirmos um mundo mais humano; e porque mais humano, mais suportável.

Segundo ele, o perigo que corre a literatura é do fato de que o estudante não entra em contato com a literatura mediante a leitura dos textos literários. Ao revés e contra quase toda a prática, Todorov nos afirma não ter dúvida, e com ele concordamos, que o ensino de literatura concentrado nos textos literários iria ao encontro dos anseios desse ensino e dos anseios, ainda que secretos, do próprio professor de literatura, alegando que esses não são responsáveis pela maneira ascética de falar de literatura, mas questões mais profundas de âmbito cultural e político como a elaboração de material didático que posteriormente ainda nesse texto trataremos.

A literatura é uma manifestação universal de todos, em todos os tempos. É vivência ativa na humanidade, reduto imaginativo, interdisciplinar na essência. Ganhou *status* de ciência interdisciplinar a tal modo que afirma Roland Barthes (2007. p. 17) em seu texto *Aula* que “se, por não sei que excesso de socialismo ou barbá-

rie, todas as nossas disciplinas deversem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que deveria ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário”. Estaria a literatura arraigada ao representar o mundo e fomentar nas sociedades de todo ele a reflexão e a mudança, comprovando-se como rico patrimônio cultural.

Parece lícito afirmar, e os estudos culturais em literatura bem nos respaldam, que o monumento literário dialoga tão facilmente e bem com as demais esferas do conhecimento, que a partir da obra literária, conseguimos abarcar quase a totalidade dos estudos das ciências humanas e, hoje em dia, não raramente, das ciências exatas. Caso exemplar é o elo da poesia de Augusto dos Anjos com terminologias comumente mais usadas na Química, entre tantos outros.

O ensino de literatura tem-se tornando alvo de discussão quando se busca tratar de leitura e interpretação. Profícuo se faz todo e qualquer debate que entreveja maneiras que tornem efetivamente concreto o processo de ensino de literatura no cenário da educação nacional, uma vez que, indubitavelmente, a literatura detém o poder e a função de incentivar a compreensão, interpretação e reflexão textual, promovendo os referidos atos pensantes não somente para o texto, mas para a vida e sua necessária existência gregária, realizando parte do cumprimento das leis que norteiam a educação nacional, como bem quer o inciso III dos objetivos estabelecidos para o ensino médio de acordo com a LDBEN – Leis de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, que solicita o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

Reconhecendo Antonio Candido (1972) que na leitura e estudo da obra literária há dois momentos distintos, o momento analítico, aquele de cunho científico, que busca ver a obra como objeto, vislumbrando sua estrutura; e o momento crítico, quando se questiona a validade da obra e sua função enquanto projeção humana, algo que exprime e atua na própria formação do homem, defendemos, acordado com ele, que o ensino de literatura, compreendido aqui como a leitura literária, pode gerar transformações no

indivíduo, auxiliando sua formação e expurgando o, já cultural entre alunos, pensamento da literatura como algo distante e sem nexos com a realidade.

A literatura possui como uma das suas mais agudas funções, a psicológica. O texto ficcional oferece ao indivíduo a fantasia, a imaginação. A imaginação age na formação da personalidade do leitor, daí a função educativa da literatura. Sobre este assunto, bem remata Candido quando afirma que as camadas profundas da nossa personalidade podem sofrer um bombardeio poderoso das obras que lemos e que atuam de maneira que não podemos avaliar.

O texto literário humaniza e transforma o leitor, à medida que forma. A literatura seria assim, exemplar no sentido da educação que forma e transforma, estando, em parte, o momento analítico do estudo da obra para a formação e o momento crítico para a transformação. Fatalmente, quem lê uma obra literária, seja qual for, não fechará o livro sem que nele incida, mesmo que imperceptível, transformação. Dar-se aí uma, entre inúmeras outras mais, importância do ensino de literatura, pautado na leitura da obra literária.

Evidentemente, para que de fato o texto seja formador e transformador, nos dizeres de Candido, faz-se necessário o contato direto com o monumento literário. Acreditamos e defendemos que é isso o que deve ocorrer na sala de aula, visando o preparo do alunado para o exercício da cidadania: colocar o texto literário na centralidade das aulas e, como bem defendem as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2008), considerar a história da literatura como um aprofundamento do estudo literário.

As metodologias de inserção da leitura literária como verdadeiro ensino de literatura são muitas, citemos a sequência básica de Rildo Cosson (2006), como exemplo. A sequência é constituída de quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação.

A leitura demanda uma preparação, uma antecipação, cujos mecanismos passam despercebidos porque nos parecem muitos naturais. Esse primeiro momento da sequência de Cosson denominamos de motivação, que é preparar o aluno para entrar no texto. Pode dar-se, como modelo, por discussão temática do que trata a obra, entre outros mecanismos. Já o segundo momento, denomina-

do de introdução, seria a apresentação do autor e da obra que, apesar de ser uma atividade simples, requer certos cuidados por parte do professor. Não transformar a apresentação do autor em longa e expositiva aula sobre a vida do escritor é uma delas.

A leitura, terceiro momento da sequência, que pode ser acrescida de textos menores que possuam inter-relações com o texto base, oferecendo assim um olhar intertextual. Por fim, temos o momento da interpretação, que constituem as inferências, chegando à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade. Rezende (2013) afirma, e concordamos com a referida reflexão, que é possível que um dos maiores fatores de dificuldade de inserir a leitura literária no ensino,

não se encontre na resistência dos alunos à leitura, mas na falta de espaço-tempo na escola para esse conteúdo que insere fruição, reflexão e elaboração, ou seja, uma perspectiva de formação não prevista no currículo, não cabível no ritmo da cultura escolar, contemporaneamente aparentada ao ritmo veloz da cultura de massa (2013, p. 111).

Consideramos, desejando remate para essa seção, que somente teremos um efetivo ensino de literatura quando esse ensino voltar-se para a leitura literária, por meio de metodologias como a sequência de Cosson, a título de exemplo, oferecendo a prática leitora do monumento literário como fator não somente determinante, mas inicial e central do ensino de literatura. Assim não sendo, a literatura encontra-se sim em perigo (Todorov), mesmo com sua forte intertextualidade (Barthes). Somente uma formação de mundo (prática), aliada à formação leitora, prepara o profissional do ensino de literatura (leitura literária) para enfrentar a problemática que ocorre nesse ensino ainda do início do século XXI, embora remonte a tempo já há muito passado.

Considerações Finais

Quanto a área de linguística podemos perceber que desde a primeira metade do século passado três grandes períodos fundamentaram a história de relações entre teoria e pedagogia de línguas, a saber: a era estruturalista, a gerativista transformacional ou cogni-

tivista, e a funcionalista ou da abordagem comunicativa. Esses momentos nem sempre apresentam fronteiras tão evidentes, e por isso mesmo ocorreram/ocorrem conjuntamente em muitos pontos da trajetória da LA e de outras disputas ideológicas variadas. Com efeito, diríamos que essa dinâmica nos ajuda a entender um pouco a respeito da situação do ensino de línguas hoje, no sentido de apontar para certa confluência de múltiplas perspectivas teóricas em sala de aula, ou mesmo a prevalência das influências de uma abordagem sobre a outra.

Os rearranjos sociais em torno das demandas comunicativas, bem como a incapacidade da LT em fornecer respostas satisfatórias às necessidades mais imediatas da coletividade, também cooperaram para que determinada corrente teórica ou ramo da linguística ascendesse mais do que outro. Em virtude de diversos fatores que perpassam as dimensões político-econômica e cultural, observamos que a maior produtividade de um modelo científico para o ensino não significa necessariamente a rejeição das demais perspectivas a um estado obsoleto ou de desuso. Tanto o é, que ainda notamos nas práticas escolares a presença do Estruturalismo, talvez vez um pouco menos do Gerativismo, apesar de pressupormos que o Funcionalismo esteja em ascensão.

No sentido oposto, poderíamos afirmar que são os embates entre as diversas abordagens, seja em LT ou em ESL, que promovem a constante reavaliação das hipóteses de cada empreendimento ideológico, permitindo sua modificação e ajuste perante novos cenários e críticas. Diante disso, reconhecemos que às vezes a maior contribuição de um movimento teórico (no caso do gerativismo) não é exatamente sua repercussão direta e imediata sobre o ensino, mas seu potencial de provocar a reflexão, desestabilizando em última instância os fundamentos de práticas e posturas já enraizadas na cultura pedagógica.

Quanto à literatura, mesmo mais de cem anos depois que os formalistas a firmaram como ciência e lutaram por um olhar científico, pautando-se, desde então, os críticos literários na obra literária em si como ponto de partida para seus estudos, parece haver, à revelia, um sistema que insiste em tratar não da leitura literária, mas do biografismo, historicismo e impressionismo nas análises das obras. Exaltando textos que falam dos monumentos literá-

rios, e não do produto literário em si. Contrapondo-se a tudo isso, uma corrente de pesquisadores, professores e defensores da obra literária apresentam a leitura literária na sala de aula como caminho único para um verdadeiro ensino de literatura, apresentando estudos e experiências que respaldam tal defesa. Parece que, ainda que tardiamente e pausadamente, alguma coisa dentro desse limo começa a, felizmente, mudar.

Embora saibamos quão produtivas são as interações entre constructos teóricos e práticas de ensino, nossas reflexões até aqui evidenciam que essas mesmas relações são extremamente complexas e repletas de dimensões e nuances. Nessa transição do mais abstrato às práticas educacionais, notamos que existem ao menos quatro níveis/ordens simultâneas e cooperativas: a teoria, o currículo, o material didático, e a metodologia.

Na ordem teórica os estudiosos definam categorias, e adicionalmente seus elementos constitutivos, e seus princípios de organização/funcionamento. Muitas vezes, especialmente na LA e nos Estudos de Leitura Literária, dados/obras são selecionados ou gerados, e posteriormente descritos ou explanados, tendo em vista a construção de hipóteses ou assunções declarativas, que em conjunto comporão determinado modelo teórico.

Na ordem curricular selecionam-se as línguas ou obras literárias. Por conseguinte, os aspectos, tópicos e propósitos de ensino são elaborados ou eleitos conforme a natureza ou as condições daqueles primeiros elementos mencionados neste nível. É claro que subjazem a esse currículo não somente determinada compreensão descritiva acerca do objeto de ensino, mas também aquelas categorias estabelecidas no nível teórico.

No nível de produção do material pedagógico, ocorre uma espécie de transposição didática – talvez não exatamente nos termos apontados por Yves Chevallard e Michel Verret. O que queremos dizer com isso é que as categorias definidas anteriormente e a compreensão descritiva (ordem teórica), são conjugadas com os propósitos da grade educacional (ordem curricular), para que então se projete o material didático. Esse mesmo material já aponta/presume a aplicação de determinadas abordagens ou perspectivas

pedagógicas, as quais compõem a ordem metodológica. Neste nível ocorre uma reflexão mais atenta acerca de métodos de ensino a serem empregados, das posturas e papéis de docente, discente, material didático, propósitos do curso, objeto de ensino e seus aspectos, bem como a elaboração e/ou rearranjo de técnicas, procedimentos e sequências didáticas.

Por fim, embora a correlação entre todas essas ordens seja bastante dificultosa, reconhecemos que os diálogos entre teoria e ensino de língua e literatura precisam ser mais perceptíveis nas práticas escolares. Por conseguinte, os debates acerca dessas interações devem alcançar os principais interessados/beneficiados, educadores e educandos do ensino básico. É necessário que haja um aumento da consciência crítica e ética, em especial no que se refere às reponsabilidades e implicações teórico-práticas decorrentes da seleção de uma abordagem e não outra.

É evidente que cada perspectiva teórica e pedagógica contribuiu/contribuiu para os avanços que obtivemos até hoje. No entanto, não podemos nos furtar ao direito e dever de selecionar os aspectos mais produtivos de cada modelo científico e de cada aparato didático, em favor do desenvolvimento de um letramento linguístico e literário comprometido com o emponderamento dos grupos sociais mais vulneráveis. Sem uma postura mais voltada ao combate das desigualdades socioeconômicas, ou seja, uma educação engajada nas necessidades reais das massas, será pouco proveitoso elaborar constructos teóricos e pedagógicos dos mais sofisticados. O país só pode avançar no quesito educação através de um posicionamento científico/político/ideológico solidário por parte daqueles que constroem direta ou indiretamente o ensino, sejam eles profissionais das academias, dos institutos de pesquisa, ou das escolas públicas das periferias.

É isso que esperamos de todos nós pesquisadores, administradores, governantes e professores, o uso da ciência para promover o desenvolvimento intelectual da nação e, ao mesmo tempo, o aprimoramento da capacidade das massas de reivindicarem seus direitos. Assim como sugerem Chomsky e Cândido – o primeiro aparentemente fechado em seu hermético Gerativismo, e o segundo considerado por muitos apenas como figura de autoridade em um novo cânone –, cremos que é nossa responsabilidade favorecer to-

madras de consciência cada vez mais proveitosas à própria independência dessas massas; principalmente neste momento de retrocessos da democracia Brasileira, em que as garantias mais básicas estão sendo negadas, e o recrudescimento social, intelectual e político se intensifica.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Linguística Aplicada, Aplicação de Linguística e Ensino de Línguas. In: *Anais do III Seminário Integrado de Línguas e Literatura*. Porto Alegre: PUC-RS & Centro Yáziqi de Educação e Cultura, 1987.

BARTHES, R. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 2007.

BLOOMFIELD, L. Outline guide for the practical study of foreign languages. *Special Publications of the Linguistic Society of America*. Baltimore: LSA, 1942.

BOLINGER, D. The theorist and the language teacher. *Foreign Language Annals*, Vol. 2, 1st ed., 1968. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.19449720.1968.tb00282.x/pdf>>. Acesso: 29 dez. 2016.

CANDIDO, A. *A literatura e a formação do homem*. São Paulo: Ciência e Cultura, 1972.

_____. "O direito à Literatura". In: *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CANDLIN, C. N. The status of pedagogical grammars. In: BRUMFIT, C.; JOHNSON, K. (org.). *The communicative approach to language teaching*. Oxford: OUP, 1979.

CHOMSKY, N. Linguistic theory. *Northeast Conference on Research and Language learning*. Boston: Northeast University, 1966.

COPE, W.; KALANTZIS, M. *The powers of literacy: a genre approach to teaching literacy*. London: Falmer, 1993.

- CORDER, S. P. *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth: Penguin Books, 1973.
- COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- DIK, S. C. *The theory of functional grammar*. 2 ed. Berlin: Mouton de Gruyter, 1997.
- DUCROT, O. *Estruturalismo e lingüística*. São Paulo: Cultrix, 1971.
- FIRTH, J. R. *Speech*. London: Benn's Sixpenny Library, 1930.
_____. *The tongues of men*. London: Watts & Co, 1937.
- FRIES, C. C. *Teaching and learning English as a foreign language*. Ann Arbor: UMP, 1945.
- HALLIDAY, M. A. K. *Language as social semiotic*. London: Arnold; 1978.
_____. *An introduction to functional grammar*. 2. ed. London: Edward Arnold, 1994.
- HARMAN, R. *Systemic functional linguistics and the teaching of literature in urban school classrooms*. 2008. 326f. Tese (Doutorado em Ed. Docente e Estudos Curriculares) – Univ. of Massachusetts, Grad. Sch. of Education (UMASS), Amherst, EUA, 2008.
- HOLENSTEIN, E. *Introdução ao pensamento de Roman Jakobson*. Rio de Janeiro: JZ, 1978.
- IAAM-Incorporated Association of Assistant Masters in Secondary Schools. *Memorandum on the Teaching of Modern Languages*. London: University of London Press, 1929.
- JOHNSON, M. Definitions and models in curriculum theory. *Educational Theory*, Vol. 17, p. 127-140, 1967. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1741-5446.1967.tb00295.x/epdf>>. Acesso: 12 nov. 2016.

KENNEDY, C. Systemic grammar and its use in literary analysis. In: CARTER, R. (org.) *Language and literature: an introductory reader in stylistics*. London: George Allen & Unwin, 1982. p. 83-99.

LADO, R. *Linguistics across cultures: applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1957. Disponível em < <https://pt.scribd.com/document/277618601/Robert-Lado>>. Acesso: 20 mar. 2015.

LAMENDELLA, J.T. On the irrelevance of transformational grammar to second language pedagogy. *Language Learning*, vol. 19, p. 255-270, 1969. Disponível em: < <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1969.tb00467.x/epdf>> Acesso: 13 out. 2016.

LEFFA, V. 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.

LEPSCHY, G. C. *A survey of structural linguistics*. London: Faber & Faber, 1970.

LEVENSTON, E.A. Second language lexical acquisition: issues and problems. *Interlanguage Studies Bulletin*, Vol. 4, n. 2, p. 147-60, 1979. Disponível em: < <http://www.jstor.org/stable/43135226> > Acesso: 03 jan. 2017.

MATTHIESSEN, C. *Lexicogrammatical cartography: English systems*. Tokyo: International Language Sciences Publishers, 1995.

MOULTON, W. G. Linguistics and Language Teaching in the United States, 1940-1960. *Trends in European and American Linguistics*, vol. 1, n. 1, p. 31-62, 1961. Disponível em: < <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED038879.pdf> > Acesso: 07 jan. 2017.

NOBLITT, J. S. Pedagogical grammar: towards a theory of foreign language materials preparation. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, Vol. 10, n. 1-4, Jan. 1972.

OLLER, J.W. Jr. 1970. Transformational theory and pragmatics. *Modern Language Journal*, vol. 54, p. 504-507, 1970.

PALMER, H. E. *The scientific study and teaching of languages*. London: Harrap, 1917. Disponível em: <<https://archive.org/details/cu31924026503478>> Acesso: 17 jan. 2017.

PETTIT, P. *The concept of structuralism: a critical analysis*. Berkeley: University of California Press, 1975.

REZENDE, N. L. de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. (orgs). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

RUTHERFORD, W. E. *Modern English: a textbook for foreign students*. NY: HBW, 1968.

SPOLKSY, B. Linguistics and language pedagogy: Applications or implications? In: ALAN'S, J. E. (org.). *Linguistics and the teaching of standard English to speaker of other languages*. Washington: Georgetown University Press, 1970.

STERN, H. H. *Fundamental concepts of language teaching*. London: OUP, 1991.

THORNDIKE, E. L. *The Teacher's Word Book*. New York: Teachers College Press, 1921. Disponível em: <<https://archive.org/teacherswordbook00thoruoft>> Acesso: 25 set. 2016.

TODOROV, T. *A Literatura em Perigo*. (Tradução de Caio Meira). Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

WIDDOWSON, H. G. Directions in the teaching of discourse. In: _____. *Explorations in applied linguistics*. Vol. 2. London: Oxford University Press, 1979.

WILKINS, D.A. *Notional Syllabuses*. London: Oxford University Press, 1976.

ARTIGOS ACADÊMICOS EXPERIMENTAIS ORIUNDOS DAS EXPERIÊNCIAS DE ESCRITA DE ALUNOS DA UECE/FAFIDAM: UMA ANÁLISE LINGUÍSTICA

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva (UECE/SEDUC)

Antonio Lailton Moraes Duarte (UECE/FAFIDAM)

Introdução

É sabido que tanto no campo de investigação da ciência linguística, bem como nas Ciências Sociais e Humanas, *lato sensu*, o conceito de gênero textual tem granjeado uma análise peculiar, em um reconhecimento explícito de sua potencialidade para uma análise integrada não só do processo e do produto textual/discursivo em si, mas também, e necessariamente, de seu papel como expressão privilegiada de práticas com todas as suas implicações. Sendo, de tal modo, a interação sociocomunicativa⁶⁴, mas também os conflitos resultantes de relações de poder e de ideologias nas diversas instâncias de atuação humana, manifestando-se e atualizando-se por intermédio de textos diversos, que, por sua vez,

⁶⁴ Machado (2005) quanto a esse assunto discute que as relações interativas são processos produtivos de linguagem. Conseqüentemente, gêneros e discursos passam a ser focalizados como esferas de uso da linguagem verbal ou da comunicação fundada na palavra.

assumem a configuração de gêneros textuais particulares (BEZERRA, 2006).

Por isso, nessa pesquisa, Swales (1990) também é referencial por ser criador do construto teórico designado modelo *CARS*. Isso significa que os estudos desse autor, de acordo com Bernardino (2007), fazem-nos entender que a noção de gênero textual está intensamente ligada ao conceito de comunidade discursiva que tem como principal critério de classificação o reconhecimento dos propósitos comunicativos comuns e partilhados que regulam a interação.

Bernardino (2007), ao tomar essa noção de Swales (1990), que tem sido referência obrigatória no tratamento desta questão, corrobora com a ideia de que o gênero artigo acadêmico experimental (AAE)⁶⁵ é associado a gêneros escritos que reportam a alguma investigação feita por seus autores com vistas à apresentação de descobertas e/ou à discussão de questões teóricas e/ou metodológicas. Em outras palavras, Swales (2004), ao retomar a caracterização do gênero AAE, leva em consideração as diferenças entre artigos acadêmicos experimentais⁶⁶, artigos teóricos e artigos de revisão⁶⁷.

Quando tratamos da produção de gêneros do domínio acadêmico, como o artigo acadêmico experimental (AAE), realizados

⁶⁵ A terminologia Artigo Acadêmico Experimental (AAE), é adotada por Bernardino (2007), a partir de Swales (1990).

⁶⁶ Os artigos acadêmicos experimentais caracterizam-se por objetivar a análise e discussão de dados, coletados para fins da investigação, já que apresentam a seção de Resultados e Discussão na organização retórica de seus modelos e por conter informações metodológicas que são destacadas ou não de suas unidades (BERNARDINO, 2007, p.127).

⁶⁷ O artigo acadêmico teórico e o de revisão apresentam uma distribuição retórica muito semelhante, uma vez que, diferentemente dos artigos experimentais, não contêm as unidades retóricas de Metodologia e Resultados e Discussão dos Dados. O artigo de revisão, segundo a linguista, seria o que mais se distancia do modelo (IMRD) alvitrado por Swales (1990) obtido pela análise prototípica de introduções de artigos acadêmicos, sendo, pois, o modelo para a descrição de artigos acadêmicos para muitos pesquisadores e autores posteriormente (BERNARDINO, *ibidem.*).

dentro do contexto de práticas discursivas da academia, essa realidade não é diferente, já que há uma forma parcialmente estável que define o gênero textual e que possibilita a sua identificação no todo da comunicação escrita. Adotou-se nesta pesquisa a face escrita do gênero textual artigo acadêmico experimental (AAE), justificando esta escolha por questões metodológicas que se referem às práticas de escrita no domínio discursivo-acadêmico como indispensáveis para a aceitação de membros iniciantes pelos escritores/produtores proficientes, pois objetivamos descrever uma organização retórica desses artigos⁶⁸ produzidos por alunos iniciantes do Curso de Graduação em Letras da Fafidam do município de Limoeiro do Norte/CE.

Para tanto, formalizamos um modelo de organização sociorretórica do gênero textual AAE com base na análise da distribuição de suas unidades sociorretóricas, pois tendo em vista a construção desse modelo, verificaremos se os exemplares coletados atendem à distribuição de informações prescritas pelo modelo *CARS* de Swales (1990) e pelas normas de redação científica, pois sabemos que podem conter (in)adequações no processo de escrita e produção desse gênero do domínio acadêmico⁶⁹; por isso, nossa atividade de pesquisa final será comparar se os exemplares coletados e o modelo de organização sociorretórica do gênero textual AAE apresentam (in)adequações às normas de redação científica.

Então, verificamos que ainda não temos pesquisas que nos forneçam uma organização retórica da modalidade do gênero AAE que vislumbre o contexto de produção na sua comunidade discursi-

⁶⁸ Cf. Oliveira-Silva & Duarte (2008, 2009).

⁶⁹ Marcuschi (2002) afirma que a expressão *domínio discursivo* designa uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana. Esses domínios não são textos nem discursos, mas propiciam o surgimento de discursos bastante específicos. Do ponto de vista dos domínios, falamos em discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso etc., já que as atividades jurídica, jornalística ou religiosa não abrangem um gênero em particular, porém dão origem a diversos deles.

va em relação às normatizações de redação científica para se detectar as (in)adequações quanto à escrita dessa modalidade de gênero do domínio acadêmico em relação ao modelo *IMRD*⁷⁰ de Swales (1990) para facilitar as práticas discursivas de sua produção, escrita e recepção.

Referencial teórico: uma análise de gênero em comunidades discursivas a partir da teoria de Swales

Nesta pesquisa, basear-nos-emos fundamentalmente em Bakhtin (1997) e Swales (1990). O primeiro teórico porque é, de certo, referência indispensável para os estudos dos gêneros, pois ele é fundador da denominação gênero do discurso⁷¹. E o segundo autor pelo fato de nos oferecer uma abordagem teórica para definirmos critérios para análise de gêneros textuais e de comunidade discursiva (SWALES, 1990); para revermos as características de comunidade discursiva (SWALES, 1992, 1993, 1998), e do papel do propósito comunicativo no reconhecimento de gêneros (ASAKEHAVE; SWALES, 2001; SWALES, 2004) e, por fim, para aplicarmos o modelo *CARS*⁷² (SWALES, 1990) no *corpus* de

⁷⁰ O modelo *IMRD* (Introdução, Metodologia, Resultados e Discussão) proposto por Hill, Soppelsa e West (1982, p. 335-338), aplicado a seções de introduções de artigos por Swales (1990) a fim de obter uma organização retórica desses gêneros textuais escritos na comunidade discursiva acadêmica.

⁷¹ Conforme Duarte (2004), por ser flutuante a nomenclatura dos gêneros na literatura, adotaremos indistintamente, neste trabalho, as denominações de gênero (textual e do discurso), apesar de sabermos que existem autores que estabelecem distinção entre essas designações, mas essas distinções ainda se encontram num terreno nada consensual.

⁷² O Modelo *CARS* de Swales (1990) é conceituado, segundo Oliveira (2005), como “a forma de um modelo constituído de *moves* {movimentos} e *steps* {passos} (subunidades *moves*). Neste modelo, denominado modelo *CARS* (*creating a research space* [criar um espaço para pesquisa]) para introduções de artigos de pesquisa, Swales (1990) apresenta um quadro de categorias passíveis de aparecer em introduções de artigos de pesquisa. As categorias fundamentais, denominadas *moves*, mais genéricas, são preenchidas por subcategorias, às vezes optativas entre si, denominadas *steps*, sendo que para sua pesquisa adota as denominações utilizadas por Biasi-Rodrigues (1998), a saber: unidades e subunidades retóricas, por entender que tais designações evidenciam, de imediato, as complexas rela-

exemplares de artigos acadêmicos experimentais coletados dos alunos iniciantes do Curso de Graduação em Letras da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, no período de setembro de 2016 a janeiro de 2017.

Bernardino (2007), ao tomar essa noção de Swales (1990), que tem sido referência obrigatória no tratamento desta questão, corrobora com a ideia de que o gênero artigo acadêmico experimental (AAE)⁷³ é associado a gêneros escritos que reportam a alguma investigação feita por seus autores com vistas à apresentação de descobertas e/ou à discussão de questões teóricas e/ou metodológicas. Em outras palavras, Swales (2004), ao retomar a caracterização do gênero AAE, leva em consideração as diferenças entre artigos acadêmicos experimentais⁷⁴, artigos teóricos e artigos de revisão⁷⁵.

Gêneros textuais: perspectivas teóricas e novas tendências de estudo na comunidade discursiva acadêmica

ções retóricas presentes em cada um dos *moves* e dos *steps* que compõem e caracterizam o gênero textual resumo acadêmico, seu objeto de estudo.

⁷³ A terminologia Artigo Acadêmico Experimental (AAE), é adotada por Bernardino (2007), a partir de Swales (1990).

⁷⁴ Os artigos acadêmicos experimentais caracterizam-se por objetivar a análise e discussão de dados, coletados para fins da investigação, já que apresentam a seção de Resultados e Discussão na organização retórica de seus modelos e por conter informações metodológicas que são destacadas ou não de suas unidades (BERNARDINO, 2007, p.127).

⁷⁵ O artigo acadêmico teórico e o de revisão apresentam uma distribuição retórica muito semelhante, uma vez que, diferentemente dos artigos experimentais, não contêm as unidades retóricas de Metodologia e Resultados e Discussão dos Dados. O artigo de revisão, segundo a linguista, seria o que mais se distancia do modelo (IMRD) alvitrado por Swales (1990) obtido pela análise prototípica de introduções de artigos acadêmicos, sendo, pois, o modelo para a descrição de artigos acadêmicos para muitos pesquisadores e autores posteriormente (BERNARDINO, *ibidem.*).

Bakhtin (1997) foi instituidor da terminologia gênero do discurso que ultimamente fundamenta a maioria dos estudos sobre gêneros textuais. Isto significa que a desmedida variedade de possibilidades de uso da língua em diversos contextos da atividade humana está diretamente ligada à caracterização dos gêneros do discurso, logo ele afirma que,

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as esferas da atividade humana (BAKHTIN, 1997, p. 279).

Na acepção bakhtiniana, o uso da língua efetua-se em forma de enunciados orais e escritos, em função da esfera da atividade humana em que os enunciados sejam produzidos é perceptível à ocorrência de tipos relativamente estáveis de enunciados. Por serem tão variados, há a necessidade de a língua estabelecer essa relativa estabilidade para que, dependendo do local de produção, os gêneros textuais se diferenciem e/ou se ampliem, como ele mesmo diz,

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se, ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (BAKHTIN, 1997, p. 279).

Esse teórico, quando trata dessa questão da variedade de gêneros do discurso cita que essa padronização transfere caráter específico e possibilita que a comunicação aconteça de forma clara e objetiva independentemente do local de sua produção. Como nesta pesquisa, estudaremos a estrutura de um gênero textual que se realiza como produção de uma determinada comunidade discursiva, consideramos que o estudo bakhtiniano é crucial para que tenhamos conhecimento da cadeia em que está incluído o gênero textual em estudo.

Produção, uso e circulação de gêneros textuais na escrita acadêmica

Na escrita acadêmica, de acordo com Araújo (2006), as escolhas e práticas discursivas dependem das relações entre participantes e do posicionamento do escritor, que é em parte influenciado por práticas sociais de sua área disciplinar. Tais práticas são socialmente definidas pela comunidade discursiva, que detém conhecimento especializado para estruturar e comunicar um gênero acadêmico e para reconhecer e legitimar tais usos por seus pares.

Araújo (2004) salienta que a aparência convencionalizada de uma interação escrita é reconhecida ao fazer parte de um gênero particular. Assim, ao interagir no texto, os produtores devem ter não apenas conhecimento das normas e convenções desse texto (gênero textual), estabelecido pela comunidade discursiva, mas também, dentre outras coisas, sobre a consciência da audiência a quem o texto se destina e uma habilidade para refletir e explorar essa consciência sobre como o texto deve ser escrito.

Figueiredo e Bonini (2006) acrescentam que dentro das práticas da escrita acadêmica as relações entre membros antigos e novos dentro de uma comunidade discursiva, observando o aspecto da admissão dos novatos na comunidade em questão, se dão em face do ajuste do novato pelas normas regentes, como também observa que os membros antigos já são possuidores de uma autonomia que chega até a romper com estas normas.

Esses dois autores afirmam que os alunos universitários devem utilizar-se do discurso acadêmico e dos gêneros aceitos para uso dentro deste discurso (na modalidade escrita, podemos citar o artigo acadêmico, a resenha, o relatório), dentre outros.

O modelo CARS: um protótipo de análise de gêneros

Conforme a perspectiva de Swales (1990; 2001), a Análise de Gêneros em termos de análise da organização sociorretórica, está relacionada com a natureza da informação e o modo como o autor coloca essas informações em unidades discursivas para agir em determinada situação sociorretórica.

Então, a fim de ensinar produção textual e leitura de uma maneira contextualizada, Swales (1990) desenvolveu o modelo *CARS* para analisar a organização sociorretórica⁷⁶ de introduções de artigos de pesquisa. Para o modelo, o autor lançou mão de dois conceitos: o de movimento/*movement* (grande ação retórica realizada no texto) e o de passo/*step* (sub-ação que realiza o movimento). Desse modo, em uma primeira versão, o modelo apresentou quatro movimentos: 1) Estabelecendo o campo de pesquisa (área em que se insere a pesquisa); 2) Sumarizando pesquisas prévias (faz referência a pesquisas já desenvolvidas); 3) Preparando a presente pesquisa (descreve a pesquisa, indicando objetivos, hipótese e métodos); e, finalmente, 4) Introduzindo a presente pesquisa (mostra aspectos relevantes na área desenvolvida).

Em função de alguns pesquisadores escreverem sobre suas dificuldades em separar o movimento 1 do movimento 2, Swales (1990) revisou o modelo inicial e o atualizou, reduzindo de 4 para 3 os movimentos retóricos das introduções de artigos de pesquisa, mas acrescentando vários passos em cada um dos movimentos, conforme mostra a figura 1 a seguir:

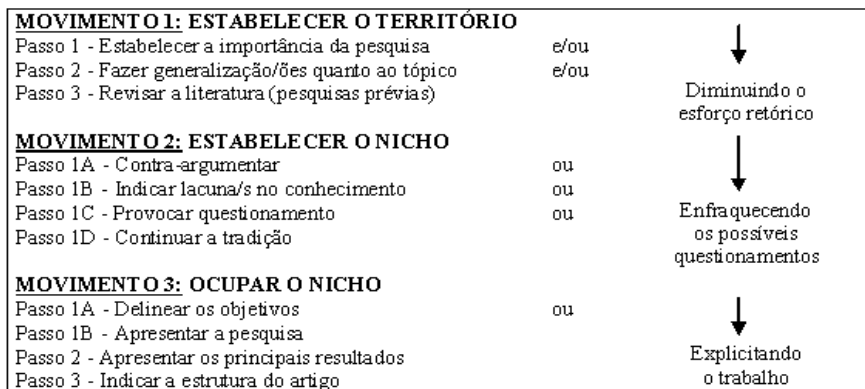


Figura 1 – Descrição da organização retórica da seção introdutória de artigos acadêmicos (SWALES, 1990, p. 141).

⁷⁶ Swales (1990) entende a organização retórica, como sendo o modo como o texto realiza propósitos comunicativos.

Esse modelo revela uma arquitetura textual constituída de três movimentos retóricos, preenchidos com diferentes passos, que cumprem funções específicas, relacionadas ao propósito comunicativo da peça genérica por ele descrita. Os três movimentos retóricos são considerados pelo autor obrigatórios em introduções de artigos de pesquisa, porém as partículas “e/ou” e “ou” que aparecem entre os passos indicam a opcionalidade destes. As setas apontando para baixo indicam o movimento de organização das informações, do geral para o particular, em função do esforço retórico dispendido para se chegar aos aspectos específicos que constituem a pesquisa propriamente dita.

A utilização do modelo *CARS* nos possibilitou sugerir ao final desta pesquisa um modelo de organização retórica dos artigos acadêmicos experimentais. Deste modo, esse modelo nos permitirá através da observação dos propósitos comunicativos de cada unidade sociorretórica, identificar e classificar as unidades e subunidades sociorretórica caracterizadoras da distribuição de informações em AAEs produzidos por alunos iniciantes do Curso de Graduação em Letras da Fafidam, com o fim de verificarmos a organização sociorretórica desses gêneros escritos nesse espaço de produção escrita de textos acadêmicos.

Nessa perspectiva, acreditamos que a identificação das unidades retóricas caracterizadoras dessa modalidade de artigo acadêmico, através da aplicação do modelo proposto por Swales (1990), nos forneceu mais elementos que contribuiu para a caracterização do gênero artigo acadêmico experimental.

O gênero textual artigo acadêmico experimental (AAE)

Conforme Swales (1990), o AAE é um texto escrito que contém também textos não-verbais (tabelas, gráficos, figuras, esquemas e diagramas), geralmente limitado a mais ou menos 10.000 palavras, cujo objetivo é reportar os resultados de um estudo realizado por um pesquisador ou um grupo de pesquisadores.

É importante salientar que dentro desse domínio, o gênero AAE, segundo Hyland (2000) tem missão de estabelecer a produção científica em questão como uma novidade para a comunidade disciplinar; reconhecer produções anteriores e estabelecer as hipóteses em questão dentro do contexto geral do discurso disciplinar; oferecer garantias sobre as proposições construídas no artigo; demonstrar um *ethos*⁷⁷ disciplinar apropriado e habilidade para negociar com os pares na academia.

Propósitos comunicativos

Nos estudos de Bhatia (1993; 1997), *apud* Bezerra (2006, p. 70), o propósito comunicativo tem a ver exatamente com aquilo que os gêneros realizam na sociedade, admitindo-se, porém, que o propósito de um gênero não é necessariamente único e predeterminado. No conjunto de propósitos comunicativos realizados por um gênero, haverá propósitos específicos ou “intenções particulares” de certos atores sociais, sejam eles os produtores do gênero ou os controladores de sua produção e circulação, como no caso dos gêneros da mídia, por exemplo, ao lado dos propósitos “socialmente reconhecidos”.

Aspectos do estilo

Para Bakhtin (1979, p. 283), o estilo “está intimamente ligado ao enunciado e a formas típicas de enunciados, isto é, aos gêneros do discurso”, ou seja, o vínculo indissociável, orgânico, entre o estilo e o gênero mostra-se com muita clareza quando se trata do estilo linguístico ou funcional. De fato, o estilo linguístico ou funcional nada mais é senão o estilo de um gênero peculiar a uma esfera da atividade e da comunicação humanas.

Nos manuais de metodologia científica, o estilo recebe acentuado destaque. Isso, todavia, não impede que o estilo seja le-

⁷⁷ Segundo Maingueneau (2001, p. 98), *ethos* é o fenômeno em que, “por meio da enunciação, revela-se a personalidade do enunciador”. “São os traços de caráter que o orador deve *mostrar* ao auditório (pouco importa sua sinceridade) para causar boa impressão: são os ares que assume ao se apresentar. [...] O orador enuncia uma informação, e ao mesmo tempo diz: eu sou isto, eu não sou aquilo” (BARTHES, 1966 *apud* MAINGUENEAU, 2001, p.98).

vemente delineado ao longo das prescrições. Uma provável justificativa para sua presença nos manuais é o fato de fazer parte da constituição do gênero, estando indissolivelmente ligado ao enunciado, sendo assim, Bakhtin (2003) nos diz que,

esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua [...]”. (BAKHTIN, 2003, P. 268).

O estilo está presente em todo enunciado, apresentando duas concepções, segundo o filósofo russo, enquanto expressão da individualidade do falante e enquanto estilo do próprio gênero do discurso. Sendo assim, esse autor indica que o estilo do enunciado é determinado “pela relação valorativa do falante com o elemento semântico objeto do enunciado” (p. 264), ou seja, o falante possui suas emoções, seus juízos de valor, que definem sua relação com o elemento semântico-objeto.

Estrutura composicional

Swales (1990) define o gênero AAE como um texto escrito (embora, frequentemente, contenha elementos não verbais), geralmente limitado a alguns milhares de palavras, que reporta a alguma investigação feita por seu autor ou autores. Além disso, o AAE irá, geralmente, relacionar as descobertas apresentadas por ele às dos outros pesquisadores e pode, também, expor questões teóricas ou metodológicas. Ele aparece em revistas acadêmicas ou, menos tipicamente, editado em um livro composto de artigos selecionados.

Em sua análise do gênero discursivo AAE, Swales (1990) adota a estrutura textual dividida nas seções de Introdução, Métodos, Resultados e Discussão ou IMRD, conforme originalmente proposto por Swales (1990). Essa divisão do AAE reflete a organização da pesquisa, ou seja, os passos seguidos para sua realização e também possibilita o direcionamento do leitor para os pontos de seu interesse no texto.

A estrutura IMRD tornou-se padrão para o AAE, por adequar-se aos relatos originais de pesquisa e/ou seguir "o ciclo lógico da pesquisa indutiva" (DODD, 1986, p.2). Tal estrutura lógica parece facilitar a leitura rápida, vindo esse aspecto a ser importante para os cientistas que, a cada dia, precisam ler mais material de maneira cada vez mais veloz. Essa estabilidade estrutural do AAE demonstra que esse texto apresenta uma organização precisa de informações; entretanto, somente organizar procedimentos de uma pesquisa não é suficiente; o autor deve fazer com que seu leitor entenda e aprove seu trabalho.

Análise e discussão de dados

Os contextos de produção e recepção dos AAEs

Para termos uma visão mais completa do AAE enquanto gênero textual, isto é, como uma das manifestações do discurso acadêmico e como ação retórica tipificada, procedemos, primeiramente, a uma análise panorâmica, ainda que sucinta, do contexto de produção e recepção dos AAEs.

Hyland (2000), *apud* Bernardino (2007), chama nossa atenção para o caráter fundamentalmente interativo da produção acadêmica ou profissional, afirmando que isso nos leva a ver a escrita como um engajamento em um processo social no qual a produção do gênero reflete metodologias e estratégias retóricas projetadas para moldar apropriadamente contribuições disciplinares.

Portanto, criar um ambiente de leitura convincente envolve a evidência de convenções disciplinares e genéricas específicas tais como "o artigo publicado é um híbrido multifacetado co-produzido pelos autores e pelos membros do público ao qual é dirigido" (KNORR-CETINA, 1981, p.106). Isto quer dizer que as representações textuais, em outras palavras, são socialmente mediadas, influenciadas pelas comunidades às quais escritores e leitores pertencem (HYLAND, 2000, *apud* BERNARDINO, 2007, p. 34).

Uma organização retórica do artigo acadêmico experimental (AAE)

A pesquisa, em Análise de Gênero, tradicionalmente investiga os padrões retóricos recorrentes que podem dar conta da configuração de um AAE, ou seja, o objetivo, a natureza e a organização da informação no texto. A partir disso, pesquisadores têm proposto modelos descritivos, identificando traços linguísticos relacionados ao macro (organização do gênero em estágios textuais abrangentes) e microestrutura (os elementos do sistema léxico-gramatical que realizam esses estágios) desses textos em diferentes disciplinas (HENDGES, 2001).

Dessa forma, a academia com suas práticas de redação, publicação e leitura de textos acadêmicos, que possibilitam a interação entre pares, constitui-se em uma das esferas de atividade humana. Enquanto universo de interação, a academia abrange várias comunidades formadas por membros de diferentes disciplinas. Ainda que as práticas discursivas dessa comunidade – suas atividades institucionais de produção, distribuição e interpretação de textos (FAIRCLOUGH, 1992) – sejam moldadas por convenções da língua e da estrutura social, elas podem agir sobre a estrutura no sentido de reproduzi-la ou de transformá-la (CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999).

A partir dos postulados de Motta-Roth (2002b) e Bernardino (2007), entendemos que o artigo acadêmico experimental é o gênero textual mais recorrente para a produção e divulgação de conhecimento na comunidade acadêmica, pois tem como objetivos básicos apresentar e discutir resultados de pesquisas ou ainda apresentar revisão de literatura da área.

É importante ressaltar, porém, que a posição hierárquica de um gênero irá variar em diferentes práticas disciplinares (SWALES, 2004). Ainda segundo Motta-Roth (2002b), ao produzirem e publicarem exemplares do gênero, os autores buscam construir, frente à comunidade acadêmica, a identidade de um pesquisador capaz de refletir sobre estudos relevantes para um campo de pes-

quisa e, a partir daí, pontuar um problema ainda não totalmente estudado neste campo, elaborando articulações teóricas e metodológicas para a investigação deste problema.

Então, a partir da análise de 15 AAEs foi possível definir um padrão da organização retórica dos artigos acadêmicos experimentais compostos de nove unidades e trinta e cinco subunidades retóricas recorrentes. Conforme apresentamos na figura 2 a seguir. Estas unidades se realizaram de diversas maneiras nos diferentes AAEs, o que revela que as suas subunidades não precisam se realizar todas ao mesmo tempo, ao contrário, o que é prototípico no gênero é seu caráter, representado no quadro abaixo pela expressão “e/ou”.

<p style="text-align: center;">INTRODUÇÃO</p>	<p><u>UNIDADE RETÓRICA 1: ESTABELECE O TERRITÓRIO</u> Subunidade 1 - Justificando a importância da pesquisa e/ou Subunidade 2 - Fazendo generalização/ões quanto ao tema selecionado e/ou Subunidade 3 - Revisando a literatura (pesquisas prévias)</p> <p><u>UNIDADE RETÓRICA 2: ESTABELECE O NICHU</u> Subunidade 1A - Contra-argumentando ou Subunidade 1B - Indicando lacuna/s no conhecimento ou Subunidade 1C - Provocando questionamento ou Subunidade 1D - Continuando a tradição</p> <p><u>UNIDADE RETÓRICA 3: OCUPAR O NICHU</u> Subunidade 1A - Delineando os objetivos ou Subunidade 1B - Apresentando a pesquisa Subunidade 2 - Apresentando os principais aspectos do tema selecionado Subunidade 3 - Indicando a estrutura do artigo</p>
<p style="text-align: center;">REVISÃO DE LITERATURA</p>	<p><u>UNIDADE RETÓRICA 4: SITUAR A PESQUISA</u> Subunidade 1A - Estabelecendo interesse profissional no tema ou Subunidade 1B - Fazendo generalizações do tema e/ou Subunidade 2A - Citando pesquisas prévias ou Subunidade 2B - Estendendo pesquisas prévias ou Subunidade 2C - Contra-argumentando pesquisas prévias ou Subunidade 2D - Indicando lacunas em pesquisas prévias</p>
<p style="text-align: center;">METODOLOGIA</p>	<p><u>UNIDADE RETÓRICA 5: DESCREVER O CORPUS</u> Subunidade 1 - Especificando o <i>corpus</i> e/ou Subunidade 1.1 - Especificando o tamanho ou Subunidade 1.2 - Especificando o gênero ou Subunidade 1.3 - Especificando a área investigada ou Subunidade 1.4 - Especificando a fonte de coleta ou Subunidade 2 - Justificando a escolha e/ou Subunidade 3 - Descrevendo a coleta do <i>corpus</i></p> <p><u>UNIDADE RETÓRICA 6: DESCREVER AS CATEGORIAS DE ANÁLISE</u> Subunidade 1A - Especificando as categorias de análise ou Subunidade 1B - Descrevendo os procedimentos ou</p>
<p style="text-align: center;">RESULTADOS E DISCUSSÃO</p>	<p><u>UNIDADE RETÓRICA 7: DISCUTIR OS RESULTADOS</u> Subunidade 1 - Recapitulando os aspectos metodológicos e/ou Subunidade 2 - Apresentando as descobertas da pesquisa e/ou</p> <p><u>UNIDADE RETÓRICA 8: AVALIAR AS DESCOBERTAS</u> Subunidade 1 - Explicando os achados e/ou Subunidade 2 - Comparando as descobertas com a literatura e/ou Subunidade 3 - Resumindo os resultados alcançados e/ou</p>
<p style="text-align: center;">CONCLUSÃO(ÕES)</p>	<p><u>UNIDADE RETÓRICA 9: CONCLUIR A PESQUISA</u> Subunidade 1A - Apresentando conclusão(ões) e/ou Subunidade 1B - Relacionando os resultados à área investigada e/ou Subunidade 2 - Apontando contribuição(ões) da pesquisa e/ou Subunidade 3 - Apresentando as lacunas da pesquisa e/ou</p>

Figura 2 – Proposta final de descrição esquemática da organização sociorretórica de artigos acadêmicos experimentais a partir da análise de AAEs de alunos do Curso de Graduação em Letras da Fafidam, 2017.

Evidências de padronização e de flexibilidade na identificação das unidades de informação dos artigos acadêmicos experimentais

Antes de distribuirmos as seções dos *corpora* que selecionamos, devemos considerar que os artigos acadêmicos experimentais (AAEs), com base em Swales (2004), são aqueles que apresentaram como objetivo central a análise de dados de qualquer natureza e, portanto, apresentaram necessariamente a seção de Resultados e Discussão (BERNARDINO, 2007, p.120-3). Vejamos, agora, como se comportaram os 15 artigos acadêmicos experimentais analisados quanto à distribuição de suas seções textuais:

SEÇÃO	Introdução	Revisão de Literatura	Metodologia	Resultados e Discussão	Conclusão
AAE1	X	X	-	X	X
AAE2	X	X	X	X	X
AAE3	X	X	X	X	X
AAE4	X	X	X	X	X
AAE5	X	X	-	X	X
AAE6	X	X	X	X	X
AAE7	X	X	-	X	X
AAE8	X	X	-	X	X
AAE9	X	-	-	X	X
AAE10	X	-	X	X	X
AAE11	X	X	X	X	X
AAE12	X	X	X	X	X
AAE13	X	X	-	X	X
AAE14	X	X	X	X	X
AAE15	X	X	-	X	X

Quadro 1 – Distribuição das seções destacadas dos AAEs.

É possível perceber através dos resultados acima que todos os exemplares de AAEs apresentaram seções destacadas para Resultados e Discussão. Os artigos AAE9 e AAE10 não apresentaram a seção destacada para Revisão de Literatura uma vez que os pressupostos teóricos estão na seção de Introdução e/ou inseridos na seção de Resultados e Discussão.

Este fato, provavelmente, deve-se a dois fatores: 1- segundo Swales (1990), a seção Introdução de AAE tem como um de seus objetivos contextualizar o ambiente teórico do trabalho, delimitando, assim, um território de conhecimento a partir do qual os autores podem construir suas proposições e a partir do qual os leitores podem interpretá-las.

Assim, como podemos perceber, todos os AAEs apresentaram informações teóricas; metodológicas e resultados de análise, mas metade desses artigos apresentou uma variação na distribuição das informações das respectivas seções, mostrando que há exemplares mais próximos e exemplares mais distantes do modelo *CARS* de Swales (1990).

Distribuição das unidades e subunidades retóricas dos artigos acadêmicos experimentais: indícios de flexibilidade?

A tabela 1 mostra os percentuais de ocorrência das nove unidades e respectivas subunidades sociorretóricas, deixando em evidência uma frequência mais alta das unidades 1 e 2 da seção de introdução dos AAEs, mas também a unidade 7 e 8 da seção de Resultados/Discussão apresentou a maior incidência de recorrência no *corpus* desta pesquisa. Além da frequência de unidades sociorretóricas e subunidades destas seções anteriores, temos na Conclusão(ões) dos AAEs uma expressiva recorrência em relação ao número total de artigos acadêmicos experimentais selecionados. Já os percentuais das subunidades foram calculados em relação a sua frequência em todas as unidades retóricas deste estudo.

Podemos verificar esses indícios de flexibilidade na Tabela 1 abaixo:

UNIDADES E SUBUNIDADES RETÓRICAS DOS AAEs	Nº DE OCORRÊNCIA	%
UND. 1: ESTABELE CER O TERRITÓRIO	15	100
Sub 1 - Estabelecendo a importância da pesquisa	15	100
Sub 2 - Fazendo generalizações quanto ao tópico	15	100
Sub 3 - Revisando a literatura (pesquisas prévias)	13	86,66
UND. 2: ESTABELE CER ONICHO	15	100
Sub 1A - Contra-argumentando	15	100
Sub 1B - Indicando lacuna/s no conhecimento	7	46,66
Sub 1C - Provocando questionamento	8	53,33
Sub 1D - Continuando a tradição	11	73,33
UND. 3: OCUPAR ONICHO	15	100
Sub 1A - Delimitando os objetivos	13	86,66
Sub 1B - Apresentando a pesquisa	14	93,33
Sub 2 - Apresentando os principais resultados	8	53,33
Sub 3 - Indicando a estrutura do artigo	2	13,33
UND. 4: SITUAR A PESQUISA	13	86,66
Sub 1A - Estabelecendo interesse profissional no tópico	13	86,66
Sub 1B - Fazendo generalizações do tópico	12	80
Sub 2A - Citando pesquisas prévias	12	80
Sub 2B - Estendendo pesquisas prévias	12	80
Sub 2C - Contra-argumentando pesquisas prévias	7	46,66
Sub 2D - Indicando lacunas em pesquisas prévias	9	60
UND. 5: DE SCREVER O CORPUS	8	53,33
Sub 1 - Especificando o <i>corpus</i>	8	53,33
Sub 1.1 - Especificando o tamanho	6	40
Sub 1.2 - Especificando o gênero	7	46,66
Sub 1.3 - Especificando a área investigada	8	53,33
Sub 1.4 - Especificando a fonte de coleta	5	33,33
Sub 2 - Justificando a escolha	3	20
Sub 3 - Descrevendo a coleta do <i>corpus</i>	3	20
UND. 6: DE SCREVER AS CATEGORIAS	8	53,33
Sub 1A - Especificando as categorias analíticas	6	40
Sub 1B - Descrevendo os procedimentos	8	53,33
UND. 7: DISCUTIR OS RESULTADOS	15	100
Sub 1 - Recapitulando as informações metodológicas	15	100
Sub 2 - Apresentando as descobertas da pesquisa	15	100
UND. 8: AVALIAR AS DESCOBERTAS	15	100
Sub 1 - Explicando os fatos/achados	15	100
Sub 2 - Comparando as descobertas com a literatura	15	100
Sub 3 - Resumindo os resultados alcançados	15	100
UND. 9: CONCLUIR A PESQUISA	15	100
Sub 1A - Apresentando conclusões	15	100
Sub 1B - Relacionando os resultados à área investigada	14	93,33
Sub 2 - Apontando contribuição(ões) da pesquisa	15	100
Sub 3 - Apresentando as lacunas da pesquisa	13	86,66

Tabela 1 - Distribuição das unidades e subunidades sociorretóricas dos AAEs em percentagem.

Constatou-se nessa tabela, uma considerável ausência das unidades 5 e 6 da seção de Metodologia dos AAEs analisados, uma vez que os produtores desses gêneros textuais do domínio discursivo acadêmico ao escreverem, dão ênfase a essas informações metodológicas na seção de Introdução que visa apresentar e delinear os objetivos da pesquisa, citar pesquisas prévias e informar ao leitor métodos ou procedimentos que irão nortear uma pesquisa.

Considerações Finais

Neste momento de finalização desta pesquisa, objetivamos reunir e sistematizar os fatos/achados discutidos na análise, relacionando como essas discussões e resultados responderam à pergunta central que movimentou este estudo. Iniciemos, pois, retomando, tal pergunta: como se organizam retoricamente as informações no gênero artigo acadêmico experimental produzido por alunos iniciantes do Curso de Graduação em Letras da Fafidam enquanto gênero textual do domínio acadêmico?

É interessante salientar que, ao longo do desenvolvimento da pesquisa, essa pergunta de pesquisa anterior gerou outras perguntas que os dados analisados e discutidos permitem responder: qual é o contexto de produção do gênero textual AAE na sua comunidade discursiva? Quais as unidades e subunidades sociorretóricas do gênero AAE no contexto acadêmico quando se aplica o modelo *CARS*? Que modelo de organização sociorretórica do gênero AAE pode ser formalizado quando se parte da análise de suas unidades informacionais? O gênero AAE na prática de escrita acadêmica atende à distribuição de informações prescritas pelas normas de redação científica? Que (in)adequações às normas de redação científica são comumente encontradas na escrita do gênero AAE?

Dessa forma, embora não fosse o objetivo central de nossa investigação, acabamos por apresentar alguns aspectos que sustentam os posicionamentos conclusivos obtidos com o fim de formalizar um padrão de organização retórica das unidades e subunidades presentes no *corpus* de 15 AAEs produzidos por esses produtores iniciantes na academia. Sendo que não há ainda no espaço das prá-

ticas de produção escrita de gêneros textuais acadêmicos estudos que tenham formalizado um modelo descritivo da modalidade de artigo acadêmico que nos dispomos a analisar e a descrever sociorretoricamente.

Nosso estudo, então, baseou-se em um *corpus* composto por 15 AAEs de alunos do Curso de Graduação em Letras, colhido nas atividades de pesquisa realizadas pela Monitoria Acadêmica de Produção de Gêneros Textuais Acadêmicos da Fafidam, buscamos contextualizar sua produção, o uso e a circulação desses gêneros textuais acadêmicos nessa comunidade discursiva, procurando descrever sua organização sociorretórica e explicar-lhes os propósitos comunicativos, aspectos estilísticos caracterizadores e estrutura composicional com a aplicação do modelo *CARS* de Swales (1990). Fizemos também nesta pesquisa, uma comparação das Normas da ABNT e Manuais de Metodologia Científica, bem como estabelecemos uma contextualização comunicativo-situacional da produção de artigos acadêmicos experimentais em nossa comunidade discursiva acadêmica.

Estes foram os propósitos comunicativos destacados do *corpus* de 15 artigos acadêmicos experimentais desta pesquisa como foram discriminados no quadro 2 (*vide* p.76), a qual averiguamos que tais propósitos comunicativos por estarem dentro do contexto de produção e recepção da escrita acadêmica desses alunos foi resultado de uma marcante heterogeneidade devido não estabilidade relativa da estrutura composicional e dos aspectos estilísticos caracterizadores em contrapartida com as orientações da ABNT e Manuais de Metodologia da Pesquisa Acadêmica, sendo assim, os exemplares do *corpus* corresponderam aos propósitos mais recorrentes conforme Bernardino (2007).

Por outro lado, os resultados presentes nos capítulos 4 e 5 demonstraram algumas considerações oriundas da aplicação teórica e metodológica de nossa análise, identificamos a princípio as seções textuais presentes e ausentes no *corpus* analisado, pode-se ver esses dados no quadro 3 (*vide* p.88), em que foram evidenciados o comportamento da distribuição das seções nos textos-fonte. Outro fato interessante é que as seções Resultados/Discussão e Conclusão

apresentaram grande estabilidade relativa de suas unidades e subunidades retóricas, tendo em vista que os postulados teóricos que fundamentam, dizem que essas seções são recorrentes na composição textual de artigos acadêmicos experimentais.

Assim, percebemos que todos os AAEs apresentaram informações teóricas e metodológicas na seção de Introdução e na seção de Resultados e Discussão, bem como as Conclusões, mas 80% desses artigos apresentou uma variação na distribuição das informações das respectivas seções de Revisão de Literatura e Metodologia, mostrando que há exemplares mais próximos e exemplares mais distantes do modelo *CARS* de Swales (1990).

Examinamos ainda a ocorrência de alguns indícios de flexibilidade na distribuição das unidades retóricas e subunidades dos AAEs, ao fazermos os esquemas-síntese dos 15 exemplares do *corpus*. Assim como no exemplar AAE2 que apresentou a organização retórica com todas as seções textuais de um artigo acadêmicos experimental, que segundo Bernardino é organizado da seguinte forma: Introdução, Revisão de Literatura, Metodologia, Resultados/Discussão e Conclusão (BERNARDINO, 2007, p. 155). Analisamos seguindo o esquema-síntese os outros exemplares de AAEs: (AAE1, AAE3, AAE4, AAE5, AAE6, AAE7, AAE8, AAE9, AAE10, AAE11, AAE12, AAE13, AAE14 e AAE15).

Ficou explícito a partir da análise das unidades e subunidades sociorretóricas contidas nas seções de Introdução, Revisão de Literatura, Metodologia, Resultados/Discussão e Conclusão(ões) do exemplar AAE2 que servem como referência para as observações que foram feitas nos demais AAEs. Com isso, o AAE2 apresentou unidades retóricas relativamente estáveis em consonância com o modelo descritivo de organização retórica que formulamos a partir da análise inicial do *corpus* de 15 artigos acadêmicos experimentais advindos da aplicação do modelo *CARS* de Swales (1990).

Após essa esquematização obtivemos como podemos ver na tabela 1 - as evidências de flexibilidade, mostrando os percentuais de ocorrência das 9 unidades retóricas e das 35 subunidades,

deixando em destaque uma frequência mais alta das unidades 1, 2 e 3 da seção Introdução dos AAEs, mas também a unidade 7 e 8 da seção Resultados/Discussão apresentou a maior incidência de recorrência no *corpus* desta pesquisa.

Podemos, enfim, verificar ainda que essa criatividade de ausência de unidades e subunidades sociorretóricas constitui um indício de flexibilidade nas escolhas dadas pelos autores às unidades retóricas e subunidades que selecionam para compor os AAEs, esse fato pode representar a cultura acadêmica, que possivelmente é restrita a esse espaço de produção discursiva, ou pode ser resultado do (des)conhecimento das convenções praticadas nesse domínio, tomados como parâmetros para a organização retórica de textos acadêmicos.

Conclui-se com a realização desta pesquisa, a qual o nosso maior desafio foi formalizar um padrão de organização retórica de AAEs dos alunos iniciantes da disciplina de Produção de Gêneros Textuais Acadêmicos do curso de Graduação em Letras da Fafidam, no contexto de produção escrita e de divulgação entre seus pares foi, de fato, crucial, tendo em vista que conseguimos fazer uma organização retórica dos AAEs do *corpus* e analisamos os aspectos formais e funcionais que os caracterizam, como: o propósito comunicativo, os aspectos estilísticos ligados ao uso de expressões e itens lexicais que são compartilhados entre os membros e não membros da comunidade acadêmica, a estrutura composicional e o contexto comunicativo-situacional de produção, uso e circulação desses gêneros textuais acadêmicos tão comuns atualmente nas práticas discursivas da academia.

Referências

- ARAÚJO, A. D. Práticas discursivas em conclusões de teses de doutorado. *Revista Linguagem em (Dis)curso*, volume 6, número 3, set./dez. 2006.
- _____. Dialogismo e interação no texto acadêmico: investigando estratégias discursivas. In: *Anais da XI Conferência Internacional sobre Bakhtin*. Curitiba: UFPR, 2004.

ASKEHAVE, I.; SWALES, J. M. Genre indentification and communicative purpose: a problem and a possible solution. *Applied Linguistics*, v.22, n.2, p. 195-212, 2001.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucite, 1979.

_____. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, [1953] 1992.

_____. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, [1952-1953] 1997. p. 279-326.

_____. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. 2. ed. Trad. Paulo Bezerra). São Paulo: Editora Unesp, 2003.

BERNARDINO, C. G. *O metadiscorso interpessoal em artigos acadêmicos: espaço de negociações e construção de posicionamentos*. 2007. 243f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2007.

BEZERRA, B. G. *Gêneros introdutórios em livros acadêmicos*. 2006. 256f. Tese (Doutorado em Linguística). Pernambuco: Universidade Federal de Pernambuco, 2006.

BIASI-RODRIGUES, B. *Estratégias de condução de informações em resumos de dissertações*. 1998. 211f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, 1998.

_____. *O papel do propósito comunicativo na análise de gêneros: diferentes versões*. Disponível em: <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/cd/Port/28.pdf>. Acesso em 15/01/2017, p. 370.

BHATIA, V. K. *Analysing Genre: language use in professional settings*. London: Longman, 1993.

_____. Genre analysis today. In: *Revue belge de philologie et d'histoire belgisch tijdschrift voor filologie en geschiedenis*. Bruxelas, s. ed., 1997.

CHOULIARAKI, L. & N. FAIRCLOUGH. *Discourse in late modernity: Rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

DODD, J. *The ACS style guide: a manual for authors and editors*. Washington, DC: Library of Congress in Publication Data, 1986.

DUARTE, A. L. M. *As marcas de subjetividade na retextualização de Termos de Depoimento oriundos de audiências de instrução penal*. 2004. 187f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Fortaleza: Universidade Federal do Ceará – UFC, 2004.

FAIRCLOUGH, N. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press, 1992.

FIGUEIREDO, D. de C.; BONINI, A. Práticas discursivas e ensino do texto acadêmico: concepções de alunos de mestrado sobre a escrita. *Linguagem em (Dis)curso*, volume 6, número 3, set./dez. Florianópolis, 2006.

HENDGES, G. R. *Novos contextos, novos gêneros: a revisão de literatura em artigos acadêmicos eletrônicos*. 2001. 126f. Dissertação (Mestrado em Letras). Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, 2001.

HILL, S. S.; SOPPELSA, B. F.; WEST, G. K. Teaching ESL students to read and write experimental research papers. *TESOL Quarterly*, v. 16, n. 3, p. 333-347, 1982.

HYLAND, K. *Disciplinary discourse: social interactions in academic writing*. Singapura: Pearson Education Limited, 2000.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DÍONISIO, A. P. et al. *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MOTTA-ROTH, D. *Redação acadêmica: princípios básicos*. Santa Maria: UFSM/Imprensa Universitária, 2001.

_____. Comunidade acadêmica internacional? Multicultural? Onde? Como? *Linguagem e Ensino*, v. 5, n. 2, p. 4965, 2002a.

_____. A construção social do gênero resenha acadêmica. In: MEURER, J. L. & MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros textuais: subsídios para o ensino da linguagem*. Bauru: EDUSC, 2002. p.77116, 2002c.

OLIVEIRA-SILVA, F. G. de.; DUARTE, A.L.M. (Re)construindo a Identidade e a Estética da Pesquisa Acadêmica: concepções prototípicas de produção do gênero artigo científico. In: *Amostra de Trabalhos da Monitoria da XIII Semana Universitária*. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2008, pp. 1-18.

_____. A monitoria como espaço de construção de posicionamentos e produção de gêneros textuais acadêmicos. In: *Amostra de Trabalhos da Monitoria da XV Semana Universitária*. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2009, pp.1-23.

KNORR-CETINA, K.D. *The manufacture of knowledge*. Oxford: Pergamon, 1981.

SWALES, J. M. the function of one type participle in a chemistry text. In: BIASI-RODRIGUES, B.; ARAÚJO, J.C.; SOUSA, S.C.T. de. (Orgs). *Gêneros textuais e comunidades discursivas: um diálogo com John Swales*. Belo Horizonte: Autentica Editora, p. 17-32, 2009.

_____. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: University Press, 1990.

_____. *Re-thinking genre: another look at discourse community effects* comunicação apresentada em Re-thinking Genre Colloquium, Ottawa: Carleton University, 1992.

_____. Genre and engagement. *Revue belge de philologie et d'histoire*, v. 71, p. 687-698, 1993.

_____. *Other floors, other voices: a textography of a small university building*. Mahwah, N.J. Lawrence Erlbaum, 1998.

_____. *Research genres: explorations and applications*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

UMA EXPERIÊNCIA LINGUÍSTICO-PEDAGÓGICA DE ALUNOS INICIANTEs EM ATIVIDADES DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Maria Euridene da Silva da Costa (UECE/FAFIDAM)

Introdução

O artigo tem por objetivo a explanação de uma pesquisa de campo realizada nas práticas de compreensão e produção de textos de alunos numa escola pública da rede cearense do ensino básico em aulas de laboratório de informática. Trata-se também de uma *pesquisa-ação*⁷⁸, uma vez que os dados obtidos são resultados da participação produtiva de alunos envolvidos mediante a identificação e busca da superação das “falhas” na elaboração do texto, por via de um procedimento interativo e dinâmico com ênfase na relação professor-aluno, na qual se desenvolveram os papéis de produtor e coprodutor dos textos.

O trabalho parte da concepção de língua tida como forma de interação social e histórica. Fundamentado nos estudos de Serafim (2001), Dolz & Schneuwly (2004) e Freitas (2009), visa contribuir para o processo de ensino/aprendizagem do gênero artigo de opinião escolar por meio do desenvolvimento de uma metodologia pautada na concepção de sequência didática sob as indicações dos

⁷⁸ “A pesquisa-ação é um instrumento valioso, ao qual os professores podem recorrer com o intuito de melhorarem o processo de ensino-aprendizagem, pelo menos no ambiente em que atuam”. (KETELE; ROEGIERS, 1993, p. 99).

Parâmetros Curriculares Nacional (PCNs). E tem por objetivo levar os alunos do Ensino Médio ao domínio da produção e recepção de gêneros textuais/discursivos, em especial, o artigo de opinião escolar, entendido como sendo instrumento de participação na vida social e comunicativa desses sujeitos.

O *corpus* do trabalho é composto de 14 rascunhos e 14 artigos de opinião escolar produzidos por alunos do 3º ano da Escola de Ensino Médio Lauro Rebouças de Oliveira, situada na cidade de Limoeiro do Norte-CE, os quais participaram de uma oficina titulada de *Oficina de produção textual: tecendo argumentos*, ministrada por nós, com inscrições gratuitas efetuadas na biblioteca da escola (vale salientar que não houve atribuição de nota ou dispensa de avaliação para os alunos participantes). A motivação se deu por outros argumentos, como: entrega de certificado de 24h ao final das atividades, socialização de um blog interativo, aprendizado da construção da tipologia argumentativa, muito útil tanto para a vida escolar, como profissional e pessoal.

A criação da oficina serviu de cenário para as produções do gênero e esse ambiente produtivo e dinâmico contou com o apoio de um blog chamado de *Rio de palavras, oceano de ideias* disponível no endereço eletrônico: <http://eccriandoargumentos.blogspot.com/>. No blog, ainda hoje, podemos encontrar as produções finais dos alunos, como também, observar que ele simbolizou o canal de interação dos alunos com a sociedade.

Depois de efetuadas as inscrições, foi realizada uma reunião com a turma (como um primeiro contato) para pôr em pauta o acordo didático (como definição de horários, uso ou não uso de fardamento, tempo de intervalos, número de faltas permitidas, dentre outros detalhes). O intuito da reunião foi, além de promover o primeiro contato, o de fazer com que eles já iniciassem o processo de interação, uma vez que a proposta da pesquisa está centrada no aluno.

No caso da pesquisa em questão os encontros da oficina aconteceram no Laboratório Educacional de Informática – LEI, sala climatizada, com os recursos necessários ao desenvolvimento das atividades, disponibilidade de 32 computadores de acesso à internet, boa iluminação, *geláguia* e monitoramento de um dos coordenadores do laboratório (que não interferiu na pesquisa, mas este presente caso houvesse necessidade de algum auxílio). Mas por que a descrição do ambiente tão detalhadamente? Porque a autora da pesquisa acredita que o espaço físico tem uma grande importância, por ser também fator influente no processo de ensino/aprendizagem. Principalmente, por ter como recurso o uso das novas tecnologias.

Em conversas com o coordenador do LEI, a autora revela, que foram feitas algumas descobertas: dentre elas a de que muitas vezes era feita a reserva da sala, mas não há a utilização dos computadores. Também foi dito que o departamento da NTE (Núcleo de Tecnologia Educacional) Paulo Freire da 10ª CREDE⁷⁹ tem indicação de publicar trabalhos no site *ISSUU you publish*, embora a escola tivesse conhecimento, não havia até o momento nenhuma publicação e, por isso, além da publicação no blog (como já previsto) foi realizada também a publicação nessa espécie de livro virtual.

A oficina ocorreu em dias alternados, o que objetivava maior tempo de planejamento e um menor esforço aos participantes, visando ainda manter assim uma reserva de tempo para possíveis alterações na programação, conteúdo ou forma de aplicação, pois no planejamento de qualquer atividade deve haver um espaço para o imprevisto.

A realização das atividades correspondeu no período de duas semanas, mas a proposta pode ser prolongada por todo o ano letivo, havendo acréscimo do estudo de outros gêneros. Antes de passarmos aos dados resultantes da pesquisa faz-se necessário entendermos seu embasamento teórico. No caso, específico, desse tra-

⁷⁹ Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação, sediada na cidade de Russas, é a representação política do Governo do Estado na Região do Baixo do Jaguaribe, responsável pela execução das políticas públicas de Educação.

balho a fundamentação está na abordagem sociorretórica e na Linguística Textual. Com o objetivo também de apresentar uma proposta didática de abordagem do gênero artigo de opinião e avaliar o processo de escrita dos alunos.

A pesquisa contou ainda com a elaboração de uma sequência didática, um trabalho de seleção e mapa das ideias, roteiro de estudo, análise de unidades retóricas do gênero artigo de opinião, com ênfase na trilogia bakhtiniana (1997), na proposta de John Swales (1990) e no estudo das unidades retóricas da sequência argumentativa apresentado por Jean Adam (1987).

O trabalho ganha respaldo na necessidade de um ensino de produção comprometido com a formação de cidadãos ativos e dotados de criticidade, capazes de produzir e interpretar diferentes gêneros mediante a sua necessidade comunicativa. Podemos afirmar que a abordagem do gênero artigo de opinião vai além do ensino-aprendizagem da construção do discurso argumentativo e da sequência tipológica, por sua relevância social, uma vez que o consideramos como instrumento democrático e por sua contribuição para o desenvolvimento do senso crítico do aluno.

A pesquisa norteia o relevante papel do professor na formação de indivíduos críticos e reconhedores de sua identidade social, histórica e cultural, bem como a discussão sobre a compreensão sociocomunicativa da linguagem. A aprendizagem só é possível quando o que se pretende ensinar materializa-se na interação social entre os sujeitos, sendo essa interação mediada pela linguagem.

Dessa forma, se temos por objetivo “formar” sujeitos críticos e democráticos, é no próprio âmbito escolar, dentro da própria sala de aula, que devemos instaurar essas possibilidades de aprendizagem por meio da criação de uma circunstância de produção. É, pois, permitindo a emergência das situações controversas, das polêmicas, das divergências, que nos acercamos de condições (as mais próximas da realidade possível) para enfrentarmos a argumen-

tação, para a produção de enunciados que formarão a própria consciência crítica e ética dos sujeitos/alunos.

A interação deve iniciar na sala de aula e depois transcender o ambiente escolar. Por essa razão a proposta de trabalhar com os alunos o gênero blog⁸⁰, visou criar um canal de interação da escola com a sociedade, coerentemente com o pensamento de Sousa (2008, p.60) de que “O conhecimento é resultado de uma interação bem mais complexa do que simplesmente indivíduo e língua, no caso da linguagem” Por tanto, ampliar essa possibilidade interativa é ver a linguagem assumir sua real funcionalidade.

Entre os textos discursivos, o gênero artigo de opinião apresenta-se por sua condição de produção, característica composicional, função específica (concepção de autor e destinatário), modo de abordagem do tema e estilo como um dos gêneros mais propícios ao desenvolvimento da proficiência da escrita e da construção crítica dos alunos.

Por essa razão o trabalho com artigo de opinião possibilitou criar condições pedagógicas favoráveis ao estudo das características do gênero, articulação com o cotidiano dos alunos e possibilitou assim, condições de aprendizagem mais satisfatórios. O processo de produção do artigo escolar difere do artigo jornalístico, pois seu contexto, produção e comunidade discursiva são distintas, no entanto, ambos têm a finalidade de influenciar e formar opinião do outro por meio de fatos concretos e argumentos convincentes. Pode-se considerar que a escola é uma instituição que produz e difunde conhecimento e é também formadora de opinião pública, o que faz da sugestão do trabalho com o artigo de opinião eficaz para

⁸⁰ O blog é uma página da web cujas atualizações (denominadas de *posts*) podem ou não pertencer ao mesmo gênero de escrita. É um registro cronológico frequentemente atualizado com conteúdo definido pelo autor. Existem algumas categorias de Blog que são identificados pelo estilo e conteúdo. Pode ser escrito por uma pessoa ou mais, de acordo com a política do blog, e permite uma interação dinâmica entre os visitantes e seguidores. O *weblog* ou blog conta com algumas ferramentas para classificar informações técnicas a seu respeito como número de visitantes, identificação dos seguidores, tempo de uso entre outras. A definição de Blog não é consensual.

a execução dessa tarefa. A utilização do gênero em questão como objeto de aprendizagem justifica-se, portanto, além da construção da tipologia argumentativa.

A abordagem do gênero artigo de opinião possibilitou o contato com outros gêneros como o blog, a crônica⁸¹, o debate⁸² entre outros. E o ensino da tipologia argumentativa facilitou a composição da escrita dos alunos. Embora exija muito esforço para elaboração e execução de uma proposta como esta, ela é um bom exemplo de modelo didático para o trabalho com o gênero artigo de opinião escolar por ser um trabalho de caráter coletivo e agregador de valores tanto para a vida dos alunos como dos demais envolvidos por sua interatividade no compartilhar de conhecimento e pelo reconhecimento da importância dos diferentes papéis dentro da escola.

O trabalho original abrange desde a concepção de gêneros textuais / discursivos⁸³ até toda a sequência didática elaborada. Os gêneros textuais apresentam-se sob a denominação de redação e distinguem-se em: narração, descrição ou argumentação. E segundo Bonini (2001) *apud* Biasi-Rodrigues (2003, p. 34) “a tipologia redacional, tradicionalmente ensinada na escola, é vazia de realidade sociointeracional.”.

Embora ainda não seja uma realidade unânime nas escolas atuais, o cenário da classificação tradicional está sendo substituído pela noção de sequência textual defendida por Adam (1987), a qual serve de embasamento teórico ao falarmos a respeito do processo de construção da tipologia argumentativa do gênero artigo de opinião.

⁸¹ Texto jornalístico redigido de forma livre e pessoal, e que tem como temas fatos ou ideias da atualidade, de teor artístico, político, esportivo, etc., ou simplesmente relativos à vida cotidiana. (FERREIRA, 1999)

⁸² Troca de ideias em que se alegam razões pró ou contra, com vistas a uma conclusão. (FERREIRA, 1999)

⁸³ Vale esclarecer que consideraremos um pelo outro em virtude da complexa distinção do termo.

As relações interacionais dão-se por meio da linguagem e da vivência com gêneros textuais nas mais diversas esferas sociais e nas variadas situações comunicativas. O que justifica a preocupação e interesse quanto ao ensino de produção de gênero e da tipologia, visando desenvolver as habilidades e competências discursivas dos alunos, por meio de uma perspectiva mais atual e próxima de uma realidade concreta, na tentativa de viabilizar um contexto de produção coerente com o propósito comunicativo em questão.

A esse respeito, Marcuschi (2002, p.27) esclarece que “quando se nomeia certo texto como ‘narrativo’, ‘descritivo’ ou ‘argumentativo’, não se está nomeando o gênero e sim a predominância de uma sequência de base.”, ao que Adam (1987) denomina sequência textual. É diante dessa diferenciação que se dão os equívocos no ensino de produção escrita ou pela falta de conhecimento teórico do professor ou pela ausência de uma transposição didática verdadeiramente eficiente.

Bakhtin (1997), considerando a instabilidade dos gêneros, apresenta duas classificações: gêneros primários (mais simples) e gêneros secundários (mais complexos). O autor definiu gêneros como “Tipos relativamente estáveis de enunciados” e é nesta definição que se apoiam os estudos mais recentes sobre gêneros textuais. Além disso, Bakhtin admite que há gêneros mais “padronizados e estereotipados” e gêneros “mais maleáveis, mais plásticos e mais criativos (p. 301). Para ele, embora apresentem uma relativa estabilidade, os gêneros estão estruturados em torno de três aspectos caracterizadores: a seleção de temas (conteúdo), a escolha dos recursos linguísticos (estilo) e as formas de organização textual (construção composicional).

Os gêneros do discurso, segundo Bakhtin (1997) são formas típicas de enunciados podendo ser oral e escritos, primários e secundários, coletivo e individual. Esta última, característica pode ocorrer com mais frequência em determinados gêneros e ser menos presentes em outros. Os gêneros da esfera privada, por exemplo, tendem a apresentar marcas mais individuais que os dos gêneros da esfera pública pelo fato destas representarem um poder coletivo ou autoridade social.

O autor afirma que o estilo linguístico ou funcional é o estilo do gênero em dada esfera da atividade humana. Esse elemento, na visão bakhtiniana, está indissociavelmente ligado a unidades temáticas e composicionais do gênero. O estilo dos gêneros textuais leva o usuário da língua a utilizar adequadamente os recursos linguísticos nas diversas situações comunicativas possibilitando uma maior ou menor reestruturação ou renovação dos gêneros do discurso.

Para Swales (1990) o conceito de gênero é entendido, quanto à forma, conteúdo e propósito comunicativo desempenhado dentro de uma comunidade discursiva. Para ele a comunidade discursiva corresponde a um grupo de indivíduos que interagem com objetivos detectáveis, propósito comunicativo, mecanismos de seleção e evolução, léxico específico e estrutura hierárquica. Essa noção defendida por Swales serve para orientar a produção textual, tendo em vista que, o conhecimento das convenções especifica auxiliarão os novos membros em suas escolhas sobre os recursos discursivos e linguísticos mais adequados e efetivamente capazes de atingir seus propósitos comunicativos.

Uma das maiores, se não a maior, contribuição dos estudos de Swales é a apresentação do modelo CARS⁸⁴, originalmente concebido em 1984. Que estabelece quatro *movimentos* para a realização do estudo e da produção do gênero.

MOVIMENTO 1: ESTABELECE O TERRITÓRIO

Passo 1 – Estabelecer a importância da pesquisa e/ou Diminuindo

Passo 2 - Fazer generalização/ões quanto ao tópico e/ou o esforço retórico

Passo 3 - Revisar a literatura (pesquisas prévias)

⁸⁴ *Create a research space*. Modelo criado por Swales (1990) com o intuito de apresentar os movimentos retóricos para a introdução de artigos de pesquisa. Swales acreditava que pelo conhecimento dos movimentos seria mais fácil a produção do gênero de forma a manter sua prototipicidade.

MOVIMENTO 2: ESTABELEECER O NICHU

Passo 1A - Contra-argumentar ou Enfraquecendo

Passo 1B - Indicar lacuna/s no conhecimento ou os possíveis

Passo 1C - Provocar questionamento ou questionamentos

Passo 1D – Continuar a tradição

MOVIMENTO 3: OCUPAR O NICHU

Passo 1A - Delinear os objetivos ou Explicitando

Passo 1B - Apresentar a pesquisa o trabalho

Passo 2 - Apresentar os principais resultados

Passo 3 - Indicar a estrutura do artigo

Figura 01: Modelo *CARS* (Swales, 1990, p 141).

O modelo é um forte aparato teórico da pesquisa de Costa (2011), por apresentar uma concepção mais didática e diferenciada em relação ao estudo do gênero. Sua proposta sociorretórica possibilita um maior entendimento e reconhecimento das ações (dos movimentos) desenvolvidos no processo de produção e domínio das etapas de elaboração do gênero. Ambos, acreditam que o reconhecimento dos movimentos retóricos do gênero serve para facilitar a produção e manter a característica da prototipicidade. Por sua aplicabilidade didática o modelo *CARS* enquadrar-se a diversos gêneros⁸⁵, sendo necessária logicamente ser feitas alterações necessárias de acordo com a finalidade do estudo e o tipo de gênero aplicado.

Dentre outras concepções de gênero textual a autora cita a dos PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)⁸⁶, documen-

⁸⁵ Podemos citar os trabalhos de organização retórica de resumos de dissertação de Biasi-Rodrigues (1998), as unidades retóricas em resenhas acadêmicas de Bezerra (2001) e artigos acadêmicos experimentais de Silva e Duarte (2011) e Paiva (2016).

⁸⁶ A fundamentação teórica considerou os documentos de terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, por esses abordarem de forma mais detalhadas a concepção de gêneros.

to publicado pelo Ministério de Educação e Desporto (MEC,1998), criados com o intuito de apresentar diretrizes que orientem e funcionam de parâmetros de ensino para os professores e profissionais da educação. Os PCNs de Língua Portuguesa (PCNLP) defendem uma concepção enunciativa/discursiva da linguagem e tem por objetivo principal a formação de cidadãos conscientes e atuantes.

O documento elege o texto como *unidades básicas de ensino* e os gêneros do discurso como *objeto do ensino da língua*. Essa visão bakhtiniana tem por intuito atender satisfatoriamente o complexo processo de produção e compreensão do texto. As indicações dos PCNs são coerentes e produtivas, no entanto, a autora da pesquisa afirma que somente o abarato teórico não parece suficiente para a realização de uma prática efetiva. Pois, a maior dificuldade hoje é a busca por uma implantação prática de base enunciativa/ discursiva verdadeiramente efetiva, uma vez que muitos professores têm dificuldade em colocar em prática as teorias aprendidas.

O estudo dos gêneros na sala de aula

A autora inicia dizendo que nós últimos anos muitos pesquisadores têm se preocupado com o estudo de tipologias textuais, *acreditando* que elas podem auxiliar na compreensão dos princípios que regem a organização textual e assim contribuir para a abordagem do estudo dos gêneros. São elas: as tipologias funcionais, tipologias enunciativas, tipologias cognitivas, tipologia sócio-interacionista: sendo essa última a intenção da monografia apresentada por compreende o fato da linguagem como caráter social. De acordo com Rafael (2001), *apud* Silva ([s/d], p. 563), o ensino de gêneros textuais, parte de conhecimento bilateral, tanto de natureza teórica (domínio do gênero) quanto da prática (conhecimento didático). Optar, exclusivamente, por um ou outra é apresentar lacunas no processo de ensino/aprendizagem do gênero.

Nessa concepção a produção textual na escola é, ou pelo menos deveria ser um processo de interação da relação professor-aluno, pois mesmo o aluno sendo produtor direto, o professor é

coprodutor, visto que este tem autonomia para interferir durante todo o processo de produção, (com orientações, observações e questionamentos). Ambos, são sujeitos que interagem na atividade comunicativa, onde se dá a aprendizagem. A produção textual é, portanto, um compartilhar de conhecimento, não podendo está descontextualizada da realidade.

No que se refere às novas metodologias de ensino de produção textual, a autora cita duas vertentes: a interacionista e a enunciativa. A primeira defende um ensino de produção com base na reprodução de textos modelos, enquanto que, a segunda entende o processo de produção textual como trabalho e exercício subjetivo a linguagem. É a concepção de ensino de língua interativa e enunciativa que norteia a discussão e proposta do trabalho de Costa (2011), tendo base nas suas características e seu domínio, com ênfase no processo de construção da tipologia argumentativa do gênero produzido pelos alunos com o intuito de contribuir para desenvolvimento da competência discursiva desses sujeitos. O trabalho dela visa, dentre outros objetivos, propiciar a criação de um ambiente produtivo que favoreça o processo de construção da tipologia argumentativa e represente um trabalho mais efetivo na abordagem do gênero artigo de opinião.

O ensino de produção textual

O trabalho de Costa (2011) baseia-se em Antunes (2003) ao defender a existência de uma finalidade para todo e qualquer ato comunicativo:

‘Não existe a escrita para nada’, ‘para não dizer’, ‘para não ser ato de linguagem’. Daí porque não existe, em nenhum grupo social, a escrita de palavras ou frases soltas de frases inventadas, de textos sem propósitos, sem a clara e inequívoca definição de sua razão de ser. A escrita varia sua forma, em decorrência das diferentes de função que se propõe cumprir e, conseqüentemente em decorrência dos diferentes gêneros. (ANTUNES, 2003, p. 48).

A então graduanda, explica que de acordo com Serafini (2001), o obstáculo do aluno é conseguir cumprir com as expectativas de seu interlocutor - o professor – sem muitas vezes saber o

porquê de escrever sobre determinado tema. Na tentativa de uma resposta, ele apenas encontra a motivação da nota. Muitas vezes sem o real entendimento de suas falhas.

A prática da escrita deve estar vinculada à prática de leitura – leitura como busca de informação, não há como escrever bem a respeito de um assunto sobre o qual não se tem conhecimento. No que se refere aos textos argumentativos, observa-se: a tese defendida no texto; os argumentos apresentados em favor da tese defendida; os contra-argumentos que levam a teses contrárias; coerência entre a tese e os argumentos apresentados. Dentre esses elementos outros podem ser inseridos aos critérios de orientação do processo de interpretação e compreensão do aluno, visto que o roteiro previamente estabelecido responde a alguns questionamentos iniciais e explica o pra quê ler o texto. Essa medida orienta o aluno a atingir seu objetivo de forma mais satisfatória, pois ele tem um ponto de partida e chegada.

Costa (2011), abrange ainda em seu trabalho, o processo de composição da escrita. Mostrando que os estudos e pesquisas sobre a temática do processo de produção textual encontram-se fundamentados teoricamente na psicologia cognitiva denominada construtivismo, no qual o foco de atenção volta-se para o processo. O ensino dos processos de composição escrita baseia-se, primeiramente, nos denominados modelos de etapas, que têm por intuito levar o aluno a cumprir com sub-processos de planejamento, escrita e revisão. Posteriormente, o enfoque desloca-se do processo para as operações mentais que o acompanham.

A escolha do gênero, para Costa (2011), justifica-se por acreditar que a inclusão do gênero nas aulas de Língua Portuguesa pode despertar/ ampliar o interesse do aluno na participação em discussões sobre questões polêmicas (foco temático desse gênero), contribuindo dessa forma para o desenvolvimento da criticidade dos discentes e proporcionar a este a preparação para analisar e solucionar situações problemas do cotidiano, em que é exigida a tomada de posição. Ela baseia-se em Silva (2008), *apud* Freitas

(2009, p.18), quando diz q “a compreensão e a produção de artigos de opinião pelo indivíduo tornam uma pessoa menos passiva, menos alienada do mundo social.”

O ensino/aprendizagem do artigo de opinião contribui para “ensinar a pensar”, uma vez que sua construção parte de um tema polêmico ao qual deve ser apresentado um posicionamento e argumentos convincentes. A criação do projeto de elaboração da *Oficina de produção textual: Tecendo argumentos* contribuiu para a criação de condições pedagógicas mais apropriadas para o desenvolvimento das atividades pretendidas, assim como constituiu um contexto de produção diferenciado, no intuito de favorecer a compreensão do processo de construção de um gênero e a confecção de um texto que o representa.

O projeto desenvolvido por Costa (2011) visa atender duas instâncias: ao processo descritivo e a funcionalidade do gênero. Para sua coleta de dados a autora trabalha com o conceito de Sequência Didática apresentado por Dolz e Schneuwly (1996), *apud* Brakling (2000) a define como:

Atividades planejadas (...). São atividades que têm como objetivo a aprendizagem de características da estrutura (comunicativa) particular dos textos pertencentes de linguagem, que são sobretudo traços de posição enunciativa do enunciado e os conjuntos particulares de sequência textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura (DOLZ E SHNEUWLY (1996), *apud* BRAKLING (2000. p. 244-225).

De acordo os autores a estrutura base de uma Sequência didática aponta para:

1. Apresentação da situação; 2. Produção inicial; 3. Módulos: (Trata-se de trabalhar com os alunos os problemas apresentados na primeira produção e instrumentalizá-los a essas superações.); 4. Produção final. Para o trabalho foi desenvolvida a seguinte sequência didática para o cumprimento de seis planos de aulas⁸⁷,

⁸⁷ O plano de aula difere da sequência didática por seu detalhamento retórico e planejamento em curto prazo. É utilizado pelo professor para orientá-lo na elabo-

correspondente a seis encontros presenciais. Tal sequência aponta para os seguintes procedimentos metodológicos:

1. Apresentar a proposta da oficina e socializar o blog *Rio de palavras, oceano de ideias*.
2. Apresentar e/ou revisar os conceitos de texto e textualidade.
3. Discutir sobre o ato de argumentar, sobre a escritura de um texto e avaliar o conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero artigo de opinião.
4. Apresentar e analisar um artigo de opinião, usando de "Estratégias de ensino" para despertar o interesse e motivar a interação dos alunos.
5. Dividir a turma em grupos e apresentar o primeiro tema polêmico a ser desenvolvido em uma produção coletiva.
6. Fazer uma produção escrita coletiva, tendo o professor como escriba, para que todos troquem conhecimentos e passem a dominar melhor o gênero estudado.
7. Organizar exposição das teses e argumentos apresentados nos artigos produzidos. Receber os rascunhos para correção e promover um debate oral sobre o tema desenvolvido nas produções.
8. Identificar e listar alguns dos temas polêmicos da atualidade que podem ser trabalhados tanto em postagens do blog como na produção final dos artigos.
9. Eleger um tema a ser desenvolvido em produção escrita individual.
10. Buscar informações referentes ao tema escolhido. (Pesquisar em jornais, revistas, sites, levantar uma pesquisa na própria escolar...).
11. Organizar e sistematizar o conhecimento sobre o gênero artigo de opinião, com estudo detalhado de sua função sociocomunicativa, seus recursos linguísticos individualizadores, suas unidades organizacionais e a forma como esse gênero circula. / Devolver os rascunhos aos alunos mediante revisão e orientação das correções a cada equipe.
12. Fazer uma produção escrita individual com critérios previamente estabelecidos e apresentados.
13. Fazer a revisão e a reescrita da produção individual, melhorando-a.
14. Publicar junto com os alunos na seção *Tecendo argumentos* do blog *Rio de palavras, oceano de ideias*. In: <http://eccriandoargumentos.blogspot.com/> os artigos produzidos.

ração do seu dia letivo. É o registro de decisões do tipo: o que se pensa fazer, como fazer, quando fazer, com que fazer, como e com quem fazer a cada aula.

15. Fazer avaliação final dos trabalhos sob critérios predefinidos e explicitados aos alunos no momento das produções, bem com realizar avaliação geral do andamento da oficina.

Todo o trabalho resultou em duas produções escritas, segundo uma coletiva e outra individual:

Produção I: Coletiva → **Tema:** Legalização das drogas no Brasil

Sequência: Vídeo (Um outro olhar: Política de drogas no Brasil) – Discussão em grupo, pesquisa, mapa das ideias – Produção inicial: Rascunho – Debate sobre o tema – Revisão dos rascunhos com orientação presencial por grupos – Produção final – Publicação no blog.

Produção II: Individual → **Tema:** Legalização do aborto no Brasil

Sequência: Votação para eleger o tema – pesquisa, mapa das ideias – Produção inicial: Rascunho – Revisão dos rascunhos com orientação presencial e individual – Produção final – Publicação no blog.

Para compor a análise da pesquisa, Costa (2011), considerou apenas as produções individuais que teve como corpus os rascunhos (produção inicial) e os artigos publicados no blog (produção final). Os rascunhos orientam para as modificações no texto, até a apresentação final, marca a etapa de planejamento, organização das ideias e revisão da escrita sob orientação do professor.

Análise e discussão de dados

A autora faz num primeiro momento, um estudo comparativo das produções dos alunos, considerando a primeira produção: os Rascunhos dos Artigos de Opinião escolar (R.A.O.E) e a produção final: os Artigos de Opinião Escolar (A.O.E) para avaliar os resultados alcançados, visando destacar as modificações ocorridas nas produções, constatando de forma mais nítida a distinção da escrita desses alunos nos dois momentos de construção do texto (referentes às etapas de planejamento e revisão).

Revisar o texto junto com o aluno reforça e orienta a prática (da autoavaliação por meio de uma leitura crítica) que a princí-

pio necessita ser conduzida pelo professor, mas ao passo do exercício trará autonomia integral a seu produtor, podendo com o passar do tempo e o desenvolvimento da proficiência da escrita acontecer de maneira simultânea: operação (escrita propriamente dita) e revisão (autoavaliação do texto).

A pesquisa, baseia-se em Serafim (2001), e divide-se em dois planos de revisão: revisão de conteúdo (revisão global) e revisão da forma (critérios de regras locais em pequenos trechos do texto).⁸⁸

a) Clareza e facilidade na identificação da tese.

De modo geral os textos apresentam um nível de compreensão satisfatório. São textos sucintos em que seus autores (em sua maioria) expõem a tese já no primeiro ou segundo parágrafo. Exemplo:

Exemplos: A legalização do aborto é um tema que tem gerado muitas discussões, isso porque no Brasil o aborto apenas é permitido quando para salvar a vida da mãe ou a gravidez é consequência de um estupro. (overbo indica a pessoa)

Eu acredito que legalizar o aborto não trará nenhum benefício à população, pois dar a vida de um indivíduo não pode ser justificado, independente das circunstâncias que a mãe enfrenta. Um argumento muito utilizado pelas pessoas que são a favor da legalização é que diminuirá os índices de criminalidade e os riscos para a mulher.

Supondo porém as mulheres em condições financeiras suas necessidades sendo a falta de uma educação adequada para que elas possam trabalhar e assim melhorar sua situação econômica.

delegação

(R.A.O.E. 06)

A legalização do aborto é um tema que tem gerado muitas discussões, isso porque no Brasil o aborto apenas é permitido quando para salvar a vida da mãe ou quando a gravidez é consequência de um estupro. Acredito que legalizar o aborto não trará nenhum benefício à população (...) Suponho, porém que as mulheres sem condições financeiras

⁸⁸ Em virtude da extensão da proposta a autora não se detém citar todas as regras para a revisão expostas por Serafina (2001), apenas as que julgou oportunas.

continuaram fazendo abortos de forma inapropriada, devido ao alto custo cobrado para que ele seja feito adequadamente, assim continuarão correndo os mesmos riscos. (A.O.E. 06).

A autora destaca a clareza da introdução ao apresentar a razão da polêmica e logo em seguida identificar a tese da aluna, explicita na frase: “Acredito que legalizar o aborto não trará nenhum benefício a população⁸⁹”. Após essa afirmação verificamos os argumentos apresentados em defesa de seu posicionamento.

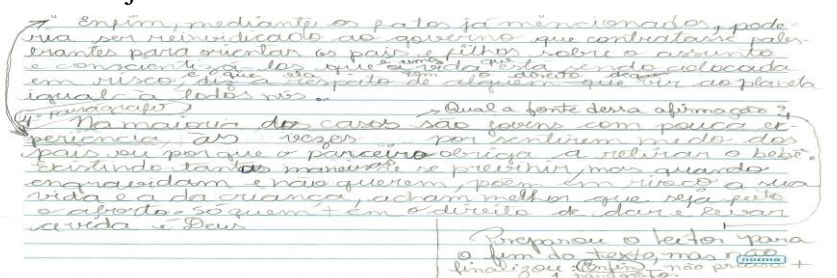
b) Distribuição de parágrafos.

É um ponto de dificuldade dos alunos. As inadequações são observadas no momento da revisão e a produção final apresenta as melhorias adequadas.

Em geral as ideias foram distribuídas em quatro ou cinco parágrafos com a seguinte estrutura: parágrafo introdutório, em seguida o posicionamento, os argumentos e as conclusões apresentadas após as discussões.

No caso do rascunho 01, por exemplo, no rascunho a aluna apresenta no 3º parágrafo sua conclusão, marcada pelo conectivo *enfim*. No entanto, após suas exposições ela desenvolve um 4º parágrafo, no qual expõe as possíveis causas para a prática do aborto, apontando para uma incoerência na distribuição das ideias.

Vejamos o R.A.O.E. 01



⁸⁹ Alguns erros que por descuido deixaram de ser corrigidos no momento da revisão do rascunho passaram por uma segunda oportunidade (durante ou) depois de digitados. Como é o caso da preposição deste rascunho. O próprio computador auxilia nesse processo, no entanto é importante o aluno conhecer as regras gramaticais e é justamente aí que entra o papel do professor que deve estar por perto para o seu esclarecimento.

Há melhoria na produção invertendo os dois parágrafos:

A maioria dos casos de aborto acontece em (...). Enfim, mediante os fatos já mencionados, poderia ser reivindicado ao governo que contratasse palestrantes para orientar os pais e os filhos sobre o assunto e conscientizá-los que é a vida de alguém que está em risco e ela tem o direito de vir ao planeta igual a todos nós. (A.O.E. 01)

c) Síntese e ligações entre os raciocínios.

Em uma primeira versão, normalmente, colocamos no papel semelhante à maneira que as ideias veem à nossa mente, muitas vezes, de forma desordenada. Uma releitura avaliar melhor esta organização, buscando criar um elo de coerência (sentido) entre elas, um fio condutor ao nosso raciocínio.

Em seguida o trabalho direciona-se a alguns critérios para a revisão da forma que nos orienta as modificações locais no texto.

a) Eliminação de palavras e expressões supérfluas.

Um texto repleto de palavras repetidas e expressões redundantes tornasse cansativo e (muitas vezes) confuso. No momento em que estamos passando as ideias para o papel, normalmente essas repetições passam despercebidas e a revisão nos possibilita essa observação e melhoria.

b) Erros de sintaxe⁹⁰. É comum encontrar em redações de alunos erros⁹¹ de sintaxe. Abaixo é indicado um erro causado pela não concordância sujeito-verbo

Ex. (01): “Existe dois pontos de vista” (Rascunho 08)

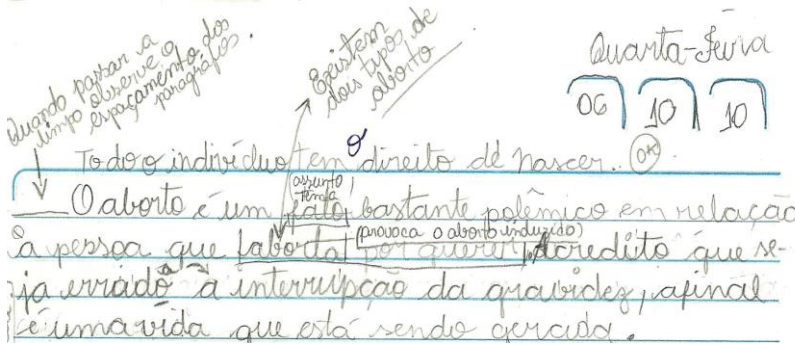
“Existem dois pontos de vista” (Texto 08)

c) Escolha lexical.

⁹⁰ A Sintaxe é a parte da gramática que estuda a disposição das palavras na frase e a das frases no discurso, bem como a relação lógica das frases entre si. Ela é um instrumento essencial para o manuseio satisfatório das múltiplas possibilidades que existem para combinar palavras e orações.

⁹¹ A noção de erro é relativa. A noção empregada diz respeito ao desvio da norma culta da língua.

A escolha do léxico diz respeito à seleção do vocábulo do texto. A autora detecta duas razões para a modificação do léxico utilizado na produção final do texto 01. A primeira é a correção de significado (a substituição do substantivo “fato” por “assunto”) e a segunda por efeito de linguagem, no intuito de tornar o texto mais elaborado, com uma linguagem formal (substituição da expressão “abortar por quer” por “aborto induzido” (seguido da explicação do termo)).



(R.A.O.E. 01)

O aborto é um assunto bastante polêmico em relação à pessoa que provoca o aborto induzido (provocado propositalmente). (...)
(A.O.E.01)

No momento da revisão não é apresentada a solução para inadequações encontradas nos textos, mas em processo interativo é feito as observações sobre as possíveis melhorias. No decorrer da correção, os alunos parecem ficar mais atentos, mais sensíveis as suas falhas e passam a apontar seus “erros” com mais autonomia.

Estudo dos movimentos sociorretóricos dos artigos de opinião escolar

A segunda parte da análise de Costa (2011), diz respeito a organização retórica dos artigos. Na qual o estudo tem por base

teórica o trabalho de Freitas (2009)⁹², que segue os estudos socioretóricos de Swales (1990) e a aplicabilidade do modelo CARS, desenvolvido pelo autor. Os movimentos aparecem na ordem pré-estabelecida. Conforme Freitas, (2009) temos:

Movimento I: Identificação do título e autoria – o título é o “primeiro contato” do leitor com o que espera do texto. Pelo título ele cria expectativas que podem ser confirmadas ou não, a identificação do articulista também é fundamental para o reconhecimento e até mesmo para possíveis pistas de posicionamento (no caso deste ser conhecido).

Todos os artigos produzidos cumprem com o primeiro movimento. Colocando já no título a palavra aborto (tema polêmico).

Movimento II: Apresentar uma questão polêmica – introduzir, de forma resumida, informações relevantes sobre o assunto.

Vejam os dois exemplos a seguir:

(01): O aborto é um assunto bastante polêmico em relação à pessoa que provoca o aborto induzido (provocado propositalmente). (A.O.E. 01)⁹³

(02): Uma polêmica, atualmente discutida em todo o Brasil, tem sido a respeito da legalização do aborto em nosso país. O assunto divide opiniões. Algumas pessoas são contra (...). Outros são a favor, principalmente quando a gravidez é resultado de ato sexual forçado ou quando é indesejada. Existem também outras pessoas, que assim como eu, são parcialmente contra a legalização. (A.O.E. 03)

⁹² A autora realizou um trabalho com objetivo de verificar, se os textos apresentados como exemplos do gênero artigo de opinião no contexto escolar, disponibilizados no “Caderno do professor – orientação para produção de textos”, do programa *Escrevendo o Futuro*, e do livreto das Olimpíadas de Língua Portuguesa, apresentam uma estrutura de composição regular para se configurarem como gênero e analisar se tais textos constituem um novo gênero ou uma reconfiguração da dissertação escolar.

⁹³ Os trechos copiados não sofreram mais alterações após a conclusão dos trabalhos.

No A.O.E. 04, a autora optou por iniciar já apresentando o que na concepção dela diante do tema polêmico “A lei é clara quanto a essa definição, mas esse assunto sempre gera polêmica”.

(03): (...) No Brasil a lei só permite o aborto induzido em dois casos específicos: quando ele é resultado de um estupro ou se a vida da gestante estiver em risco. A lei é clara quanto a essa definição, mas esse assunto sempre gera polêmica. (A.O.E 04)

Movimento III: Apresentar posicionamento – É a tomada de posição do articulista. Esse posicionamento apresenta juízo de valor perante o julgamento do tema: a favor ou contra, sim ou não, certo ou errado. No caso dos artigos, está marcado pelos marcadores linguísticos: *eu acredito, eu defendo, na minha opinião*. No caso do A.O.E. 02, o posicionamento é identificado pela refutação ao argumento de que “por ser apenas um feto não possui vida”.

(07): Acredito que seja errada a interrupção da gravidez, afinal é uma vida que está sendo gerada e que não pediu pra nascer. (A.O.E 01)

(08): (...) por ser apenas um feto não possui vida. Tal pensamento é um absurdo, pois ninguém tem o direito de tirar a vida de outra pessoa. Sem falar que essa ação também é uma violência contra a mulher. (A.O.E 02)

(09): (...) e outros, como eu, que lutam para que esse método de brutalidade, não seja cometido contra seres humanos que ainda não podem se defender de tal barbaridade. (A.O.E. 05)

(11): Eu sou totalmente contra a legalização do aborto. (A.O.E 07)

Movimento IV: Apresentar os argumentos - Defender um posicionamento mediante a apresentação de provas, dados e

indício confiáveis. Esse movimento visa contextualizar a questão abordada no texto.

Para a construção dos argumentos basta depois de formulada à tese responder a pergunta *Por quê?* Ou *Como?*

Exemplo do texto 01, em que a articulista é contra a legalização porque o fato de matar um feto é considerado (por ela) o mesmo de matar um indivíduo já formado, devendo, portanto, ser igualmente julgado como crime e porque existem muitas maneiras de evitar uma gravidez:

(13): Penso que se um ser humano mata outro ser que está dentro de sua barriga é a mesma coisa que matar outra que já nasceu e é ser humano formado, portanto, precisa ser condenada.

(...) Existindo tantas maneiras de prevenção elas preferem engravidar e depois retirar a criança(...) Mas somente Deus é quem tem direito de dar e levar a vida de qualquer ser. (A.O.E. 01).

Como argumento contrário, na limitação dos casos de irresponsabilidade e relações extraconjugais, expõe o julgamento criminoso por considerar que este pode servir de punição e exemplo para a não ocorrência do ato. Vejamos o trecho em que o aluno apresenta os argumentos do texto:

O aborto deve ser legalizado quando a gravidez possuir uma origem violenta, tal como estupro ou pedofilia e também quando pode trazer risco a gestante. No caso de estupro, a criança pode ser vítima de atos violentos e rejeição, pois sua concepção pode trazer péssimas lembranças para a mãe e estas lembranças podem ser refletidas nela. Quanto à pedofilia, uma criança não é capacitada para criar outra, isso traria mudanças radicais para sua vida social e para seu psicológico (...). (A.O.E. 03).

Movimento V: Apresentar a conclusão – apresentação de uma guia de conclusão através da previsão de futuro em relação aos fatos relatados ou em relação aos argumentos que norteiam a interpretação exposta, podendo oferecer uma solução. De modo geral podemos observar que os autores marcaram suas conclusões

com os conectivos: *Enfim, conluo, Por fim, Portanto, Dessa forma*. Podemos observar que os artigos produzidos apresentam, em sua maioria, conclusões que reafirmam a tese do autor (a) conforme podemos verificar nos exemplos a seguir:

Enfim, mediante os fatos já mencionados, poderia ser reivindicado ao governo que contratasse palestrantes para orientar os pais e os filhos sobre o assunto e conscientizá-los que é a vida de alguém que está em risco e ela tem o direito de vir ao planeta igual a todos nós. (A.O.E. 01).

Diante dessa crueldade sou contraria a legalização do aborto no Brasil ou em qualquer parte do mundo. Pois todos nós temos o direito à vida, principalmente aqueles que não pediram para nascer. (A.O.E. 07).

Todo o desenvolvimento do trabalho aponta que os artigos cumprem com os movimentos estudados caracterizando-se, portanto como gênero artigo de opinião escolar, por sua estrutura composicional, conteúdo temático e estilo.

Costa (2011), desenvolveu uma metodologia que proporcionou resultados satisfatórios, tendo em vista a qualidade das produções publicadas no blog e também em virtude do cumprimento do processo de cooperação mútua assumido por todos os envolvidos. A preocupação em criar um ambiente interativo ao processo de ensino / aprendizagem e a elaboração de uma didática centralizada no aluno possibilitou “ensinar a Língua Portuguesa de um modo pedagogicamente interessante e politicamente eficiente à formação crítica do cidadão”. (ANTUNES, 2003, p. 145).

A escola precisa assumir seu caráter formador por meio de uma interação dinâmica e envolvente. Costa (2011), acredita que o uso do *blog* na sala de aula pode trazer esse dinamismo, interesse e criatividade, aproximando os alunos e permitindo a socialização de ideias e opiniões distintas que venham a contribuir para a criticidade desses sujeitos e para situá-los no mundo em que vivem.

O diferencial da pesquisa está centrado bem mais na metodologia desenvolvida, que na própria análise dos resultados al-

cançados, uma vez que procurou apresentar um caminho (com dificuldades e vitórias) que pode ser seguido não como fôrma pronta, mas como um ingrediente a mais usado para as técnicas de ensino.

A autora defende que a elaboração de projetos pedagógicos devem contemplar as práticas de leitura, produção textual e análise linguística, tendo o gênero textual/discursivo como objeto de estudo e o texto como unidade de ensino, atendendo dessa maneira à proposta dos PCNLP. É importância esclarecer que o desenvolvimento e execução de um trabalho como esse não diz respeito só ao professor, mas sim a um trabalho coletivo entre professor, núcleo pedagógico, professores do Laboratório de Ensino de Informática - LEI e principalmente por alunos universitários da área em suas experiências de estágios ou até mesmo em projeto de bolsa remunerada que possibilitem esse contato mais efetivo do formando com a escola e suas práticas pedagógicas.

Referências

ADAM, J. M. Types de textes ou genres de discours. In: *Linguistique textuelle: des genres de discours aux textes*. Paris: Nathan, 1999.

ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial (série Aula; 1), 2003.

BRAIT, B. PCNs, gêneros e ensino de Língua: Faces discursivas da textualidade. In: ROJO, R. (org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: educ, Campinas: Mercado das Letras, 2000.

BRÄKLING, K. L. Trabalhando com artigo de opinião: re-visitando o eu no exercício da (re) significação da palavra do outro. In: ROJO, R. (Org.). *A Prática de Linguagem em Sala de Aula: praticando os PCNs*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental – Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997: 1998.

BONINI, A. *Ensino de gêneros textuais: a questão das escolhas teóricas e metodológicas*. Campinas: EUNICAMP, 2001.

_____. Metodologias de ensino de produção textual: a perspectiva da enunciação e o papel da Psicolinguística. In: *Perspectiva*. Revista do Centro de Ciências da Educação. Vol.20, n.1 – jan/jun. Florianópolis: Editora da Universidade Federal de Santa Catarina: NUP/CED, 2002.

COSTA, M. E. da S. da. *O processo de ensino/aprendizagem do gênero artigo de opinião escolar: uma experiência linguístico-pedagógica de produção textual*. Monografia (Licenciatura Plena em Letras), Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos/Fafidam, Limoeiro do Norte, 2011.

HEMAIS; BIASI-RODRIGUES, B. A proposta sócio-retórica de John M. Swales para o estudo de gêneros textuais. In: MEUEUR, J.L; BONINI, A. MOTTA-ROTH [orgs]... *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial. 2005.

KETELE, J.; ROEGIERS, X. *Méthodologie du recueil d'informations: fondements de méthodes d'observations de questionnaires, d'interviews et d'étude de documents*. 2. ed. Bruxelles: De Boeck Université, 1993. p. 99.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros Textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

PAIVA, F. J. de O. *Artigo Acadêmico Experimental: as práticas discursivas e as experiências de escrita de graduandos do curso de Letras da Uece/Fafidam*. 1. ed. Saarbrücken, Deutschland: Novas Edições Acadêmicas, 2016. 208p. ISBN: 3330731842.

RAFAEL, E. L. Atualização em sala de aula saberes lingüísticos de formação: os efeitos da transposição didática. In: KLEIMAN, Â. B. (org.). *A formação do professor da lingüística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

SCHWEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. (Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SERAFINI, M. T. *Como escrever textos*. (Tradução de Maria Augusta Bastos de Matos; adaptação Ana Marcondes Garcia). 11. Ed. São Paulo: Globo, 2001.

SILVA, F. G. O. de.; DUARTE, A. L. M. Artigo Acadêmico Experimental: Uma análise da experiência de escrita de alunos iniciantes do Curso de Letras da UECE, *campus* Limoeiro do Norte (FAFIDAM). In: *VI Simpósio Internacional Estudos de Gêneros Textuais (SIGET)*, 2011, Natal. Anais do VI Simpósio Internacional Estudos de Gêneros Textuais (SIGET), 2011.

SOUSA, F. F. M. M. de. *Gênero blog: instrumento de interação e ensino-aprendizagem*. 2008. 81 f. Monografia (Especialização em Metodologia para o ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos/FAFIDAM da Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte, Ceará, 2008.

O TRABALHO COM A REDE SOCIAL *FACEBOOK* EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE DA PRÁTICA DOCENTE

Andréa de Almeida Bezerra (UECE/FAFIDAM)

Introdução

Este trabalho aborda a utilização do *Facebook* na sala de aula como prática didática pelos professores, visando difundir seus benefícios e desafios e ainda procurando destacar a sua importância no que diz respeito ao uso do conhecimento e da informação de maneira rápida, objetiva e dinâmica.

Diante disso, a partir das observações realizadas em torno do ambiente escolar pude perceber que os professores praticamente não utilizam as redes sociais como uma ferramenta pedagógica, muito pelo contrário são avessos a uso destas dentro da sala de aula. Devido a essas inquietações estipulamos como objetivo geral investigar se os professores trabalham a rede social *Facebook* dentro da sala de aula, bem como sugerindo atividades a serem desenvolvidas em sala de aula.

Para tanto, apoiamos-nos no que preceitua Barros (2011), ao destacar que uma das atuais tarefas da escola reside na construção do diálogo com aquilo que aprendemos com as mídias que nos rodeiam, ou seja, o professor precisa estar em contato com a realidade do aluno para que, assim, juntos possam compartilhar desse novo momento tecnológico em que se encontram imersos os jovens atualmente.

Saber inserir as redes sociais no contexto escolar significa ultrapassar as barreiras existentes entre estas e a sala de aula, entendendo o universo jovem e partilhando com eles suas vantagens e desafios, bem como, reconhecer que o professor também estar aberto as mudanças e ao diálogo, para que assim, o ambiente tecnológico (internet) possa possibilitar que os alunos tenham contato com novas informações e novas ideias.

Os professores como mediadores do conhecimento dentro da sala de aula, assumem uma posição na qual necessitam estarem atualizados para o uso das novas tecnologias como, por exemplo, o *Facebook*, o e-mail, o Blog, dentre outros. Ferramentas que propiciam sequências de atividades que podem atrair os alunos para participarem das aulas.

Integrar as redes sociais ao conteúdo em sala de aula não significa, comprometer o ensino e aprendizagem dos alunos, mas acrescentar mais uma ferramenta de auxílio para a educação (SILVEIRA; WERHMULLER, 2012). Caminhar contra ao uso das novas tecnologias significa estar preso a uma única metodologia.

Assim sendo, para uma melhor explanação das questões que propomos discutir, este artigo está dividido retoricamente em base teórica, em que explanamos o *Facebook*, ressaltando as suas funções e utilidade dentro da sala de aula. Em seguida, descrevemos o contexto da pesquisa: a partir da análise dos dados. Logo após, expomos os resultados da pesquisa por meio dos aspectos evidenciados, em que ressaltamos as dificuldades encontradas e também sugerimos diferentes maneiras de como se trabalhar o *Facebook*, por fim, apresentamos uma discussão entre a base teórica e os aspectos analisados.

Problematizando o assunto: uma discussão entre a base teórica e os aspectos analisados

A grande maioria das pessoas utilizam o *Facebook* como meio de comunicação no ambiente virtual. Como afirma Cavalcante (2015):

As Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC, especialmente por meio da internet e suas várias ferramentas, possibilitam novos

contextos de inclusão, interação, relacionamentos, geração e troca de conhecimentos e ainda o desenvolvimento de novas competências. Assim, com essa nova perspectiva, os computadores e os celulares passaram a fazer parte do nosso cotidiano, o que facilitou a proximidade virtual e diminuiu o distanciamento pessoal. Nunca estivemos vivenciando o que está acontecendo na atualidade, a possibilidade de estarmos próximos e distantes ao mesmo tempo (CAVALCANTE, 2015, p. 12).

Por meio desse atual contexto social, as tecnologias influenciaram no processo de comunicação, possibilitando diferentes formas de estabelecermos laços sociais seja por meio de áudios ou vídeos chamadas. É enriquecedor as diversas possibilidades que estão ao nosso alcance e que podemos utilizá-las a nosso favor. Diante disso, com ênfase na educação vale ressaltar que esta não pode ficar aquém desse desenvolvimento no meio social, é fundamental que a escola consiga dialogar em conjunto com as novas mídias. Desse modo, contextualizando o uso das novas mídias, especificamente a rede social *Facebook* dentro da sala de aula Couto Junior (2012) afirma que

Os processos comunicacionais contemporâneos já incorporaram o uso dos artefatos tecnológicos com acesso à internet, propiciando a comunicação e a interconexão dos sujeitos com milhões de pessoas ao redor do mundo. Somos capazes de interagir nas redes sociais da internet, produzindo e compartilhando vídeos, imagens, textos, músicas, dentre outros arquivos, com o objetivo de que os usuários tenham a oportunidade de conhecer o que cada um tem a contar e a recontar. Afinal, podemos recontar a história do outro, reutilizando, à nossa própria maneira, arquivos digitais de outros usuários, nos reapropriando do conteúdo de forma a criar novos conteúdos (COUTO JUNIOR, 2012, p. 01).

O autor trata da questão de que as redes sociais são capazes de modificar as histórias nelas publicadas e com isso acabam também tornando-se leitores críticos que de certa forma conhecem diferentes conteúdos.

Desse modo, convém pensarmos o leque de possibilidades que o *Facebook* é capaz de nos proporcionar, diante disso, caminhando pelo viés da educação cabe a escola como instituição inte-

gradadora, possibilitar ao aluno novas formas de diálogo para com a sociedade, visando instigar a aprendizagem de maneira dinâmica e diversificada. Além disso, o professor é o responsável pela mediação e planejamento dos conteúdos a serem trabalhados, tendo isso em vista se faz necessário que conheçam as ferramentas que serão utilizadas pelos seus alunos.

Ademais, podemos perceber ainda o uso constante de diversas linguagens por meio das redes sociais, uma vez que estas não se manifestam apenas na forma verbal. Podemos observar que na internet as redes sociais ganham amplitude devido ao uso de imagens e sons. Logo, esse formato da linguagem veio somar ainda mais no contexto atual de comunicação instantânea.

Por fim, essas novas tecnologias (internet, celulares, computadores, dentre outros) que auxiliam na mudança da nossa linguagem, provém do uso que fazemos dela no suporte que utilizamos. Assim, as pessoas têm uma maior facilidade de modificar as informações por elas utilizadas. Para reforçar a discussão Nogueira (2012) aponta que entre as gerações atuais existe uma maior facilidade de modificação da linguagem, tendo em vista a utilização mais recorrentemente das tecnologias.

As gerações atuais desenvolveram maneiras singulares de lidar com a informação e de construir conhecimentos diferentes daqueles com os quais os educadores atuais aprenderam a lidar e que tomaram como referência para ensinar. Tudo leva a crer que ensinar, hoje, implica em rever essa nova forma de aprender. Parece que, da forma como está posta nos dias atuais, o professor precisa ir além de mero transmissor de informações no espaço da sala de aula para aprender mais a respeito das conexões não lineares nessa rede que muitas vezes embriaga, seduz as pessoas. Os rituais de transmissão de informações no espaço convencional da sala de aula não combinam mais porque os alunos já encontraram formas mais lúdicas nos ambientes on-line. Na perspectiva dos ambientes on-line, o professor deixa de ser um transmissor de conhecimentos ou informações para ser um mediador (NOGUEIRA, 2012 p.22).

Este trabalho aborda a utilização do *Facebook* na sala de aula como prática didática pelos professores, visando difundir seus benefícios e desafios e ainda procurando destacar a sua importância no que diz respeito ao uso do conhecimento e da informação de maneira rápida, objetiva e dinâmica.

Como citado acima as aulas devem ser lúdicas porque é no meio virtual que os alunos encontram conteúdos mais dinâmicos que são capazes de prender a atenção. Diante disso, é necessário que o professor consiga absorver essa linguagem tecnológica (*emotions*, vídeos chamadas) para conseguir uma boa mediação das aulas por ele planejadas e assim a aproximação com os alunos seja cada vez mais enriquecedora. Portanto, as redes sociais não foram planejadas para a educação, mas com o direcionamento adequado podem auxiliar na prática didática.

O *Facebook* e sua importância como meio de ensino em sala de aula

A partir dos avanços em torno da educação cabe a escola em parceria com os alunos e demais familiares desempenhar um papel de integração do meio social com a sala de aula, como afirma Almeida (2014):

O educador da atualidade dispõe de várias ferramentas - tecnológicas ou não, a exemplo do *Facebook* que pode subsidiá-lo em situações de aprendizagem. Esse tipo de texto atende a muitos requisitos, como por exemplo, a fixação do assunto, o desenvolvimento da percepção, do senso crítico e de várias outras competências e habilidades que vão auxiliar o aluno no seu dia-a-dia e também o professor no cumprimento do que ele estabeleceu para o contexto educativo (ALMEIDA, 2014, p. 03).

Com o vasto mundo de possibilidades o *Facebook* possui bastantes recursos para utilização como, por exemplo: produzir, pesquisar e discutir textos, gravar vídeos, realizar um trabalho em equipe, publicar textos, dentre outros. Uma vez que a rede social permite aos alunos o contato com a leitura e escrita. Assim, os alunos se bem direcionados podem ser levados a desenvolver o senso crítico, pois a todo o momento estão em contato com diversos textos. Dessa forma, Almeida (2014) ressalta que

buscou-se aventar as possibilidades que esse trabalho em sala de aula poderia oferecer situações de aprendizagem, tais como: o professor, na condição de mediador, tem a possibilidade de induzir o aluno a alcançar a sua autonomia na aquisição de aprendizagens significativas, no exercício da autoria e co-autoria, na medida em que ele (o aluno) não apenas opina sobre um determinado tema, mas também levanta questões e sugere, reflete de forma aprofundada sobre diversas temáticas, participa de enquetes, indica vídeos, etc. que venham acrescentar na divulgação/construção diária do conhecimento e de sua formação como cidadão (ALMEIDA, 2014, p. 04).

Para o autor a aprendizagem significativa permeia o campo de integração entre a sociedade e o ambiente dentro da sala de aula, ou seja, é necessário o professor saber adequar esses dois campos para que o conteúdo trabalhado possa realmente ter efeito no processo de ensino. Cabe também a escola possibilitar um ambiente de aprendizagem em que o aluno possa dialogar com todos esses aparatos. Portanto, para que a educação evolua é necessário que o trabalho seja desenvolvido em parceria com a escola e sociedade.

Tratando ainda da mesma temática Silva (2013) leva em questão quais mudanças são necessárias por parte dos professores para que se consiga trabalhar as redes sociais dentro da sala de aula.

O professor precisa ter um e-mail, um facebook, um blog, compartilhar informações, ele precisa saber lidar mais com a cultura digital, para partindo desta vivência, possa pensar em propostas para a prática pedagógica. O professor tem um desafio imenso, porque as mudanças sociais e tecnológicas não têm fim, e a escola precisa caminhar junto com essa nova realidade, antes de perguntarmos se a tecnologia é boa ou ruim, a pergunta deveria ser, como essa tecnologia deve ser utilizada na escola? (SILVA, 2013, p. 62)

É necessário o conhecimento por parte do mediador do processo para que o trabalho tenha seus objetivos alcançados. Diante disso, é importante frisar que a aprendizagem lúdica corresponde também a inserção do ambiente do aluno para dentro da sala de aula. Silva (2013, p. 62) afirma ainda que

Educar, aprender e ensinar é um processo fundamentalmente humano, de interação interpessoal, é um processo comunicacional, e a tecnologia é uma ponte que liga as pessoas a esse processo, um mecanismo de intermediação da comunicação, mas, o mais importante é que a educação é um processo de troca e não apenas de fala de um para o outro, mas não esquecer que o aluno é importante nessa prática, haja vista podermos observar e estudar sua linguagem, e aqui destacamos a linguagem utilizada nas redes sociais, a forma como eles se comunicam.

Como podemos observar a educação permeia o campo de interação com o outro de forma que ambos mantêm a relação de comunicação em que existe a troca de conhecimento um para com o outro por meio de mensagens. Desse modo, o *Facebook* estará sempre interligado com a linguagem, um dos objetos de estudo das aulas de português. Assim, com as diversas possibilidades que esse ambiente dispõe as aulas tornem-se cada vez mais interativas e dinâmicas.

Nesse sentido, Barros (2011)

No espaço escolar, a utilização e integração cada vez maior das tecnologias da informação e da comunicação (TIC), em geral, coloca novos desafios pedagógicos e obriga à redefinição dos papéis dos diferentes parceiros no processo educativo. Neste sentido, as TIC podem ser encaradas como um reforço aos métodos tradicionais de ensino ou como uma forma de renovação das oportunidades de aprendizagem (BARROS, 2011, p.08).

O autor ressalta a necessidade de mudança no trabalho dos professores com relação ao uso das TIC's, uma vez que estes necessitam de um bom desempenho quando se trata de um trabalho em sala de aula, pois se faz necessário que os alunos entendam a finalidade das atividades que estão sendo desenvolvidas. É importante deixar claro que as TIC tornam a aula mais dinâmica e contextualizada devido ao fato de perpassar pela realidade da maioria dos alunos (BARROS, 2011). Segundo Silva (2013, p. 15)

O Facebook nos dias atuais é visto principalmente pela maioria dos pais dos alunos como uma verdadeira perda de tempo, e motivo de de-

sinteresse, notas baixas, e mau rendimento escolar dos seus filhos nos estudos. Porém, ele pode oferecer a todos muitas maneiras de aprendizagem. Esta rede social vai muito além de “interesse de relacionamento”, como muitos pensam. É possível disponibilizar uma variedade de assuntos quanto ao meio educativo. São inúmeros os conteúdos como: política na escola, denúncia de preconceitos, textos literários, vídeo interativo, que auxiliam na perda da timidez de muitos dos alunos, e até mesmo num melhoramento de sua escrita. Pois a partir do momento em que a internet tende a vir influenciar no mau desempenho não só da produção textual de muitos dos nossos alunos na sala de aula, como também na rede social, o preconceito existente da língua escrita de maneira errada pode vir a fazê-lo querer mudar, e aprender como se expressar de maneira excelente, num superior desempenho comunicativo social de seu interesse (SILVA, 2013, p. 15).

Por um lado Silva (2013) ressaltar que a atividade com o *Facebook* dentro da sala também necessita do apoio dos pais para que não discordem das práticas a serem desenvolvidas também em casa. Tendo em vista que muitos são os obstáculos enfrentados dentro da escola com relação ao acesso à internet e conseqüentemente as redes sociais.

Por outro lado é nas próprias redes sociais que são partilhados os mais diversos assuntos, o contato a informação é cada vez mais rápido, uma vez que estas mudam constantemente devido a liberdade que as pessoas possuem em opinar, comentar, criticar, compartilhar e publicar informações.

Estudos em torno da rede social *Facebook*

É necessário reconhecer que pela facilidade que o ambiente virtual possibilita não significa que as pessoas possam apropriar-se dos conteúdos disponíveis. A internet é uma ferramenta rica de conteúdo, mas cabe ao aluno por meio de orientação, saber como utilizá-la de maneira adequada e consciente tendo em vista que o *Facebook* é um ambiente com multiletramentos.

[...] Diferentemente do conceito de letramentos (múltiplos) que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade de práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de multi-

letramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidades presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica [...]. (ROJO; MOURA, 2012, p. 13).

As autoras dão ênfase as diversas possibilidades que as redes sociais dispõem e que utilizamos no cotidiano como, por exemplo, vídeos, sons, imagens e a escrita como forma de nos comunicarmos com outros interlocutores que de maneira individual ou coletiva respondem instantaneamente. Assim, cabe pensarmos como não utilizar um ambiente tão rico de possibilidade a favor da educação e assim desmitificar essa ideia de que as redes sociais servem apenas para nos divertimos.

Segundo Ferreira (2010) é pertinente que

As reformas educacionais visam a um ensino atual e de qualidade, o que possibilita a incorporação de modernas tecnologias nas práticas escolares melhorando, assim, o sistema educacional e as aulas, o que demonstra que o ensino deve buscar sempre se atualizar diante de inovações para não se distanciar do cotidiano dos alunos (FERREIRA, 2010, p. 02)

Para Ferreira o ensino atual é aquele que dialoga com as novas tecnologias que estão em nosso em torno como, por exemplo, internet, lousa digital, dentre outros. Uma vez que visa a atualização das práticas pedagógicas de acordo com as novas tecnologias que vão surgindo.

O professor precisa não só saber lidar com a ferramenta computador substituindo o quadro de escrever por ele mas, também, conhecer sites úteis às suas disciplinas, aproveitar bem o conteúdo desses sites para dinamizar suas aulas possibilitando a interação dos alunos. Enfim, não basta ter um computador na escola, é preciso preparar os professores para sua correta e eficiente utilização (FERREIRA, *Idem*).

O professor precisa ter o esclarecimento de que saber trabalhar com as redes sociais vai muito além do que ter uma conta disponível na internet. É fundamental que se saiba planejar atividades que possam obter resultados que vão além de compartilhar informações. As atividades direcionadas são essenciais para que a aprendizagem dos alunos seja significativa, ressaltando a colaboração destes já que possuem maior facilidade com as redes sociais e seus suportes. Para Ferreira (2010)

Um dos sentidos da educação visa à adaptação do comportamento dos indivíduos e grupos a determinadas exigências do contexto social. A educação tem, de fato, uma função adaptadora e também uma prática ligada à reprodução da vida. Isso corresponde à ação e ao resultado de um processo de formação do sujeito ao longo das idades até se tornar adulto, pelo que adquire capacidades e qualidades humanas para o enfrentamento de exigências postas por determinado contexto social. (Ibidem, p. 03).

O advento dos recursos tecnológicos é capaz de modificar as práticas ligadas ao cotidiano como, por exemplo, utilização do computador, celular, data show, dentre outros. Diante disso, é válido levar em consideração o uso que os sujeitos fazem desses determinados aparatos. Assim, a escola deve preparar os alunos para serem cidadãos capazes de interagirem no cotidiano atual em que estão inseridos.

Contexto da pesquisa: uma análise de dados

O presente trabalho foi realizado em uma escola da rede pública de ensino, localizada no município de Limoeiro do Norte/CE, mas especificamente em duas turmas do 3º ano do Ensino Médio. Na ocasião, o intuito foi verificar se os professores de Língua Portuguesa utilizavam a rede social *Facebook* como ferramenta para o auxílio no trabalho com a Língua Portuguesa. Se estes utilizam, de que forma desenvolvem este trabalho.

Inicialmente, organizamos em equipes os alunos dos 3º anos para assistirem uma palestra no laboratório de Informática da

escola sob a responsabilidade do professor que atua nesta área, com a finalidade de fazê-los conhecer teoricamente o passo a passo do trabalho com o *Facebook* na escola, as suas sequências, seus aplicativos e as regras que este exigirá na prática pelos discentes. Antes de realizarmos as observações em sala de aula, aplicamos um questionário com o professor(a), afim de, sabermos se era utilizado a rede social *Facebook* como auxílio nas aulas. Foram realizadas três visitas a escola em que observamos duas aulas de português de cada professor em cada turma durante o período de duas semanas.

No momento posterior a esta atividade o professor destinou tempo para análise dos trabalhos realizados. Na ocasião, foi considerado o vocabulário dos alunos, a escrita, o trabalho em equipe e a capacidade de crítica dos alunos para que os resultados estivessem nítidos com relação as atividades desenvolvidas. Com relação as atividades propostas, o professor discutiu em sala um determinado tema com os alunos, em seguida, foi disponibilizado um tema na rede social. Logo após, os alunos deveriam trabalhar apresentando discursões a partir de argumentos a favor e contra o tema debatido entre as diferentes equipes.

Contexto da pesquisa: aspectos evidenciados

A partir das observações realizadas chegamos as seguintes conclusões, nenhum dos professores tinham trabalhado a rede social *Facebook* como ferramenta de ensino, tendo em vista as muitas dificuldades que permeiam a escola e conseqüentemente afetam o trabalho dentro da sala de aula. Assim, pontuamos as seguintes dificuldades:

Dificuldades apresentadas pelos professores	
Turma: 3 ano Turno: Manhã	
LEI (Laboratório de Informática)	É necessário um melhor direcionamento com relação a reserva da sala, pois o trabalho acabava sendo limitado pois não era possível o uso recorrente desse espaço já que eram poucos os horários em que encontravam-se disponíveis.
Internet	Não possui uma velocidade adequada o que impedia a realização de algumas atividades.
Computadores	Programas desatualizados e também com defeito impossibilitando muitas vezes o seu uso.

Fonte: Elaboração própria, 2017.

Por fim, os resultados obtidos constam a falta de infraestrutura por parte da escola para que os trabalhos desenvolvidos consigam obter êxito, e que o professor seja resiliente as mudanças para poder desenvolver um plano de aula adaptado as dificuldades que a escola apresenta.

Sugestão de como trabalhar a rede social *Facebook* dentro da sala de aula

Partindo das observações realizadas em que encontramos as dificuldades supracitadas. Daqui em diante iremos sugerir atividades a partir da utilização do *Facebook*. Vale ressaltar que as atividades que aqui serão apresentadas não têm nenhuma intenção de serem as únicas práticas adequadas para aplicação em sala de aula.

As propostas surgiram a partir do contexto observado bem como da relação deste com a base teórica aqui adotada. Assim, sabemos da instabilidade do contexto escolar e da necessidade de sermos flexíveis diante dele. Logo, são inúmeros as possibilidades de se trabalhar o *Facebook* na sala de aula de Língua Portuguesa.

Tendo em vista que o professor de português pode utilizar o *Facebook* junto com seus alunos para assistirem vídeos de aulas ou palestras em suas páginas *online*. Além do que, este pode pedir a leitura de livros ou textos mais extensos, podendo o docente solicitar aos alunos que postem *online* resumos e/ou análises. Além disso, pode levar essa pesquisa para a rede social e aumentar ainda mais o alcance da investigação.

O docente pode pedir aos alunos para compartilharem no *Facebook* suas opiniões e sobre atuações reais que fazem parte do seu contexto escolar para tanto isso pode ser feito através da produção de diferentes gêneros textuais possibilitando ao aluno momentos de análises e produção de texto a partir de situações de uso da língua em uma concepção de linguagem forma/meio de interação.

O professor pode passar em sala uma atividade sobre determinado conteúdo e pedir que os alunos resolvam, escrevendo como um texto, depois eles devem escrever esse texto no *Facebook*, e depois dizer para cada um ir acrescentando uma parte no texto a partir do momento que ache alguma resposta errada ou que precise de complemento, depois terão que compartilhar o que fizeram e marcar aqueles que ainda faltam.

A partir da execução de todo processo do plano de aula o professor pode avaliar os alunos por meio dos seguintes aspectos: conteúdo tratado, as respostas dadas pelos alunos os momentos de sistematização dos conteúdos, análise das produções, que demonstram o avanço (ou não) dos alunos, bem como a relação do que foi produzido com o contexto social em que eles estão inseridos.

Considerações Finais

A discussão aqui tratada que teve como objetivo investigar se os professores trabalham a rede social *Facebook* dentro da sala de aula, bem como sugerindo atividades a serem desenvolvidas em sala de aula.

Diante disso, o contexto analisado apresentou de maneira geral os seguintes aspectos que dificultam o trabalho do professor em sala de aula como: a carência da escola em oferecer internet de boa qualidade; computadores atualizados com programas que possam facilitar as atividades propostas e a resistência de alguns professores em relação ao uso dessa ferramenta como auxílio para as atividades educativas. Tais fatos analisados demonstram ser majori-

tariamente os pontos que dificultam a prática do professor quanto ao uso da rede social *Facebook*.

Portanto, a escola juntamente com os professores precisam ainda adaptar-se as mudanças recorrentes na sociedade, procurando inserir as mais diversas ferramentas de acordo com o contexto e as suas possibilidades de uso procurando auxílio para o que ao nosso ver pode ser influencia para ausência de outros trabalhos quando se trata ao uso das tecnologias e assim obtendo aulas significativas.

Referências

ALMEIDA, Emerson Nunes de; SIMÃO, Francisco Cristimar Bessa; COSTA, Camila Fernandes da. *O ensino da língua portuguesa: a utilização do Facebook como ferramenta alternativa de ensino aprendizagem*. CONEDU (Congresso Nacional de Educação) 18 a 20 de setembro de 2014.

BARROS, Daniela Melaré Vieira; NEVES, Cláudia; SEABRA, Filipa; MOREIRA, José António; HENRIQUES, Susana. *Educação e tecnologias: reflexão, inovação e práticas*. Rio de Janeiro: 2011.

CAVALCANTE, Luciana Pereira dos Santos. *O ensino de leitura e o facebook nas aulas de língua portuguesa*. Pau dos Ferros – RN 2015. Dissertação apresentada ao curso de mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, 2015.

COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro do. *Cibercultura, juventude e alteridade: aprendendo-ensinando com o outro no Facebook*. Rio de Janeiro, 2012. Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SILVEIRA, Ismar Frango; WERHMULLER, Claudia Miyuki. Redes sociais como ferramenta de apoio à educação. *Anais do II Seminário Hispano Brasileiro - CTS*, p. 594-605, 2012.

SILVA, Ruth Fragoso Mamede da. O facebook como recurso midiático impulsionando a aprendizagem da língua portuguesa. *MPGOA*, João Pessoa, v.2, n.1, p. 60-77, 2013.

SILVA, Larissa Lima da. *Uma experiência docente na rede social “Facebook”*. Trabalho apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal da Paraíba como requisito para obtenção do grau de Licenciado em Letras, habilitação em Língua Portuguesa. João Pessoa, 2013.

ZAVAM, Aurea. Transmutação: criação e inovação nos gêneros do discurso. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, SC, v. 12, n. 1, p. 251-271, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ld/v12n1/v12n1a12.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2017.

AS PRÁTICAS DE LETRAMENTOS CRÍTICOS EM (INTER)CONEXÃO COM ATIVIDADES DIGITAIS MEDIADAS COM O USO DO *SOFTWARE HQ*⁹⁴

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva (UECE/SEDUC)

Ana Maria Pereira Lima (UECE/FECLESC)

Benedito Francisco Alves (UECE/FECLES)

Uma introdução acerca das práticas de letramento crítico em aulas de produção/recepção de textos multimodais

Este artigo propõe analisar e descrever, pautado nas teorias dos letramentos críticos e multiletramentos diante da cultura multimodal, as práticas de letramentos críticos em atividades digitais a partir de um *corpus* de *histórias de quadrinhos* (HQs), produzido com o uso do *software HQ*, em aulas de laboratório de informática mediadas pelas novas tecnologias digitais de comunicação e informação (TDICs) em escolas públicas.

Baseamo-nos teórico-metodologicamente na semiótica social trabalhada por Kress e van Leeuwen (2006), sobretudo na Gramática do Designer Visual (GDV), por intermédio de seus princípios foi categorizado os aspectos sintáticos de organização visu-

⁹⁴ Uma versão preliminar desta pesquisa foi publicada em: <http://www.ojs.ufpi.br/index.php/parfor/article/view/6309/4071>. Acesso em 07 de fev. 2018.

al/multimodal em HQs produzidos pelos alunos, ficando, pois, claro que o modo como se estabelece a sintaxe visual das HQs tem seu apoio na combinação entre a sequência (narrativa) das imagens e o texto, garantindo certa unidade dentre a heterogeneidade de HQs.

Alinhamo-nos, a princípio, a pesquisa de Costa (2012) que enuncia o papel do Ministério da Educação e Cultura no atual contexto social e educativo de se trabalhar no ensino público as concepções de: *educação e linguagens* no cerne dos PCNEM⁹⁵, OCEM⁹⁶, PNLD⁹⁷ e outras iniciativas, fundamentando; assim, as ações e/ou atividades teóricas/práticas na Educação Básica.

Em outras palavras, em robusta pesquisa, Carvalho (2013) acerca da *Literacia acadêmica: da escola básica ao ensino superior – uma visão integradora* reforça a importância de inserir o aluno ao contexto particular de uso da linguagem, enfatizando-se a função da leitura e da escrita nos processos de aquisição, elaboração e expressão do conhecimento, logo para esse pesquisador:

É frequente ouvirmos **atribuir a responsabilidade dessa situação ao percurso escolar dos alunos nos vários ciclos de escolaridade precedentes**, nomeadamente ao **modo como leitura e escrita são abordadas na disciplina de Língua Portuguesa/Português**, na qual os **alunos não receberão a preparação adequada** que lhes permita responder positivamente, em termos de **uso da linguagem escrita**, quando frequentam um novo ciclo acadêmico (CARVALHO, 2013, p. 2, grifos nossos).

É nesse ínterim que compreendemos como é crucial uma formação que busque *alfabetizar letrando* crítico e digitalmente

⁹⁵ Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/par/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>. Acesso em 04/02/2017.

⁹⁶ Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM).

⁹⁷ O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>. Acesso em 04/02/2017.

tanto o alunado quanto o professorado, para que se consiga uma formação integral desses sujeitos, com base num comportamento linguístico (re)significativo do sujeito *ensinante* e *aprendente* pautado em concepções de educação e de linguagens que promovam efetivamente o entendimento de que é necessário se fundamentar e justificar a proposta de que os professores de Língua Portuguesa procurem (re)pensar suas práticas de letramento crítico pelo viés múltiplo e multicultural e suas aulas para possibilitar no processo de mediação aluno/professor - experiências de ensinar e de aprender Língua Portuguesa por intermédio da reflexão crítica sobre as formas hodiernas de usar a escrita e a leitura em sala de aula, sobretudo em ambientes de aprendizagem digital (STREET, 1984; KLEIMAN, 1999).

Nessa ótica, Costa (2012) ao discutir as implicações da incorporação de práticas de letramento⁹⁸ crítico na formação inicial de professores, essa pesquisadora demonstra que

O MEC, por meio de suas secretarias, vem nos últimos anos investindo em medidas que visam a dar um norte ao ensino regular, buscando referências nos estudos acadêmicos desenvolvidos no âmbito do ensino e da aprendizagem e levando em consideração as mudanças socioculturais geradas pela globalização e pelo avanço da tecnologia (COSTA, 2012, p. 901).

Ademais, fizemos uma *leitura crítica*⁹⁹ do contexto educativo contemporâneo mencionado acima, a partir de uma relação epis-

⁹⁸ Vale lembrar que o fenômeno do *letramento* em contexto nacional constitui uma discussão que ganhou sustância no Brasil sobremodo ao longo da ecada de 1990 com publicações de autoras como Ângela Kleiman e Magda Soares, para citar alguns/algumas pesquisadores (as).

⁹⁹ Costa (2012, p.918) salienta ainda que “o ensino na escola deve contribuir para que o aluno ‘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’ (ROJO, 2009, p. 119).

temológica e dialógica com algumas reflexões e experiências advindas das ações e/ou atividades realizadas no âmbito da formação e do ensino de objetos de aprendizagem em contextos de *mediação*¹⁰⁰ com a produção do gênero textual/discursivo multimodal - *história de quadrinhos* (HQs), tendo como temática a: *Educação Fiscal e Cidadania* em escolas públicas cearenses.

Utilizamos metodologicamente o *software HQ*, em primeiro momento, em uma exposição técnica com os professores através de oficinas práticas, sobretudo, com os da área de linguagens e códigos nas escolas públicas regulares de ensino público da rede estadual, pode-se frisar que essas intervenções formativas visaram a preparar o corpo docente para o uso de mídias na educação, de forma consistente por intermédio desta ferramenta didático-pedagógica de produção de HQs, criada pelo Grupo de Pesquisa e Produção de Ambientes Interativos e Objetos de Aprendizagem – PROATIVA, que teve início em 2001 com o projeto ÁLGEBRA INTERATIVA¹⁰¹, sob a coordenação do professor Dr. José Aires de Castro Filho¹⁰².

É preciso lembrar que, no contexto do vale jaguaribano, *a exempli gratia*, desde o ano letivo de 2010, até o presente momen-

¹⁰⁰ Para Feuerstein (1991), a *mediação* é um processo de intenções mediadas no qual se compartilham significados e processos superiores de pensamento, capazes de criar estruturas cognitivas que organizam o indivíduo, criando, também, a possibilidade de modificabilidade, vista, por ele, como a característica mais importante do ser humano.

¹⁰¹ Salientamos ainda que essa equipe conta(va) com a participação de alunos das mais diversas áreas e tem por objetivo desenvolver objetos de aprendizagem (atividades multimídia, interativas, na forma de animações e simulações que têm a ideia de quebrar o conteúdo educacional disciplinar em pequenos trechos que podem ser reutilizados em vários ambientes de aprendizagem), bem como realizar pesquisas sobre a utilização desses objetos na escola, com o fim de melhorar o aprendizado dos conteúdos escolares.

¹⁰² Ver: <http://www.proativa.vdl.ufc.br/index.php?id=0>. Acesso em 29 de dez. 2017.

to, o NTE¹⁰³ da 10^a CREDE/ Russas-CE instituiu estratégias político-educacionais para diversificar as atividades dos projetos a serem desenvolvidos nos laboratórios da região¹⁰⁴, de maneira a estimular o corpo discente a serem protagonistas de seus próprios saberes, objetivando, colaborar na otimização e alinhamento construtivo do processo de ensino e aprendizagem no contexto de formação tecnológica docente e discente, democratizando “o acesso as tecnologias nas escolas na perspectiva da inclusão digital” (NEVES, 2016, p. 2).

Nesse intento, tanto essa Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação, em especial a atuação do Núcleo de Tecnologia Educacional da Crede 10, mesmo com tantos desafios e rompendo com alguns paradigmas metodológicos arraigados, campearam multiplicar por meio de uma

[...] pedagogia da autoria busca [buscando] concretizar desafios lançados por Paulo Freire, Vygotsky, Piaget, Morin e outros educadores que põe em relevo a complexidade e totalidade do ser humano e sua capacidade de construir significados e de gerar projetos e conhecimentos socialmente relevantes (NEVES, 2016, p. 2).

Nessa linha da autora acima, pode-se observar que as teorias pedagógicas atuais buscam caminhos quanto à construção de discursos relacionados às políticas educacionais, focando na formação continuada do professor para que esse profissional adquira destaque, estabelecendo as condições favoráveis de planejamento, desenvolvimento e avaliação da qualidade dos cursos de capacitação

¹⁰³ NTEs são ambientes computacionais com equipe interdisciplinar de Professores Multiplicadores e técnicos qualificados para dar formação contínua aos professores.

¹⁰⁴ Atividades pedagógicas desenvolvidas a nível de Crede 10 nas escolas da região do Vale do Jaguaribe. Disponível em: http://producoesescolascrede10.blogspot.com.br/2010_12_01_archive.html. Acesso em 02 de jan. 2017.

profissional. Se bem que as políticas públicas da formação continuada do professor devem ser entendidas no âmbito da nova ordem educacional na pós-modernidade, até porque “falar de formação de professores é falar de um investimento educativo dos projetos de escola” (NÓVOA, 1995, p. 29).

Além do mais, apreende-se que o *letramento crítico*¹⁰⁵, bem como as práticas de letramentos digitais nesse contexto educativo sob a égide teórica e prática da “construção de artefatos textuais/discursivos multimidiáticos na educação básica cearense com fins educacionais de saberes interdisciplinares tecnológicos e multimodais” (PAIVA, 2016, p. 4), têm requerido uma postura docente na contemporaneidade desafiadora em que as políticas públicas educacionais estão cada vez mais íngremes, carecendo de formação(ões) tecnológica(s) de profissionais que atuem efetivamente em sala de aula numa tentativa de promover a formação integral e plena almejada pelos documentos oficiais de educação, dessa forma ressaltamos que a continuidade formativa dos professores deve ser pautada na melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas no *habitus* da rotina do trabalho escolar, por isso concordamos com Santana (2015) ao afirmar que

Hoje, mais do que em qualquer outro momento histórico, **exige-se que o professor seja um pesquisador, por excelência, não apenas um transmissor de conhecimentos**. Busca-se, assim, resgatar a importância de se considerar **o professor em sua própria formação, num processo de auto-formação, onde seus saberes vão se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática**. A ênfase dada a prática docente sinaliza a relação existente entre **a qualificação docente e a construção da identidade profissional**, dos saberes específicos da profissão, abordados em **situações reais de aprendizagem da profissão**. (SANTANA, 2015, p. 23, grifos nossos).

¹⁰⁵ Para Souto Júnior (2014, p. 154) o letramento crítico surge como um meio para desenvolver a agência dos alunos na compreensão e construção de significado (MCLAUGHLIN & DEVOOGD, 2004). Ao notar que os textos não são apenas um simples instrumento de representação da realidade, mas também a constroem, logo como os interlocutores da prática discursiva (MOITA LOPES, 2002), os estudantes serão capazes de assumir um papel mais ativo na leitura de textos, tornando-se críticos das ideias expressas neles.

A autora, acima citada, deixa claro à indigência de novas práticas de formação de professores aliadas a concepções arroladas em pesquisa, articulação teoria e prática, trazendo à defesa do professor a figura de um profissional reflexivo, adotando a escola como espaço de atuação e de formação contínua e propondo o fortalecimento de tendências investigativas centradas no pensamento do professor. Assim, faz-se mister proporcionar espaços de construção interdisciplinar com as TDICs *no chão da escola pública*, sobretudo com os letramentos digitais em que a leitura e a escrita se façam constante nas práticas discursivas de produção de conhecimentos curriculares em ambientes interativos com o uso de objetos de aprendizagem.

Isso pode possibilitar uma nova reconfiguração na construção da linguagem e dos posicionamentos críticos dos professores ao inserirem em suas aulas de laboratórios de informática à aplicação de softwares de produção didática de materiais/textos/discursos para fins pedagógicos, levando os educandos a uma formação tecnológica atrelada aos constructos discursivos/linguísticos de “novos formatos multissemióticos” resultantes das práticas dos “multiletramentos e letramentos digitais em sala de aula” (KRESS; van LEEUWEN, [1996], 2001, 2006); LIMA, 2013; LIMA; PINHEIRO, 2015).

Por fim, neste artigo consideramos na perspectiva da *pedagogia crítica*¹⁰⁶, dando ênfase ao letramento crítico que Freire (1983), citado por Mclaughlin & Devoogd (2004), concebe a linguagem e o letramento como elementos imperativos para a transformação social. Posto que a linguagem e a realidade estão dialeticamente entrelaçadas, a compreensão crítica de um texto deve associá-lo ao seu contexto. Na assertiva de Freire (1970), "ao invés de

¹⁰⁶ A pedagogia crítica busca compreender e criticar o contexto histórico e socio-político da escolarização, bem como desenvolver as práticas pedagógicas que buscam não só mudar a natureza da escolarização, mas também da sociedade mais ampla (PENNYCOOK, 2007, p. 42).

aceitar passivamente a informação apresentada, leitores não devem apenas ler e entender a palavra, mas ler o mundo e entender o propósito do texto para evitar serem manipulados por ele" (FREIRE, *apud* MCLAUGHLIN & DEVOOGD, 2004, p. 20-21). Por consequência, "os alunos serão capazes de compreender além do significado literal dos textos, considerando sua função e contexto de produção" (SOUTO JÚNIOR, 2014, p. 158).

Do conceito de práticas de letramento crítico aos (multi)letramentos em (in)terlocução com as atividades educativas em laboratório de informática: reflexões e desafios contemporâneos

Atualmente, discutir acerca da necessidade de uma reflexão constante diante das transformações no cenário semiótico da comunicação multimodal/visual é o caminho que devemos percorrer neste momento, sendo que as práticas discursivas e sociais na pós-modernidade são provenientes do uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs), reconfigurando-se pelo uso de textos que se ajustam em diferentes recursos semióticos como: "a palavra verbal, o som, o movimento, a imagem, os gestos que estão presentes em textos na TV, no cinema, nas telas de computadores, em textos acadêmicos, *outdoors*, ilustrações em livros didáticos e outras formas de comunicação"¹⁰⁷.

Nesse sentido, a acepção de letramento(s) produziu vários debates em função das variedades de contextos em que o fenômeno acontece, sendo, assim, os conceitos de letramento tornaram-se desiguais em espaços e/ou épocas diferentes. Contudo, hoje cada esfera de produção acadêmica, por meio de seus pesquisadores, quanto a uma conceituação de letramento, expressam a "necessidade de atribuir-lhe uma concepção que se justifica, dentre outros motivos, para facilitar a avaliação dos indivíduos ou grupos sociais por parte dos órgãos oficiais, a fim de direcionar as políticas públicas educacionais" (PINHEIRO, 2013, p. 16).

¹⁰⁷ ARAÚJO, 2011, p.09.

O pesquisador Souto Júnior (2014, 156), ao citar Kalantzis & Cope (2012), enfatiza a necessidade de um ensino crítico de língua que aponte o letramento crítico como um meio para alcançar tal objetivo, ele conceitua que o “letramento crítico surgiu na segunda metade do século XX a fim de conscientizar os sujeitos sobre o seu papel na sociedade e sobre as relações entre discurso e poder”. Pennycook (2006) distingue quatro significados da palavra crítico, a saber, “crítico no sentido de desenvolver distância crítica e objetividade; crítico no sentido de ser relevante socialmente; crítico seguindo a tradição neomarxista de pesquisa e crítico como uma prática pós-moderna problematizadora” (PENNYCOOK, 2006, p. 67). Pode-se ampliar tal compreensão do que seja conceitualmente *letramento crítico* a partir do glossário de Estudos do Letramentos, organizado pela PPgEL/UFRN, sendo que

Entende-se por letramento crítico uma série de princípios educacionais para o desenvolvimento de **práticas discursivas de construção de sentidos**. Práticas de letramento crítico “incluem uma consciência de como, porque, e segundo os interesses de quem, textos em particular podem funcionar. (...) **letramento crítico, assim, encoraja o desenvolvimento de posições e práticas de leitura alternativas para questionar e criticar textos e suas formações sociais e assunções sociais afiliadas**. Também pressupõe **desenvolver estratégias para se falar sobre, reescrever e contestar textos da vida cotidiana**” (Luke e Freebody, 1997: 218, apud Wielewicki e Jordão). Há várias perspectivas teóricas sobre o letramento crítico. Todas requerem uma **abordagem ativa e desafiadora em relação a leitura e as práticas sociais**. O letramento crítico envolve **análise e crítica da relação entre textos, linguagem, poder, grupos sociais e práticas sociais**.¹⁰⁸ (PPgEL/UFRN, S/D, grifos nossos).

É necessário salientar que o sistema de ensino público brasileiro com as recorrentes discussões sobre a pretensa reforma do

¹⁰⁸ Disponível em: <https://sites.google.com/site/estudosdeletramento/letramento-critico>. Acesso em 04/02/2017.

ensino médio, *a contrariori* ao que preceitua a BNCC (Base Nacional Curricular Comum) e documentos oficiais da educação, provoca-nos uma reflexão do que se passa dentro do ambiente de aprendizado escolar a fim de que os materiais didáticos possam ser adequados aos objetivos de ensino da sociedade atual.

Ademais, remontamos que algumas abordagens orientativas apareceram no final da década de 1990 com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – (BRASIL, 1997) e os Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCNLP – (BRASIL, 1997), trazendo à tona alguns avanços à educação brasileira, mormente, quanto a uma nova direção do ensino de Língua Portuguesa (doravante LP), sobretudo com à emergência de trabalho docente com uma “variedade de formas textuais associadas às tecnologias multimidiáticas, tendo acesso às formas representacionais que permeiam o ambiente da comunicação” (LIMA e PINHEIRO, 2015, p. 334).

Ademais, nesse recente estudo, as pesquisadoras Lima; Pinheiro (2015, p. 335), trouxeram à baila resultados sólidos de que as práticas de multiletramentos nas aulas de língua portuguesa com a inserção de gêneros textuais/discursivos em ambientes digitais possibilitando aos professores subsídios para se trabalhar intersemioticamente com “gêneros de outros ambientes digitais” a fim de desenvolver no alunado habilidades, “tais como leitura, oralidade, análise linguística”, acresço a esses achados que os usuários da língua estariam habilitados ainda a construir através das várias multissemoses emanadas de outros textos multimodais uma série de novos significados aos textos/discursos diante de tantos códigos semióticos interligados com recursos verbo-visuais hipertextualmente em espaços virtuais (KRESS; van LEEUWEN, [1996], 2001, 2006; PINHEIRO; ARAÚJO, 2016).

Pinheiro e Araújo (2016) na perspectiva do *letramento hipertextual*¹⁰⁹ asseveram que

As imagens, muitas vezes, tomam lugar do texto escrito por se considerar que elas são mais eficientes para determinados contextos. Nesse sentido, percebemos que a academia, pelo menos nos cursos online, já incorpora **o letramento visual em suas práticas, demonstrando que o texto escrito não tem mais primazia**, pois, conforme Kress e Van Leeuwen (1996), as fronteiras acadêmicas entre o **estudo da linguagem e o estudo das imagens estão sendo rompidas**, pois, nas **comunicações reais, muitas semioses se agregam para produzir textos integrados.** (PINHEIRO; ARAÚJO (2016, p.418, grifos nossos).

Alinhado às argumentações acima, Lima; Pinheiro (2015) reforçam que “o uso das tecnologias precisa ser entendido em um paradigma signifiante para o professor e o aluno, situando-os como sujeitos colaboradores entre si para a construção do conhecimento”. Nesse sentido, essas autoras acentuam que

Nas escolas, a complementação, ao **material didático, de computador e afins tem se mostrado ainda insuficiente para resolver o problema de apropriação das tecnologias digitais e dos multiletramentos.** O professor, que não visualiza o uso das tecnologias como uma ação situada, na qual eventos de letramentos emergem, inviabiliza toda uma proposta inovadora e impossibilita a efetivação da pedagogia dos multiletramentos. É preciso uma **reflexão crítica sobre a natureza da linguagem, da aprendizagem, do que se entende como conhecimento** para que epistemologias possam ser problematizadas. (LIMA; PINHEIRO, 2015, p. 349, grifos nossos).

¹⁰⁹ O termo *letramento hipertextual*, apareceu na literatura no final da década de 90, cunhado por Bolter (1998), quando se mencionava/questionava novas práticas de análise e produção de textos com o uso das tecnologias digitais [...]. O autor caracteriza o letramento hipertextual com base em três aspectos: a escrita multilinear (através de links), o texto visual associado ao verbal e a relação autor, texto e leitor. (PINHEIRO e ARAÚJO, 2016, p. 408-409.

Prontamente, as autoras acima, faz-nos compreender que ultimamente “a presença das tecnologias digitais exige novas habilidades e essas devem constar do elenco de formação de indivíduos para uma sociedade letrada como pressuposto para interação e inclusão do sujeito nas práticas sociais”, ou seja, essas “tecnologias demandam práticas que vão além dos conhecimentos do código escrito por meio de outras modalidades e ferramentas diversas em consonância com as práticas sociais da era das mídias digitais”. (*Idem*, p. 329).

De encontro a esses postulados, Gilster (2006), *apud* Bawden (2008) definiram que quatro competências essenciais da literatura digital: a) pesquisas na internet; b) hipertexto; c) navegação; montagem; d) conhecimento e avaliação de conteúdo. Enfatiza ainda que, em muitas fontes de informação, alguns autores estão comparando conhecimentos técnicos de informática com pensamento crítico, para que o sujeito seja considerado letrado digitalmente.

Evidentemente, Soares (2002) ressalta que o termo *letramento digital*¹¹⁰ é usado para referir-se à questão da prática de leitura e escrita mediada pelo computador e pela internet. Nesse sentido, em *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura*, Magda Soares (2002) expõe uma nova visão no conceito de letramento, bem como a confrontação de tecnologias digitais de leitura e de escrita com tecnologias tipográficas, salientando que cada uma tem seu espaço e um efeito na sociedade, resultando em conceitos diferentes de letramento. Soares (2002) enfatiza que há modalidades diferentes de letramento o que sugere que a palavra seja pluralizada: há letramentos, e não letramento, isto é, “diferentes espaços de escritas e diferentes mecanismos de produção, reprodução e di-

¹¹⁰ Segundo Lévy (1999, p. 17), *letramento digital* é “um conjunto de técnicas materiais e intelectuais, de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço, como sendo um novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores”.

fusão da escrita resultam em diferentes letramentos.” (SOARES, 2002, p.156).

Coscarelli e Ribeiro (2005) explicam que a utilização da informática na educação é fundamental. Essas autoras fornecem exemplos de vários projetos que podem ser trabalhados com os alunos em sala de aula, alguns deles utilizando a internet. Para os adolescentes, por exemplo, a criação de e-mails, homepages, fanzines, revistas e blogs desperta o interesse e estimula o aprendizado. Ressaltamos que os recursos tecnológicos, por si mesmo, não garantem qualidade no aprendizado e nas práticas educativas curriculares, contudo, acreditamos que

as tecnologias garantem às escolas a possibilidade de se abrir e oferecer educação para todos, indistintamente [...]. O uso intensivo das mais novas tecnologias digitais e das redes transforma as dimensões da educação e dá à escola ‘o tamanho do mundo’ (KENSKI, 2007, p. 124).

Nessa expectativa, a utilização das TDICs na educação aponta para uma redemocratização da escola, para uma ampliação do seu leque de ação e para uma maior inserção dos seus sujeitos, o que de fato é um recurso válido no combate à exclusão social e na transformação da escola em um espaço de inclusão digital. Para tanto, Eiweldein & Favarin (2014) em pesquisa na perspectiva da investigação-ação-formação, acentuam as práticas (trans) formativas com o uso das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs) em as atividades (trans) formativas resultantes da necessidade da realidade escolar.

Por isso, a maioria dos professores pode ser de acordo com elas considerada como um grupo de imigrantes digitais, de acordo com a acepção de Prensky (2001), os quais ainda estejam no uso de correios eletrônicos, redes sociais, blogs e em alguns casos, no uso do computador como ferramenta facilitadora do processo ensino-

aprendizagem. Essas pesquisadoras enfatizam que a formação continuada dos professores imigrantes digitais com foco no aprendizado da informática, não só é relevante como modo de fazer uso das novas tecnologias em sala de aula.

O trajeto teórico-metodológico de inserção de HQs nas escolas brasileiras: aplicando a Gramática Designer Visual (GDV) nos HQs produzidos em ambientes digitais

Antes de nos determos, à análise multimodal/visual das HQs produzidos em práticas de letramentos em contextos de uso/aplicação das TDICs, em atividades laboratoriais de informática educativa, fizemos alguns apontamentos acerca da importância desse gênero como instrumento de ensino, sendo que as HQs, já foram muito negligenciadas por muitos anos, mas hoje são essenciais para apreender a atenção de leitores de todas as faixas etárias, exigindo desses leitores estratégias específicas relevantes aplicáveis a outras áreas de conhecimento.

Porquanto, é incontestável que jovens leitores (e nem tão jovens assim) deleitem-se com as tramas narrativas de personagens diversos, heróis ou anti-heróis, montados através do recurso de *quadrinização*¹¹¹. Pesquisas recentes mostram que os alunos demonstram que sua preferência em termos de materiais de leitura recai sobre as histórias em quadrinhos (MENDONÇA, 2003, p.194).

Contudo, também é comum esse gênero ser tratado no LDP, apenas como uma leitura recreativa, ou seja, um gênero figurativo que permite ao aluno optar por lê-lo ou não. Desse modo, as propriedades textuais pertencentes ao gênero, interpretação do material textual, das imagens que são características fortemente ligadas ao gênero, da situação discursiva em que o texto foi produzido

¹¹¹ A *quadrinização* constitui a criação de qualquer gênero na linguagem dos quadrinhos, na sua conformação mais moderna, ou a adaptação de um gênero para essa linguagem. (MENDONÇA, 2008, p. 15).

são negligenciadas, perdendo-se um material potencialmente semiótico que possa repercutir na análise linguística e nas práticas de letramentos. A utilização das HQs nas aulas de produção textual são aspectos que passam despercebidos por professores que, muitas vezes, desconhecem a diversidade textual desse gênero. No contexto de ensino inserido na pós-modernidade, as HQs surgem para instigar os educandos a uma leitura multimodal/visual mediada por ferramentas/recursos tecnológicos presentes no cotidiano escolar. (CAVALCANTE *et al*, 2014).

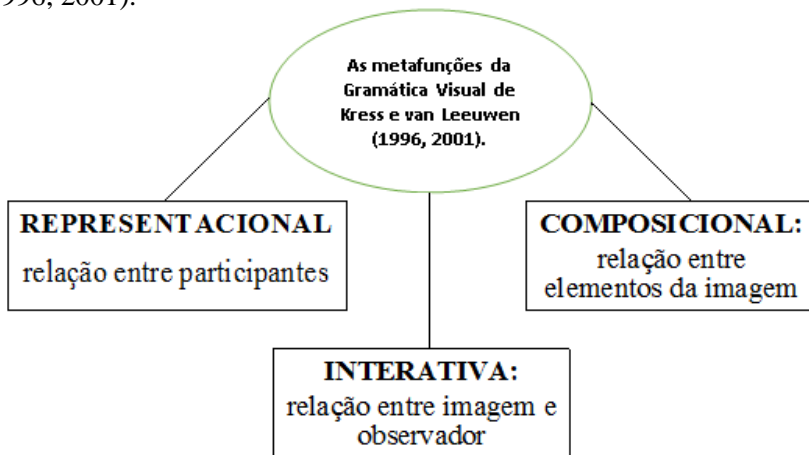
Metodologicamente, aplicamos os postulados da teoria multimodal do discurso (TMD) de Kress e Leeuwen (1996), mesmo que brevemente, sobre a dimensão da linguagem multimodal dos sistemas semióticos têm impulsionado a interpretação de seus elementos constituintes em direção à complexidade das articulações entre o verbal e o não-verbal. A *gramática do design visual*¹¹² proposta por esses autores procura estabelecer uma “sintaxe visual” para a imagem em que os “participantes” são apresentados através de uma relação espacial que produz sentido, tanto interferindo nas possibilidades de interpretação, quanto garantindo sua “função comunicativa”. A “gramática” da imagem descreve diferentes “representações”, “processos”, “funções” que compoem as formas estabilizadas de articulação entre os elementos visuais que configuram o texto, construindo-lhe o sentido. A estabilidade e a repetição de elementos em suas múltiplas relações dentro do universo imagético

¹¹² A partir das concepções da ACD, Kress e van Leeuwen expandiram a Semiótica Social e criaram a Gramática do Design Visual (GDV). Os autores discutiram no livro *The Grammar of Visual Design* o entrelaçamento entre Semiótica Social e multimodalidade. Em 2001, ampliaram o conceito de multimodalidade, colocando-o como um construto que considera todos os modos semióticos como produtores possíveis de mensagens e de comunicação (PIMENTA, 2007, p. 153). Esta gramática não é normativa como um conjunto de regras a serem seguidas, mas descreve possibilidades de elaboração e leitura de textos multimodais. Assim como as gramáticas de linguagem verbal suas categorias não devem ser tomadas como regras rígidas.

estabelecido em qualquer sociedade são constituídas em relação aos gêneros discursivos (BAKHTIN, 1992), consolidados, cuja configuração é necessariamente cultural e sócio-historicamente situada.

Abaixo, apresentamos a estrutura básica da GDV de Kress e van Leeuwen ([1996] 2006, 2001) aplicada ao *corpus de HQs* coletados da produção textual dos alunos da rede pública cearense¹¹³.

Figura 1: Representação da estrutura da GDV de Kress e van Leeuwen (1996, 2001).



Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

Para análise de imagens, os autores introduzem os termos ‘participantes representados’ (PR) e ‘participantes interativos’ (PI). Estes são os produtores do texto e os leitores, aqueles são as pessoas, objetos, lugares e outros retratados no texto. Na análise de Kress e Van Leeuwen (2006), semelhante ao que acontece com o texto verbal, as imagens também expressam significados através dessas três metafunções desenvolvidas por Halliday (1994, 1985), renomeadas por eles como: *representacional*, *interacional* e *composicional*, respectivamente.

¹¹³ Atividades pedagógicas desenvolvidas a nível de Crede 10 nas escolas da região do Vale do Jaguaribe. Disponível em: http://producoesescolascrede10.blogspot.com.br/2010_12_01_archive.html. Acesso em 04 de jan. 2017.

Desta forma, ao construirmos significados através das imagens, estamos realizando de forma similar as três metafunções da linguagem: estamos representando o mundo, as ideias e as experiências que temos do mundo (função representacional); estamos estabelecendo relações sociais com os observadores e com a própria imagem (função interacional) e organizamos os elementos dentro da imagem de forma intencional (função composicional).

Análise das histórias de quadrinhos (HQs) à luz das teorias do letramento crítico e dos multiletramentos e do discurso multimodal

O contexto de produção/recepção de gêneros textuais/discursivos e a inserção pedagógica de HQs¹¹⁴, nas escolas brasileiras, têm início de sua trajetória temporal em 1996, sendo um marco importante para a trajetória de aceitação das histórias em quadrinhos como ferramenta pedagógica no Brasil. Nesse ano, ocorreu a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que, de certa forma, propunha um pacto entre o produto cultural midiático e a educação formal. Nesse sentido, ela “[...] já apontava para a necessidade de inserção de outras linguagens e manifestações artísticas nos ensinos fundamental e básico”. (VERGUEIRO; RAMOS, 2009, p. 10).

Alinhado a essa discussão, Bazerman (2006), também acastela a ideia de que as ações sociais são concretizadas por meio da linguagem, isto é, através de diversos gêneros. Do mesmo modo, para o autor, os gêneros são textos usados para determinar ocorrências sociais discursivas. Uma receita, por exemplo, é usada para a

¹¹⁴ Vergueiro (2004) explica que as HQs podem ser utilizadas para diversos fins: introduzir um assunto, gerar uma discussão, funcionar como texto reflexivo para um futuro debate, ou seja, existem várias maneiras de aproveitar bem tanto os recursos advindos desse gênero quanto as temáticas abordadas por ele. Para o autor, não há limites quanto ao uso dos quadrinhos em sala de aula, basta tão somente que o professor tenha criatividade para utilizá-lo de maneira a atingir seus objetivos de ensino.

preparação de um alimento, já a charge é um gênero empregado para ironizar, criticar algum fato na sociedade, assim, qualquer formato de ação social reconhecível se realiza por um gênero. Os gêneros não podem ser definitivos apenas por seus contornos, porque os “gêneros são formas de vida, modos de ser” (BAZERMAN, 2011, p. 23).

Em razão disso, os gêneros tornam-se componente da vida dos indivíduos, posto que é por intermédio deles que as ações sociais se concretizam, organizando as atividades humanas. No campo social em que os seres humanos arquitetam imagens mentais da realidade daquilo que se passa ao seu meio e dentro deles e que o emprego da imagem tem oferecido uma função crescente na comunicação pública, Kress e van Leeuwen (2006, p.2) adotam a necessidade da circunscrição das imagens por princípios, ao assegurarem que

Quando um modo semiótico desempenha um papel dominante na comunicação pública será inevitavelmente limitado por regras, reforçado por meio da educação [...]. Acreditamos que a comunicação visual está vindo a ser cada vez menos do domínio de especialistas, e mais importante nos domínios da comunicação pública. Inevitavelmente, isso levará a novas e mais regras, e para o ensino mais formal, ensino normativo. Não ser "visualmente alfabetizados" começará a atrair as sanções sociais.¹¹⁵

Observa-se, portanto, que os autores reconhecem a importância dos vários modos semióticos, que vão muito além da linguagem verbal e de possibilidade deles assumirem papel predominante

¹¹⁵ No original, “When a semiotic mod plays a dominant role in public communication its use will inevitable be constrained by rules, reinforced through education [...] We believe that visual communication is coming to be less the domain of specialists, and more crucial in the domains of public communication. Inevitably this will lead to new, and more rules, and to more formal, normative teaching. Not being “visually literate” will begin to attract social sanctions. “Visual literacy” will begin a matter of survival, especially in the work places.” (KRESS; van LEEWEN, 2006, p.2).

na comunicação social. Quando um modo semiótico desempenha uma função influente na comunicação pública, necessita de padronização para que se torne um sistema de signos socialmente reconhecido e acessível a todos os membros daquela sociedade. Vejamos o HQ analisado abaixo:

HQ1: produzido por alunos da ESCOLA 1



Fonte:

http://producoesescolascrede10.blogspot.com.br/2010_12_01_archive.html.

Acesso em 30 de dez. 2017.

O HQ1 produzido pelos alunos da Escola 1 evidencia os aspectos temáticos resultantes de uma representação do contexto atual de contenção financeira e de organização da economia doméstica, sendo que levar a educação fiscal para sala de aula, sobretudo em ambientes digitais, objetivando fazer com que os alunos tenham consciência do recolhimento de impostos para que os serviços públicos essenciais sejam ofertados à população com qualidade e presteza. Durante o ano de 2011, foram realizadas várias ações nas escolas de nossa região com o: *Tema Educação Fiscal e Cidadania*¹¹⁶, por meio de cursos presenciais, do curso a distância – Dis-

¹¹⁶ Importante lembrar que entre setembro e outubro de 2011 foi realizado um ciclo de palestras com o tema Educação Fiscal e Cidadania em parceria com a

seminadores de Fiscal e Cidadania, subsidiado de cursos presenciais, do curso a distância – Disseminadores de Educação Fiscal e o ciclo de palestras por intermédio da parceria com a Receita Federal¹¹⁷. A partir desse tema, surgiu também a oficina de HQs, cujo resultado originou esse artigo.

Portanto, na HQ1 acima, notamos que as imagens veiculadas, tratam-se de figuras midiáticas que enaltece o elemento composicional, sobretudo as cores, aspectos linguísticos e propósitos comunicativos recorrentes nas práticas sociais emanadas pelas mídias, sendo que os aspectos de traços e tons de expressividades explicam-se centralmente com as articulações verbais e não verbais presentes na sintaxe gramatical de cada realização verbo-visual enunciada. Além da temática abordada ser uma narrativa coesa em conformidade com o assunto requerido pelo aparelho estatal no ambiente escolar de sua produção e circulação. Isto fica defronte aos argumentos de que “os HQs trazem uma sequência em que a imagem e texto verbal se fundem, não havendo como separá-los para a produção de sentidos” (MENDONÇA, 2008, p. 16). Observemos o HQ abaixo:

HQ2: produzido por alunos da ESCOLA 2

Receita Federal, tendo os seguintes objetivos: 1. Oportunizar espaços de discussão, informação e formação para alunos e professores no para discussão do Tema Educação Fiscal e Cidadania; 2. Promover e institucionalizar a Educação Fiscal como tema transversal para o pleno exercício da cidadania; 3. Contribuir para a formação de uma consciência política, sobre a função social dos tributos; e 4. Despertar, nos alunos e professores o interesse pelo funcionamento do Estado.

¹¹⁷ Ver - OF. Circular N.º 009/2012 – NRDEA /10ª CREDE, Russas-CE, 06 de mar. de 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/jeimes/Downloads/of.circ.n.009.nrdea.pdf>. Acesso em 30 de dez. 2016.



Fonte:

http://producoescolascrede10.blogspot.com.br/2010_12_01_archive.html.
Acesso em 30 de dez. 2017.

Diferentemente do HQ1, este acima, evidencia-se discursivamente num contexto de formação educacional em que a interlocução construída desencadeia-se a partir da interação através das falas do professor e do aluno em que uma simples indagação sobre a temática propositiva acerca da importância de se pagar impostos para manter os serviços essenciais funcionando normalmente. Percebe-se que a interativa é construída a partir dos gestos do professor que são apresentados de maneira mais formal relacionado as suas atividades escolares. Já o aluno representa semioticamente uma cultura de raça que muitas vezes é excluída das políticas públicas educacionais no seio regional do vale jaguaribano, quiçá do país, representando um segmento social de indivíduos que mais sofrem com preconceitos e violência verbo-visual no Brasil. (SOUZA, 2010).

Fundamentando-nos sistêmico-analiticamente na semiótica social de Kress & van Leeuwen (2006), categorizamos os aspectos sintáticos de organização visual do discurso multimodal, apreendemos do *artefato multissemiótico*¹¹⁸ acima que dentre os muitos

¹¹⁸ Ver PAIVA (2016, p. 4).

suportes textuais que se compõem a partir de uma relação multimodal, encontramos nas histórias em quadrinhos (doravante, HQ) um de seus funcionamentos mais intensos, a ponto de podermos dizer que a HQ, mesmo que, por vezes, não apresente texto escrito, é essencialmente um *texto multimodal*¹¹⁹. O modo como se estabelece a sintaxe visual das HQs tem seu apoio na combinação entre a sequência (narrativa) das imagens¹²⁰ e o texto, talvez sua característica maior, que lhe garante certa unidade dentre a heterogeneidade de HQs que circulam nos vários espaços de interação humana hoje. Todavia, não se pode deixar de observar que o estilo, o tema e a composição irão singularizar e diferenciar uma HQ de outra. (CAVALCANTE *et al*, 2014). Avaliemos agora o HQ abaixo:

HQ3: produzido por alunos da ESCOLA 3



Fonte:

http://producoesescolascrede10.blogspot.com.br/2010_12_01_archive.html.

Acesso em 30 de dez. 2017.

Esse HQ3 possui caracteres distintos dos primeiros brevemente analisados (embora possua em geral mais pontos concordantes do que mesmo dissonantes) na ótica do letramento multimodal de Kress e van Leeuwen (2006), percebe-se que a representatividade e interatividade focam no contexto enunciativo que agora trata-se de uma relação dialógica entre um aluno e uma figura as-

¹¹⁹ Segundo Kress e van Leeuwen (2001, p. 4), os textos multimodais são produções de significados usando múltiplas articulações (língua, som, imagem, discurso, interatividade, *design*, produção e até distribuição).

¹²⁰ Para nós, nas HQs uma “imagem” suporta uma multiplicidade de referências semióticas: tamanho, cor, perspectiva, disposição gráfico-espacial, traços, contornos, enquadramento, etc. (CALIL; DEL RE, 2008, p. 19). Disponível em: <file:///C:/Users/jeimes/Downloads/142-666-1-PB.pdf>. Acesso em 30 de dez. 2016.

semelhada ao eminente cientista Albert Einstein, que em tom mais específico dos demais, focaliza seu discurso verbo-visual na explanação sobre a emissão de notas fiscais incumbência dos comerciantes/vendedores ao consumidor, atitude e conduta esta, para fins de arrecadação tributária.

Em consequência disso, nota-se que a cada dia mais, é preciso dado nosso entendimento de as imagens não se constituírem apenas enquanto suportes para textos verbais, mas que são tão carregadas de sentido quanto o texto escrito (ALMEIDA, 2000), apontamos para a necessidade de se trabalhar pedagogicamente um modelo de leitura visual crítica regulado pela teoria multimodal elaborada por Kress & van Leeuwen (2006) para eventual aplicação na sala de aula (PAIVA, 2016). Verifiquemos agora outro HQ abaixo:

HQ4: produzido por alunos da ESCOLA 4



Fonte:

<http://producoesescolascrede10.blogspot.com.br/2010/12/01/archive.html>.

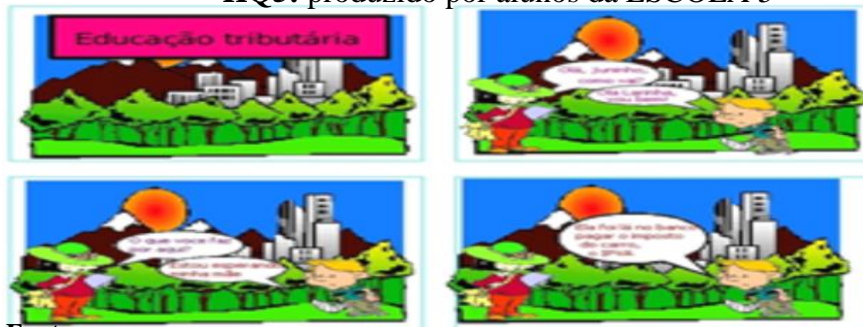
Acesso em 30 de dez. 2017.

Analisando esse HQ4, fica evidente que o *locus* de produção do discurso verbo-visual se dá em contexto mais familiar do que escolar, embora o propósito comunicativo seja linear no sentido de trabalhar a conscientização quanto a uma educação fiscal até mesmo nos pequenos momentos da vida cotidiana, os alunos que produziram esse gênero textual/discursivo, deixam claro que as atividades em práticas de letramentos digitais são essenciais hoje no contexto educacional contemporâneo, tendo em vista que esses veem o professor como mediador capaz de mobilizar os grupos de

trabalho a fim de promover o desenvolvimento de estruturas cognitivas que favoreçam a aprendizagem, sendo que o uso da informática com fins educativos é um valioso recurso pedagógico que funciona eficazmente como ferramenta para mediar novos conhecimentos. Dessa forma, esse uso pode ter como “objetivo não só apresentar conteúdos curriculares específicos de uma determinada disciplina, como no caso dos objetos de aprendizagem (OA) e dos jogos; como também do uso de *softwares* com o objetivo de promover o letramento digital” (REIS, 2008, p. 9). Além disso, podemos avaliar aqui ainda que hoje, no contexto escolar, tem-se um grande desafio de aplicar as TDICs na educação, fazendo com que as inovações tecnológicas realmente melhorem a qualidade do ensino e não se tornem apenas ferramentas obsoletas e sem adequação ao processo de ensino-aprendizagem (CYSNEIROS, 1999).

Até porque os desafios se iniciam na estrutura das escolas: adequação dos espaços físicos, aquisição de equipamentos tecnológicos e promoção da manutenção; e na preparação dos profissionais: fornecimento de meios para sua capacitação, motivação e inovação metodológica, pois “a escola precisa formar pessoas com potenciais muito flexíveis, que mudem, transformem e transitem em diversas situações, experiências e contextos” (CASTELLS, 2003, p. 10). Analisemos agora o último a HQ produzido pelos alunos:

HQ5: produzido por alunos da ESCOLA 5



Fonte:

http://producoesescolascrede10.blogspot.com.br/2010_12_01_archive.html.

Acesso em 30 de dez. 2017.

Neste último HQ5 que avaliamos, observamos que seu *designer* possui uma sintaxe visual bastante diversificada em relação aos outros HQs analisados, sendo evidenciado que temos nesta narrativa uma ação discursiva voltada para consciência tributária dos sujeitos-cidadãos, tendo em vista um contexto linguístico sócio-historicamente situado caracterizado pela ambientação preponderante da sustentabilidade ecológica e urbana, por meio do cumprimento legal a qual cada sujeito social necessita zelar pelos seus deveres e direitos, objetivando construir o bem estar-social de toda uma comunidade de professores e alunos diante de uma nova cultura digital e visual/multimodal.

Posicionamo-nos agora que para se tornar constante na realidade educacional brasileira uma produção com qualidade de imagens/textos, enfim, de gêneros textuais/discursivos com a mesma presteza que esses alunos de escolas estaduais da rede pública do vale jaguaribano cearense, é fundamental que uma formação sólida e constante de professores centre-se em práticas de letramentos digitais com o uso apropriado das tecnologias na educação, sendo que esta é uma das condições para uma implementação efetiva para se haver práticas de letramento crítico e (multi)letramentos digitais diversos no contexto das atividades educacionais hodiernas. Destarte, as perspectivas mais recentes indicam uma necessidade de formação docente, moldadas de forma contínua, contextualizada nas práticas e voltadas ao desenvolvimento de um profissional reflexivo (NÓVOA,1999).

É, por isso, que Cuban (1986) esclarece que sem dar atenção às condições do local de trabalho dos docentes e sem o reconhecimento dos saberes que levam para a sala de aula, há pouca esperança de que as novas tecnologias tenham mais do que um impacto mínimo no ensino e na aprendizagem. Sem uma visão mais ampla do papel cívico e social que as escolas desempenham nas sociedades democráticas, nossa atual ênfase excessiva no uso da tecnologia na escola corre o perigo de banalizar nossos ideais nacionais.

Dessa forma, é crucial que se tenha uma formação de professores que capacite verdadeiramente esses profissionais para o uso das tecnologias da informação e da comunicação (TDICs)¹²¹, visando erigir um processo que una a informatização, o trabalho em rede, com a ação pedagógica e com os conhecimentos teóricos necessários para refletir, compreender e transformar essa ação (TA-JRA, 2012).

Considerações Finais

A partir do *corpus* de histórias de quadrinhos (HQs) produzidos por alunos/professores em práticas de (multi)letramentos digitais nas escolas públicas do vale jaguaribano do Ceará, tendo essas ações e/ou atividades definidas por política pública estatal, em que desde 2012 até agora, no contexto educacional cearense nas aulas de *Formação para Cidadania*¹²², muito está sendo realizado a fim de executar, avaliar e relatar como foram trabalhados esse assunto da *Educação Fiscal e Cidadania*¹²³ em parceria com a Receita Federal mediados pelas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), sobretudo com ferramentas, softwares, produ-

¹²¹ Em alguns de seus estudos, Lima (2013) salienta que os subsídios enraizados nas relações instituídas entre as práticas de letramentos da contemporaneidade e as tecnologias digitais derivam no amadurecimento de um ensino de língua regulado nas práticas de letramentos, que abrangem a apropriação dos gêneros textuais, resultantes dessas práticas, em que é provável alcançar as interfaces entre as tecnologias digitais e a transposição de saberes para a rotina escolar.

¹²² Compõe a parte curricular transversal que se assume como espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania, visando o desenvolvimento da consciência dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, ativos e intervenientes, com recurso nomeadamente, ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação, individual e coletiva, na vida da turma, da escola, da comunidade, isto é, são aulas que trabalham com dinâmicas, fazendo os alunos refletirem quem sou, como o grupo me analisa e como eu me analiso, mudando de astral, o que gosto e não gosto, amigos de verdade, projeto de vida, família etc.

¹²³ Vide *Livros virtuais* com temáticas correlatas. Disponível em: <http://producoesescolascrede10.blogspot.com.br/search?updated-min=2010-01-01T00:00:00-08:00&updated-max=2011-01-01T00:00:00-08:00&max-results=24>. Acesso em 30 de dez. 2016.

tos tecnológicos etc., satisfatórios dentro do ensino e aprendizagem ligados a formação integral do alunado, das práticas inovadoras de ensino, do uso das mídias digitais na educação, enfim, em aulas com temas transversais, no caso em tela desta pesquisa, na produção/recepção de textos multimodais, em especial, para fins didático-pedagógicos de letramento crítico e digital.

Os resultados e achados construídos ao longo deste estudo, deixam evidente como a produção de material didático para aulas, sobretudo com as TDICs requer da escola, dos professores e dos alunos um domínio (competências/habilidades) de linguagens diversificadas, decorrência da inserção das tecnologias na educação, na vida cotidiana e no trabalho dos cidadãos. Dessa forma, a linguagem icônica/multimodal/imagética aliada à linguagem verbal proporciona ao gênero HQ inúmeras possibilidades de trabalho em sala de aula por serem de fácil compreensão, coloridas, criativas ajudam na aproximação do educando/do leitor a conteúdos e assuntos complexos no pensar/agir desse público juvenil em formação.

A qualidade na produção dos HQs das 5 escolas avaliadas é substancial e reconhecida, pois foram *gestados* dentro das condições e práticas discursivas desses educandos em contextos, muitas vezes, de não acesso aos bens tecnológicos, sobretudo de conhecimento/manuseio de software de produção de HQs eletronicamente em aulas planejadas para essa finalidade. Apesar de sabermos que a teoria do discurso crítico e multimodal, sobretudo, os princípios da Gramática do Designer Visual (GDV), elaborado por Kress e van Leeuwen (1996) estarem sendo recentemente trabalhadas em pesquisas no Brasil, ousamos fazer brevemente uma análise dos elementos sintáticos verbo-visuais presentes nos HQs digitalmente criados pelos alunos sob a mediação dos educadores da área de língua portuguesa.

Sucintamente, a linguagem verbal e não verbal em cada HQ, objetivou conscientizar o interlocutor, leitor e apreciador desses gêneros a terem um posicionamento ético e crítico sobre seus pa-

peis sociais quanto ao dever de pagar seus impostos, tendo em vista a necessidade de o aparelho estatal, no caso aqui o Estado do Ceará, em executar suas funções de gerir políticas públicas para o bem comum da sociedade em geral. Cada autor de HQ expressivamente mostrou suas habilidades e competências tecnológicas, artístico-culturais e sócio-educacionais, mesmo dentro das limitações de cada grupo social, em face de vários temas transversais que exigem de todos nós uma postura e um comportamento linguístico recorrente e situado sócio-historicamente.

Em suma, observamos que durante as análises das HQs aqui apresentadas, que embora, produzidas com um único tema demonstraram na composição desses HQs, uma diversidade na abordagem enunciativa, na narrativa e representação social, bem como nas descrições imagéticas dos contextos de sua produção e por essa razão são, portanto, capazes de auxiliar o professor na produção de uma *boa aula*, no geral, o gênero continua sendo pouco aproveitado em outras áreas de conhecimento, afora isso o corpo docente de linguagens e códigos numa tentativa educativa devido ao ensino de produção de textos em sala, procuram resgatar os recursos multimodais que muitas vezes são negligenciados por limitações de políticas públicas continuadas.

O que carece, por sinal, é a elaboração de materiais didáticos digitais com os exercícios que sigam, por exemplo, a ótica dos HQs, que deveriam servir para a compreensão/produção de gêneros textuais/discursivos, *a contrariori* apresentam na verdade, questões/itens elaborados em torno de um exercício mecânico de decodificação, ou como mero pretexto para o estudo gramatical. Nesse sentido, a pouca exploração desse gênero por parte do LDP e/ou nas aulas de língua portuguesa, não restringirão que os alunos obtenham à compreensão da fortuna crítica, textual e multimodal enunciada nos HQs.

Finalmente, concluímos nesta pesquisa, a necessidade contemporânea do uso das mídias digitais na educação escolar de forma constante e efetiva em que os profissionais da educação sejam qualificados a essa diversidade tecnológica na promoção de um

serviço público de ensino de qualidade que forme e prepare os alunos para os vários desafios na conjuntura da pós-modernidade, portanto o gênero história em quadrinhos, se bem trabalhado, pode auxiliar o docente na elaboração de uma aula inovadora, criativa e emancipadora capaz de despertar o interesse do educando e levá-lo a abranger a fortuna textual/discursiva multimodal que compõe esse gênero. Desse modo, esperamos contribuir para a valorização e reconhecimento das HQs como material didático digital, que pode e deve ser instigado nas salas de aulas no sentido de incentivar a leitura crítica de imagens e a produção textual, bem como pode ser empregado como instrumento didático-pedagógico para desenvolver a inteligência tecnológica, crítica e motivacional, sobretudo dos educandos e dos educadores.

Referências

ALMEIDA, M. E. *Informática e Formação de Professores*. Brasília: Ministério da Educação, Seed, vol.1, 2000.

ARAÚJO, A. D. (org). Multimodalidade e Letramento Visual. *Linguagem em Foco - Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE/ Universidade Estadual do Ceará*. v.3. n.5. Fortaleza: EdUECE, 2011.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 279-326.

BAWDEN, D. *Origins and concepts of digital literacy*. New York: Peter Lang, 2008. p. 17-32.

BAZERMAN C. *Gênero, agência e escrita*. 2. ed. São Paulo, Cortez, 2006.

_____. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. 2. ed. São Paulo, Cortez, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. *Base Nacional Curricular Comum: BNCC-PROPOSTA PRELIMINAR*, 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. In: *Guia de Livros Didáticos - PNL D 2015: Língua portuguesa - Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2014.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa (ensino de primeira a quarta séries)*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

CALIL, E.; DEL RE, A. *Análise multimodal de uma história inventada: o caso da onomatopeia visual*. 2008. Disponível em: file:///C:/Users/jeimes/Downloads/142-666-1-PB.pdf. Acesso em 20 de dez. 2016.

CARVALHO, J. A. B. Literacia Académica: da escola básica ao ensino superior – uma visão integradora. *LETRAS & LETRAS*. V. 29, N. 2 (2013). Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/25983/14269>. Acesso em 02/02/2017.

CASTELLS, M. *A Galáxia da Internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003 (Trad. Maria Luiza X. de A. Borges).

CAVALCANTE, M. J. M.; GOMES, A. C. de A.; TAVARES, L. H. M. da C. As histórias em quadrinhos no livro didático de português: uma análise multimodal. *XVII CONGRESO INTERNACIONAL ASOCIACIÓN DE LINGÜÍSTICA Y FILOLOGÍA DE AMÉRICA LATINA (ALFAL 2014)*, João Pessoa - Paraíba, Brasil.

CYSNEIROS, P, G. Informática Educativa, *UNIANDÉS – LIDIE*, vol 12, No.1, 1999.

COSCARELLI, C., V.; RIBEIRO, A. E. *Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. ed. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2005.

COSTA, E. G. de M. Práticas de letramento crítico na formação de professores de línguas estrangeiras. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 911-932, 2012.

CUBAN, L. *Teachers and Machines: The Classroom use of Technology Since 1920*. NY, Teachers College Press. 1986.

EIWELDEIN, L. P. S.; FAVARIN, E. DO A. o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) na produção textual em uma escola da rede pública estadual de Santa Maria-RS. *VI FIPED- Fórum Internacional de Pedagogia*. 30 de julho a 01 de agosto de 2014 – Santa Maria/RS – Brasil.

FEUERSTEIN, R. & FEUERSTEIN, S. *Mediated Learning Experience (MLE): Theoretical, Psychosocial and Learning Implications*. Feuerstein, Klein & Tannenbaum (Eds.), London: Freund Publishing House Ltd. 1991.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. 2. ed. Londres, Melbourne, Auckland: Edward Arnold, 1994.

_____. *An introduction to functional grammar*. London: Edward, Arnold Publishers, 1985.

LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993. (Trad. Carlos Irineu da Costa).

LIMA, A. M. P. *Práticas de letramentos e inclusão digital na aula de língua portuguesa*. 2013. 291 f. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2013.

_____.; PINHEIRO, R. C. Os multiletramentos nas aulas de língua portuguesa no Ensino Médio. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.18, n.2, p. 327-354, jul./dez. 2015.

KALANTZIS, M.; COPE, B. *Literacies*. New York: Cambridge University Press, 2012.

KENSKI, V. M. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas: Papirus, 2007.

KLEIMAN, A. Modelos de Letramento e as Práticas de Alfabetização na Escola. In: _____. *Os Significados do Letramento*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999, p. 15-61.

KRESS, G. Multimodal texts and critical discourse analysis. In: PEDRO, E. R. (ed.). *Discourse analysis*. Proceedings of the first international conference on discourse analysis. Portugal: Edições Colibri: APL, 1996, p. 367-386.

KRESS, G.; van LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. 2. ed. London: Routledge, 2006.

_____. *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Arnold, 2001.

MENDONÇA, M. R. de S. *Ciência em Quadrinhos: recurso didático em cartilhas educativas*. 2008. 295f. Tese (Doutorado em Linguística), Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

_____. Um gênero quando a quadro: a história em quadrinhos. In: DI-ONÍZIO, Angela Paiva; Machado, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). *Gêneros Textuais e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro, Luce-
na, 2003.

NEVES, C. M. de C. Pedagogia da autoria. *Boletim Técnico do Senac*, 25/08/2016. Disponível em:
<http://www.senac.br/BTS/313/boltec313b.html>. Acesso em 29 de dez. 2017.

NÓVOA, A. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, I. C. A. (org.). *A Pesquisa em Educação e as Transformações do Conhecimento*. Campinas: Papirus, 1995, p. 29-41.

PAIVA, F. J. O. O uso de mídias digitais por professores de língua portuguesa no contexto escolar brasileiro na pós-modernidade. In: XXII Congresso Internacional de Informática Educativa, 2016, Chile. *Anais do XXII Congresso Internacional de Informática Educativa*, Universidad de Chile, 2016.

PENNYCOOK, A. Linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

PINHEIRO, R. C. *Letramentos demandados em cursos on-line: por uma redefinição do conceito de letramentos hipertextuais*. 2013. 183f. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2013. pp. 15-16.

_____.; ARAÚJO, J. C. Letramento hipertextual: um amálgama de letramentos demandados em cursos on-line. *Trab. linguist. apl.* [online]. 2016, vol.55, n.2, pp.401-431. ISSN 2175-764X. <http://dx.doi.org/10.1590/010318134949176161>. p. 418. Acesso em 01/02/2017.

PIMENTA, S. M. O. e A., C. D. A. Santana. Multimodalidade e semiótica social: o estado da arte. In: *Lingua(gem), texto, discurso*, v. 2: entre a reflexão e a prática. Ana Cristina F. Matte. (org.). Rio de Janeiro: Lucena; Belo Horizonte, MG: FALÉ/UFMG, 2007, p. 152 -174.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. In: *On the Horizon*, vol.9, n.5, 2001.

REIS, F. das C. S. Informática educativa, letramento digital e aprendizagem mediada: possibilidades de articulação. 2º *Simpósio Hipertexto e Tecnologias da Educação* – multimodalidade e ensino, 2008, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Brasil.

ROJO. R. *Letramentos múltiplos: escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROOS, R. R. *O preconceito racial no contexto escolar*. 2010. 36f. Monografia (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação, 2010.

SANTANA, J. C. G. de. *Desenvolvimento Profissional Docente e Formação Continuada: uma Análise do Projeto Professor Aprendiz na 7ª Coordenadoria Regional de Educação*. 2015. 178f. Dissertação (Mestrado Acadêmico *Intercampi* em Educação e Ensino), Universidade Estadual do Ceará, Quixadá, 2015.

SOARES, M. *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura*. Educação e Sociedade: Campinas, vol.23, n.81, p.143-160, dez. 2002.

SOUTO JÚNIOR, E. M. de S. O letramento crítico no ensino/aprendizagem de línguas na perspectiva dialógica. *XVIII Congresso Nacional de Linguística e Filologia*, Rio de Janeiro: CIFEFIL, 2014, p. 153-164.

TAJRA, S. F. *Informática na educação: novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade*. São Paulo: Érica, 2012.

VERGUEIRO, W. Quadrinhos e educação popular no Brasil: considerações à luz de algumas produções nacionais. In: VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo (Org.). *Muito além dos quadrinhos: análises e reflexões sobre a 9ª Arte*. São Paulo: Devir, 2009. p. 83-102.

XAVIER, A. C. Letramento digital e ensino. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte, Autêntica, 2005.

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E PRÁTICAS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA – UMA EXPERIÊNCIA DE PRODUÇÃO ESCRITA COM BASE EM ATIVIDADES DO PIBID

Aridiano Rodrigues Sousa (UECE/FAFIDAM)

Luana Carolaine de Lima (UECE/FAFIDAM)

Kátia Cristina Cavalcante de Oliveira (UECE/UFPB)

Introdução

O presente trabalho tem como foco os desafios e progressos que o texto escrito pode oferecer por meio de uma análise feita de um exemplar do gênero artigo de opinião produzido por alunos do 7º ano do ensino fundamental. Nosso objetivo foi abordar a análise linguística por um viés comparatista, por meio do Projeto Cinema e Literatura, este elaborado como uma atividade do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Esse projeto tinha como meta o ensino de língua portuguesa em uma perspectiva interativa, juntando a produção fílmica e a obra literária, e a partir desta combinação, criar uma gama de atividades com métodos mais dinâmicos, confrontando, então, as estratégias de ensino empregadas no projeto com as utilizadas pela análise linguística (AL), buscando perceber em que os processos de correção se aproximaram, e em quais momentos se distanciaram da proposta da AL.

Metodologicamente, examinamos todo o caminho que foi traçado para chegar à produção final, desde a leitura, os temas escolhidos para fazer a produção, a explicação do gênero e sua construção, ou seja, todo o processo que foi necessário para chegar às correções baseadas na AL. Para fundamentar este trabalho, nos pautamos nos estudos de GERALDI (1999), ANTUNES (2003), MENDONÇA (2006), BEZERRA; REINALDO (2013) e BRITTO (1999), que tratam da prática de análise linguística e da produção de textos.

Consideramos, então, após a análise, que a utilização do projeto é válida como atividade pedagógica, pois proporcionou resultados satisfatórios, tais como: o ensino da gramática de forma reflexiva, além de aprendizagens múltiplas, como a relação feita com o cinema, mais uma ferramenta que possibilita a aprendizagem e o processo de reescrita do texto do próprio aluno, ampliando as competências linguísticas destes. Cabe, contudo, à criticidade do docente fazer as devidas adequações em sua aplicação.

A ideia deste trabalho surgiu ao estudarmos o conteúdo da disciplina de Análise Linguística, pois constatamos que os procedimentos adotados por nós em uma das atividades realizadas no Projeto de Cinema e Literatura¹²⁴, desenvolvido por bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PI-BID)¹²⁵, se enquadravam em tais práticas.

O projeto tinha como objetivo o desenvolvimento da prática de leitura, escrita, oralidade e gramática, utilizando a mídia ci-

¹²⁴ Projeto surgido como uma das atividades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do subprojeto de Letras Português da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, aplicado na Escola de Ensino Fundamental Valdetrudes Edith Holanda.

¹²⁵ O PIBID é um programa que incentiva a formação de licenciandos, inserindo-os dentro das escolas de Ensino Básico e Médio, sob a supervisão de um professor destas etapas educacionais, junto com as orientações de um coordenador da universidade em que o programa é aplicado, realizando estudos, atividades e projetos nas escolas parceiras. Os bolsistas são alcunhados de iniciação à docência (IDs) ou bolsistas de iniciação à docência (BIDs), modo como serão referidos no decorrer do texto.

nema por meio da adaptação de uma obra. O livro, que no caso específico foi *Lisbela e o Prisioneiro* (2011), de Osman Lins, e o filme, de mesmo nome, dirigido por Gael Arraes em 2003. Enfocamos, para nossa análise, a atividade feita para a escrita, em que trabalhamos com o artigo de opinião.

Assim, nos propomos, no corpo deste trabalho, primeiramente, fazer uma breve apresentação do que é a Análise Linguística, baseados em alguns estudiosos, como Geraldi (1999), um dos precursores dessa abordagem no Brasil, apresentando uma nova perspectiva de ensino, pautado não mais no ensino tradicional de gramática, mas partindo da reflexão acerca da língua.

Em seguida, discorreremos sobre os procedimentos adotados no projeto, abordando como foi explorada a leitura, a oralidade, a gramática, sempre conscientes do desenvolvimento da escrita, por ter sido este o objeto de estudo neste trabalho. Assim, analisamos o desenvolvimento da escrita e a construção do artigo de opinião feita pelos alunos, observados por meio das correções e a cada reescrita do texto, de como estava se dando a reflexão e de como os alunos pautavam seus conhecimentos gramaticais, até chegar ao texto final.

Por último, comparamos os procedimentos adotados no projeto frente às concepções da análise linguística, como forma de constatar se os métodos utilizados foram realmente válidos na aprendizagem dos alunos que participaram deste processo. Este nos permitiu avaliar e perceber os aspectos que funcionaram, nos dando a possibilidade de rever as práticas, ampliando e desenvolvendo as que deram bons resultados e modificando os pontos falhos.

Análise Linguística: O que é e como se processa?

A Análise Linguística (AL) surge como uma nova proposta de ensino que veio em contrapartida às ideias aplicadas no modelo tradicional de ensino de Língua Portuguesa, visando a uma reflexão agora na língua em uso, circundando os quatro pilares deste campo de estudo: a leitura, a escrita, a oralidade e a gramática, esta última, não mais dissociada e colocada à frente das

outras, mas num conjunto em que se reúnem em suas funções, no caso, o texto, sendo este o foco principal da AL. Como resume Mendonça (2006, p. 204), “AL surge como alternativa complementar às práticas de leitura e produção de texto”.

O termo Análise Linguística aparece, pela primeira vez, no livro *O Texto na Sala de Aula* (1999) organizado por João W. Geraldi, em seu artigo intitulado *Unidades Básicas do Ensino de Português*, em que o autor traz propostas de atividades para inovar as práticas de ensino vigentes até o momento (ensino tradicional), colocando o ensino agora na perspectiva da AL, que ele denomina como sendo:

O uso da expressão ‘prática de análise linguística’ não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais de gramática quanto questões amplas a propósito do texto. [...] Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina. [...] o objetivo essencial da análise linguística é a reescrita do texto do aluno. [...] O objetivo não é o aluno dominar a terminologia (embora possa usá-la), mas compreender o fenômeno linguístico em estudo (GERALDI, 1999, p. 74).

Essa proposta trazida por esse autor fez tanto sucesso que, até hoje, diversos estudos vêm sendo feitos para ampliarem a perspectiva do ensino de língua materna, atualizando os modelos e práticas com propostas metodológicas que tentam suprir as práticas tradicionais de ensino. Assim, os autores que se basearam em Geraldi (1999) tentaram moldar o ensino de gramática, transformando-o em uma análise pautada nas ideias do autor, que faz uso do texto, ao invés de frases descontextualizadas, ponto bastante positivo quanto à aquisição da linguagem, pois a questão não seria eliminar o ensino de gramática, mas aprimorá-lo, dando sentido ao seu ensino, como reafirma Mendonça (2006, p. 208):

Por isso, pode-se dizer que a AL é parte das práticas de letramento escolar, consistindo numa reflexão explícita e sistemática sobre a constituição e o funcionamento da linguagem nas dimensões sistêmica (ou gramatical), textual, discursiva e também normativa, com o objetivo

de contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura/escuta, de produção de textos orais e escritos e de análise e sistematização dos fenômenos linguísticos. Note-se que, no lugar da classificação e da identificação, ganha espaço a reflexão.

Neste sentido, a AL busca, ao máximo, ultrapassar uma análise superficial, pois o foco passa a ser todo e qualquer conteúdo que o objeto de estudo pode oferecer, não se limitando a classificar os componentes da frase, mas entendendo o gênero, o contexto, as figuras de linguagens etc. Ao explorar o texto por vários campos, o professor instiga a percepção do seu aluno, mostrando de forma concreta como determinada regra gramatical acontece, pois assim ele está explorando como se faz e não apenas o que é. Isto permite dar sentido ao porquê de se utilizar determinadas regras, desenvolvendo no aluno o ato de reflexão, aspecto este que tanto se busca para alcançar os objetivos de um ensino baseado na AL.

Como já citado, a AL tem como foco agora os processos em que a língua está em uso, ou seja, que correspondem ao cotidiano dos alunos, isso, claro, não excluindo a abertura de novas possibilidades textuais a eles, mas colocando em foco, também, os textos produzidos por eles como forma de instigar a produção da reflexão e autocorreção, chegando a esse procedimento a partir de três atividades que norteiam essa reflexão na língua, sendo elas: atividades linguísticas, “[...] ações linguísticas que, praticadas nos processos interacionais, permitem a progressão do tema em pauta”; as atividades epilinguísticas:

Também presentes nos processos interacionais, resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como objeto, suspendendo o tratamento do tema em andamento pelos interlocutores para refletir sobre os recursos expressivos que estão usando (2013, p. 36).

E as metalinguísticas “[...] em que os interlocutores tomam a linguagem como objeto, não mais como reflexão relacionada ao processo interativo em si, mas à construção de uma metalin-

guagem sistemática, por meio de conceitos, classificações, entre outras operações.” (BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 35-36). Conforme vimos, a AL surge não como um sistema que encerra um método, mas trabalha junto com as perspectivas já existentes, remoldando-as, deixando o caminho livre para novos procedimentos, que visam o aprimoramento do ensino, como reafirma Geraldi (1999, p. 79):

O que me parece essencial na prática de análise linguística é a substituição do trabalho com metalinguagem pelo trabalho produtivo de correção e autocorreção de textos produzidos pelos próprios alunos. Essa é a intenção da proposta. Nesse sentido, muitos trabalhos poderão ser feitos, e a cada experiência acumulasse também nossa compreensão do fenômeno linguístico.

Vamos, então, a nossa proposta.

Procedimentos adotados no Projeto:

Leitura e discussão do texto

O primeiro passo adotado por nós para a realização do Projeto Cinema e Literatura foi a de escolha do livro, que pensamos, tinha que ser chamativo ao interesse dos alunos. Optamos, então, pela peça teatral *Lisbela e o Prisioneiro* (2011), de Osman Lins, pois sua leitura além de interativa, característica expressa pelo gênero em que o texto é escrito com troca da fala dos personagens constantemente, requeria ainda, muito da atenção deles. O teor humorístico do texto, que só se via expresso se eles entendessem o que estava ocorrendo no enredo, também contribuiu para nossa escolha.

Feito isso, partimos para a leitura e, sendo a obra separada em três atos, dividimos também a leitura de três formas. O primeiro foi lido pelos três bolsistas de iniciação à docência (IDs), cada qual se encarregando de interpretar a fala de dois ou mais personagens. O segundo ato foi lido inteiramente pelos alunos, cada um ficando responsável pela leitura da fala de um person-

gem. Já o terceiro e último ato foi lido tanto pelos alunos, quanto pelos bolsistas, e por ser o maior, foi dividido em duas aulas.

Visto o livro ser curto, tendo apenas três atos, fomos intercalando entre as leituras de cada um, uma aula diferente abordando algum conteúdo que abrangesse ou o enredo ou algum elemento do filme, pois ficou acertado que só seria feita a exibição da obra cinematográfica após a leitura completa do livro.

Como forma avaliativa, íamos discutindo o texto, destacando alguns detalhes do enredo e foco narrativo, trabalhando a interpretação dos alunos.

Exibição do filme

Como já citado, tínhamos que escolher uma obra literária cuja adaptação tivesse sido feita para o cinema, pois a ideia do projeto era lançar novas propostas pedagógicas de trabalhar com o texto literário, abrangendo também o cinema, colocando este último como fonte de conhecimento, como, de fato, já o é.

Para tanto, fizemos estudos e leituras que nos dessem respaldo para trabalhar o filme como suporte metodológico de conhecimento, não tirando seu caráter lúdico, mas sim, acrescentando uma visão mais crítica nos alunos de que o filme também pode servir como base para se obter novos conhecimentos.

Então, feita a discussão e a leitura completa da obra, fizemos a exibição do filme para os alunos, destacando alguns pontos em que eles tinham que se ater para fazer uma análise posterior. Terminada a exibição, voltamos à discussão, observando os pontos mais divergentes entre o livro e o filme, fazendo observações quanto à importância da trilha sonora no filme, ponto este que serviu de suporte para uma outra atividade do projeto.

Realização de proposta da produção

Um dos pilares do estudo de língua materna é a escrita, ou produção escrita, sendo esta de fundamental importância para o desenvolvimento das outras competências, não podendo dissociá-las, pois não se consegue escrever sem saber ler ou sem fazer uso da gramática, mesmo que de forma inconsciente, ampliando

estas competências quando escreve, mas para chegar à produção escrita, de fato, é preciso ter em mente o que se vai escrever e em qual gênero, no caso do projeto foi o artigo de opinião.

A proposta em usar esse gênero se justifica pelos temas abordados tanto no filme como no livro. Vislumbramos que ele, primeiro, estimularia a argumentação e a reflexão dos alunos acerca de assuntos que circundam suas realidades e vivências, e segundo, daria mais de uma opção para que facilitasse a construção do texto, de acordo com o que cada um julgava ser melhor para o desenrolar da produção, sendo as temáticas: o amor proibido, bigamia, assassino de aluguel, abuso de autoridade e traição.

Os temas escolhidos faziam jus aos temas transversais trazidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que são conteúdos que devem ser abordados na escola como forma de ampliar a visão dos alunos a respeito da vida em sociedade, principalmente, quando refletem a vivência social em que os alunos estão inseridos.

O passo a passo dessa atividade ocorreu da seguinte maneira: inicialmente houve uma abordagem do gênero artigo de opinião, explicando sua estrutura e suas características. Posteriormente foram selecionados e apresentados os temas da obra, e o que seria cada um deles, orientando que, primeiro eles fariam uma abordagem do que tratava o tema, segundo de como era retratado na obra e terceiro de como ele via a questão, em paralelo à sociedade. Após a escolha do assunto, os alunos fizeram a primeira produção.

Recolhimento das produções e processo de correção

O procedimento de correção, tão necessário para o desenvolvimento da reflexão crítica e da reescrita (pouco usual na vida escolar), por diversas questões, foi bastante significativo no nosso projeto, pois por sermos três bolsistas de iniciação a docência (BIDs) mais a professora supervisora, tivemos como possibilidade a correção individual de cada texto com o seu respectivo autor, conversando com eles os pontos de necessária mudança, bem como as motivações aos pontos positivos alcançados, tencionando fazê-los perceberem a importância do processo de correção e de reescrita do texto.

Ao recebermos a primeira produção, observamos que os alunos não adequaram a estrutura do texto à exigida ao artigo de opinião, pois ainda estavam presos ao texto com predominância do tipo narrativo, focando na descrição do enredo da obra, e não na visão que cada um tinha sobre o tema tratado, sem expressar opiniões, o que fugia à proposta da produção.

A correção gramatical foi feita individualmente com cada aluno, de modo que o bolsista não ia apenas apontando alguns desvios gramaticais¹²⁶, mas também tendo a chance de explicar-lhe o porquê da ocorrência de algumas regras e no que eles se distanciaram da norma padrão. Após a análise com os bolsistas, os alunos refaziam as produções, tendo a chance assim de, ao reescrever os textos, eles mesmos analisarem a construção das produções. A reescrita foi vista, então, como um aspecto bastante positivo para o desenvolvimento do texto, pois a cada leitura eles conseguiam aprimorar mais a escrita.

Análise dos dados: oralidade, leitura, gramática e escrita

Feita a apresentação do passo a passo de como se desenvolveu o projeto, faremos agora uma comparação avaliativa crítica dos procedimentos adotados nele, frente às metodologias empregadas na análise linguística, separando as discussões nas quatro competências trabalhadas no ensino de Língua Portuguesa, pois mesmo sendo o objetivo do trabalho focar a produção escrita, sabemos que a relação entre essas competências é indissociável e o trabalho interativo entre elas é pregado também pela AL, visando, assim, o aprimoramento do projeto, para que seja usado como prática pedagógica.

A atividade realizada enfocando a oralidade não está sendo priorizada neste trabalho, pois foi feito todo um exercício com a

¹²⁶ Entendendo aqui por desvios gramaticais a quebra de regras imposta pela norma padrão da língua, a qual é exigida para a construção do gênero, que estava sendo produzido pelos alunos.

trilha sonora para desenvolver essa competência, mas, como defende Antunes (2003, p. 99) “embora cada uma tenha suas especificidades, não existem diferenças essenciais entre a oralidade e a escrita nem, muito menos, grandes oposições”. Assim, na atividade com a produção escrita, ela foi explorada nos momentos de discussão dos temas, em que era exigido um posicionamento dos alunos sobre o assunto escolhido para poder elaborar o seu texto, bem como nos debates acerca do enredo do livro e do filme.

Outro ponto em que a oralidade foi abordada corresponde aos momentos de correção dos textos, pois os alunos, juntamente com os bolsistas, iam apresentando suas produções, defendendo e explicando seus posicionamentos, discutindo e explorando os pontos inadequados dos textos, gerando uma aprendizagem bastante válida, pois eles tiravam dúvidas a respeito dos problemas, praticavam a releitura de suas produções para realizarem o processo de reescrita, conscientes das mudanças que deveriam ser feitas.

A prática de leitura ainda é vista com muito desfalque nas escolas, pois um dos grandes desafios do ensino é fazer com que os alunos gostem de ler ou que, pelo menos, leiam. Talvez seja um fato bastante preocupante, se considerarmos que a leitura é o que impulsiona uma boa escrita e ajuda a desenvolver as outras competências. No projeto, este aspecto foi bastante positivo, pois, ao trabalharmos com texto teatral, exigia-se uma quantidade maior de leitores e, conseqüentemente, que mais alunos participassem.

Após nossa escolha, foi feita uma leitura prévia para fazer as devidas análises e precauções, já que é muito importante que todo material seja estudado antes de ser apresentado à turma. Com a leitura, chegamos à conclusão de que a linguagem nordestina, presente tanto na obra como no filme, despertaria o interesse dos alunos, já que uma das intenções era aguçar a vontade de ler e interagir com a obra. Assim, primamos por esses dois pontos:

1. A linguagem acessível, no caso, trazendo a regionalista;
2. O texto de teor humorístico. Esses dois aspectos transformaram a leitura prazerosa, sem perder suas pretensões para com o projeto. Ao nos preocuparmos em trazer um texto que apresen-

tasse algum sentido para os alunos, esperávamos um trabalho que ultrapassasse a decodificação de palavras, pois a AL sugere que além da leitura do texto é importante ter a leitura de mundo para completar o sentido que o texto quer lhe apresentar.

Como discorre Antunes (2003, p.67): “O leitor, como um dos sujeitos de interação, atua participativamente, buscando recuperar, buscando interpretar e compreender o conteúdo e as intenções pretendidas pelo autor”. Portanto, o contexto da obra propiciou essa relação existente entre os leitores e o enredo.

Em contraponto, a pouca quantidade de livros gerou algumas dispersões. A ideia era que, embora só alguns dos alunos estivessem lendo, todos deveriam ter acesso à obra, apesar de posteriormente os livros ficarem circulando em sala na tentativa de suprir tal necessidade.

A questão a ser discutida é a de como fazer uma abordagem gramatical que desperte o interesse dos alunos, uma gramática próxima do contexto de uso e não formular conceitos que terminam em memorizações ou meras nomenclaturas.

Desta forma, o artigo de opinião nos possibilitou explorar a gramática nessa perspectiva, partindo do que os alunos traziam nas produções, de modo que o ensino de gramática ficou baseado no uso, e não de forma idealizada, aproximando-se, assim, da proposta da AL, como sugere Antunes (2003, p.92) “[...] é apenas no domínio do texto que as regularidades da gramática encontram inteira relevância e aplicabilidade”, ou seja, é no texto que percebemos mais claramente quais os sentidos de aprender e usar as regras gramaticais.

Portanto, a questão maior não é ensinar ou não a gramática. Por sinal, essa nem é uma questão, uma vez que não se pode falar nem escrever sem gramática. A questão maior é discernir sobre o objeto de ensino: as regras (mais precisamente: as regularidades) de como se usa a língua nos mais variados gêneros de textos orais e escritos (ANTUNES, 2003, p. 88).

Feita toda essa abordagem, chegamos ao ponto de maior interesse do trabalho: o processo da escrita realizado no projeto, frente às concepções da análise linguística, para avaliar os pontos positivos e negativos que podem ser ampliados ou revisitos nele. Para tanto, seguimos um passo a passo feito por Geraldí (1999, p. 73-74), selecionando e destacando suas ideias em contraste ao que foi realizado no projeto¹²⁷.

□ “A análise linguística que se pretende partirá não do texto ‘bem escritinho’, do bom autor selecionado pelo ‘fazedor de livros didáticos’. Ao contrário, o ensino gramatical somente tem sentido para auxiliar o aluno. Por isso partirá do texto dele”.

Comparando essa proposta ao que foi feito no projeto, percebemos que fizemos a escolha certa, pois partimos das produções deles, explorando o gênero junto aos temas sugeridos, e após produzidos os textos, fizemos todo um trabalho corretivo com eles.

□ “Para cada aula de prática de análise linguística, o professor deverá selecionar apenas um problema. De nada adianta quereremos enfrentar de uma vez todos os problemas que podem ocorrer num texto produzido por nosso aluno”.

Dentre as ideias passadas por Geraldí, essa foi a que mais se distanciou da realizada no projeto, visto o curto espaço de tempo e a quantidade de alunos por quem cada bolsistas IDs ficou responsável, bem como a finalização de outras atividades propostas no projeto. Assim, tivemos que acelerar o procedimento, levando os textos já corrigidos e trabalhando com eles, individualmente na biblioteca, todos os pontos falhos ocorridos no texto de uma vez, dando atenção aos problemas que mais fugiam a norma padrão exigida no gênero, para depois partirmos para os mais corriqueiros, como troca de letras maiúsculas por minúscula, entre outros.

Feita a primeira correção e realizada a reescrita do texto, observamos que alguns alunos voltaram com os mesmos pro-

¹²⁷ Vale ressaltar que não tínhamos conhecimento da prática de análise linguística quando elaboramos os procedimentos adotados no projeto, por isso as reflexões aqui feitas podem estar próximas ou bastante distantes da abordagem da AL, ao que nos propomos a adequar e reavaliar o projeto para sua melhor realização.

blemas, ou ainda, haviam cometido outros, não apresentados na primeira produção. Constatado isso, partimos para explicações bem mais fundamentadas, detalhando e aprofundando as discussões feitas com os alunos, colocando como meta, agora, que ao invés de eles apenas fazerem uma higienização do texto, entendessem os problemas ocorridos, justamente o que o trabalho mais minucioso e planejado permitiria. Mas que, acreditamos, mesmo com a pressa, tenhamos conseguido, visto o resultado dos textos e das discussões realizadas (entre os bolsistas e os alunos).

Uma ressalva a ser feita: em nossas discussões (entre os bolsistas), percebemos que alguns problemas se repetiam em vários textos, e que na proposta feita por Geraldini, o trabalho com a turma inteira teria sido mais proveitoso do que isoladamente, pois erros como uso de letra maiúscula e minúscula, paragrafação, ordenação das ideias, posicionamento crítico, entre outros, eram comuns. Acrescentamos esse posicionamento, para que se fique claro que no caso de o professor achar que essa correção só deu certo porque foi feito um trabalho individual, e sabemos que um professor que não participe do PIBID dificilmente teria tempo de fazer o mesmo procedimento. Concordamos que o trabalho uniforme, abrangendo toda a turma, pode ser realizado, também, com sucesso.

□ “[...] fundamenta essa prática o princípio ‘partir do erro para autocorreção’.”

Com o resultado da primeira reescrita, e após nossas reflexões sobre o método inicial utilizado, que, constatou-se, não surtiu muito efeito de aprendizagem, visto os problemas não terem cessado, pois percebemos que nossa metodologia se aproximava mais da perspectiva tradicional de higienização textual do que de uma reflexão sobre o erro.

Constatamos que “a questão [...] é descobrir os porquês e os dondes decorrem essas inadequações e o que elas revelam.” (BRITTO, 1999, p.118), passando, então, a fazer discussões mais detalhadas dos problemas que ocorriam nos textos, explicando-os

aos alunos, conversando sobre as inadequações, para que eles entendessem os problemas e não se mantivessem na perspectiva de que escrever não é algo que precise de atenção e dedicação.

Por isso, ao escolhermos as temáticas em que o artigo de opinião deveria se pautar, pensamos em temas do convívio e da experiência de mundo deles, apesar de terem um teor um tanto pesado (traição, abuso de autoridade, bigamia, amor proibido e assassino de aluguel), vimos nelas oportunidades de os alunos terem o que escrever, colocando um posicionamento sobre tal, aderindo agora à revisão uma relação não tanto de professor *vs.* alunos, mas de “interlocutores para, respeitando-lhe a palavra, agirmos como reais parceiros: concordando, discordando, acrescentando, questionando, perguntando, etc.” (GERALDI, 1999, p. 128-129).

Considerações Finais

Exposta a metodologia adotada para a construção do trabalho da produção escrita, tencionando a utilização desta atividade como prática pedagógica e o seu aprimoramento, fizemos uma relação com os procedimentos da Análise Linguística, por perceber que a utilização desta é de grande valia para o desenvolvimento das competências no ensino de língua.

A partir de seu estudo, ficou possível constatar, na prática, quais métodos da disciplina de análise linguística foram favoráveis quanto à aquisição da escrita, como por exemplo, o processo de reescrita, que foi executada de maneira bastante positiva quanto à melhora do texto. Além de fazer entendermos que, o trabalho com a gramática só fez algum sentido para o aluno quando ele pôde compreender o porquê de usar determinadas regras, o que só foi possível, quando refletimos com eles suas maiores dificuldades, embora essa parte do processo merecesse um acompanhamento mais minucioso.

Com isso, seguimos um preceito guiado pela AL, que é o de trabalhar a gramática com base nos textos dos alunos, pois é mais fácil para ele entender algo que traga algum sentido e isso acontece quando o conhecimento parte inicialmente daquilo que ele tem e depois é aprimorado pela escola.

Concluímos, desta forma, que as propostas da análise linguística formulam uma aprendizagem pautada na reflexão da linguagem. Seja por meio dos gêneros textuais ou de outros materiais didáticos que se utilize para trabalhar a língua, ela propõe um novo olhar para o ensino, este focando principalmente no alcance da aprendizagem de forma analítica.

Referências

ANTUNES, I. Assumindo a dimensão interacional da linguagem. In: _____. *Aula de português: Encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. (Série Aula; 1).

BEZERRA, M.A.; REINALDO, M.A. *Análise Linguística como eixo do ensino de Língua Portuguesa*. In: _____. *Análise linguística: Afinal a que se refere?*. São Paulo: Cortez, 2013. - (Coleção leituras introdutórias em linguagens; v.3).

BRITTO, L. P. L. Em terras de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, J. W. (org.) *O texto na sala de aula*. 2 ed. São Paulo: Ática, 1999.

GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de português. In: _____. (org.). *O texto na sala de aula*. 2 ed. São Paulo: Ática, 1999.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: Um novo olhar, um outro objeto. In: KLEIMAN *et al.* *Português no Ensino Médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola editorial, 2006.

ENTRE AS CERCAS DA TERRA E DA LINGUAGEM: A ORGANIZAÇÃO SOCIAL E CONQUISTA DA TERRA DO ASSENTAMENTO MACEIÓ EM ITAPIPOCA-CE (1962 -1985)

Lígia Rodrigues Holanda (UECE/FECLESC)

Introdução

O artigo ora apresentado traz reflexões sobre as relações de poder que permeiam a linguagem e como elas agem no sentido de demarcar o lugar social dos sujeitos (BOURDIEU, 1977, 2007; GNERRE, 1994, COULMANS, 2004), que no nosso caso, são os camponeses do território que, após décadas de luta, tornou-se o assentamento Maceió. Nosso olhar recai, sobretudo, para experiência de educação popular mediada pelo Movimento do Dia do Senhor, que a partir de 1972 ampliou a sua atuação para a diocese de Itapipoca. Fazia parte da proposta pedagógica do MDS o incentivo ao exercício da fala pública, à leitura e a escrita desencadeando um processo no qual os enfrentamentos às cercas da linguagem ocorreram concomitantemente ao enfrentamento às cercas do latifúndio. Na busca de captar as vozes desses sujeitos, analisaremos algumas entrevistas a partir da metodologia de História Oral, bem como documentos escritos pelos próprios camponeses, dentre eles algumas cartas que foram enviadas ao programa Encontro das Comunidades e o cordel “Maceió em cordel: uma história de luta”, escrito pela camponesa Maria da Paz.

O assentamento Maceió, localizado na faixa litorânea do município de Itapipoca-Ce, foi criado pelo INCRA, no ano de 1985¹²⁸ após mais de duas décadas de conflitos agrários no qual os camponeses, homens e mulheres que viviam da agricultura e da pesca artesanal e que ocupavam aquelas terras a sucessivas gerações, desenvolveram diversas estratégias de luta a fim de fugir do julgo que lhes era atribuído pela condição de arrendatários.

Ao evocar o passado, a conquista da terra é colocada lado a lado da conquista da palavra. Lembrar do tempo da opressão, como se referem ao lembrar os antigos patrões, era percorrer um tempo em que não se era dono da terra e do próprio trabalho, mas também do tempo em que o silenciamento era a regra. Para conquistar a terra, foi necessário ao povo do Maceió aprender a alçar suas vozes, um exercício árduo para quem não tinha o costume dessas coisas de falar... assim no meio de todo mundo¹²⁹”, uma conquista que perpassou tanto o plano individual quanto coletivo. Além disso, tratava-se de um conflito direto com uma escravidão que se legitimava pelo domínio da linguagem jurídica, pois era o papel da terra, ou seja, a palavra escrita à revelia de ocuparem há sucessivas gerações aquelas terras, que lhe atribuía à condição de arrendatários e, portanto, de exploração de sua força de trabalho.

Nesse artigo, que é uma reflexão inicial da pesquisa de mestrado em andamento, buscamos analisar a relação entre a linguagem, poder e a luta pela terra no assentamento Maceió, enfatizando o papel desempenhado por setores progressistas da igreja católica, sobretudo pelo Movimento do Dia do Senhor- MDS que

¹²⁸A imissão de posse da terra data de 05 de março de 1985. Documentação disponível no acervo do INCRA/CE. O assentamento Maceió tem uma área de 5.656,8304 hectares e é formado pelas comunidades do Maceió, Córrego da estrada, Coqueiro, Jacaré, Humaitá, Mateus, Córrego Novo, Bom Jesus, Barra do Córrego, Bode e Lagoa Grande. As três últimas não existiam na época da criação do assentamento e são frutos do adensamento da população.

¹²⁹ Entrevista com Maria da Paz, realizada em 06 de agosto de 2016. Acervo da pesquisadora.

surgiu em 1965 na diocese de Sobral com a finalidade de suprir a demanda de padres que dessem assistência às comunidades, mas que ao longo de sua atuação redimensionou o seu papel, tornando-se importante agente do processo de organização popular.

Consideramos que a atuação da Igreja Católica foi um dos aspectos que se coadunou para a conquista da terra, mas não foi o único. Nacionalmente vivia-se, desde a década de 1950, uma eferescência dos movimentos camponeses, que ganhavam vulto, sobretudo nas Ligas Camponesas. Entretanto, nos deteremos a analisar o Movimento do Dia do Senhor, cuja atuação ajudou a delinear um aspecto bastante peculiar ao processo de organização social do Maceió – a conjugação entre a luta pela terra e pela palavra¹³⁰.

Fazia parte da prática pedagógica do Movimento do Dia do Senhor incentivar a fala e a escrita desses camponeses, manifesta, sobretudo em cartas que eram enviadas ao programa radiofônico Encontro das Comunidades. O programa oferecia a possibilidade de tornar pública as vozes desses camponeses, bem como entrar em contato com diversas outras comunidades que também viviam o mesmo contexto de exploração e agiam no sentido de conquistar melhores condições de vida.

Desta forma, os camponeses do Maceió foram pouco a pouco se familiarizando com o mundo letrado através de rodas de leitura, escritas coletivas, do autodidatismo e da construção de escolas em regime de mutirão. Além disso, a palavra foi apropriada de forma lírica e alguns camponeses passaram a escrever poesias em cordel ou versos livres.

Numa busca por desnaturalizar a linguagem, destacar as relações de poder que lhes são pertinentes e de demonstrar o quanto esse poder teve de ser contestado pelos camponeses do Maceió, analisaremos, a partir do pensamento de Pierre Bourdieu (1977;

¹³⁰ Salientamos que no decorrer do texto, quando nos remetemos a conquista da voz, o fazemos considerando o exercício da fala pública, sem, de forma alguma, desconsiderar que os camponeses, enquanto sujeitos históricos elaborassem anteriormente, seus discursos e atuassem de forma autônoma em outras esferas.

2007) e Maurizio Gnerre (1994) um corpo documental composto por entrevistas, poesias e pelas cartas enviadas pelos camponeses do Maceió aos programas radiofônicos “Encontro das Comunidades” e a “Terra e o Homem”.

Nesse artigo, usamos prioritariamente as entrevistas que foram realizadas pela antropóloga e religiosa da congregação Notre Dame de Namur, Mary Alice McCabe¹³¹ na década de 1990 com a finalidade de registrar a memória dos camponeses e camponesas de vários municípios que atuaram no Movimento do Dia do Senhor¹³². Interessa-nos, sobretudo, a entrevista de Maria Nazaré Souza – Nazaré Flor- camponesa que nasceu na comunidade de Apiques - Maceió e faleceu em 2007.

Nazaré participou ativamente da luta pela terra no Maceió e se inseriu em diversos outros movimentos sociais, sobretudo, o movimento de mulheres¹³³. Desde o início da luta pela terra em sua comunidade assumiu o papel de redatora das cartas, relatórios e outros documentos formulados no contexto de negociação para criação do assentamento. Sua paixão pelas palavras data de sua infância, quando impossibilitada de frequentar a escola - dado as condições financeiras de sua família - tornou-se autodidata. Desde jovem fazia poesias que eram musicalizadas em ritmo de baião e que foram reunidos em 2002 na obra “Canção e Poesia”.

Os primeiros escritos dos camponeses do Maceió nos chegam através de cartas enviadas ao programa Encontro das Comunidades, no qual, através de uma escrita simples, camponeses como

¹³¹Mary Alice McCabe, antropóloga e religiosa norte-americana, que vive no Brasil desde a década de 1960 atuou em uma série de movimentos sociais ligados a setores progressistas da igreja, merecendo destaque, em função do objeto desta pesquisa, sua participação no MDS e no processo de organização comunitária que culminou na conquista da terra do assentamento Maceió em 1985.

¹³²O MDS atuou em comunidades rurais das dioceses de Sobral, Mosenhor Tabosa e Itapipoca.

¹³³Dentre eles o Movimento Nacional das Mulheres Trabalhadoras Rurais do Nordeste e a Rede de Mulheres Rurais da América Latina e Caribe – Rede Lac.

João Manuel Pinto, dona Lulu, Eliane e Nazaré Flor falam de como estão se organizando, das atividades pastorais, dos problemas em relação a produção e da luta pela terra. Essas cartas nos permitem ainda, visualizar a metodologia do movimento e as práticas de letramento que lhe era inerente.

Ao entrelaçar os discursos presentes nesses documentos vamos reconstituindo o processo de organização social desses camponeses, as formas como gradativamente se apropriaram das palavras e a transformaram em instrumento de luta.

Derrubando as cercas da linguagem: a palavra como um campo de batalha

Cercas no chão, o povo vai ver! Nós vamos acabar com o latifúndio do saber¹³⁴

Diferente do que se afirmou por muito tempo, a linguagem não é um instrumento neutro, cuja finalidade consiste basicamente em comunicar. Ao contrário, a linguagem é permeada por disputas de poder, o poder de mobilizar autoridade em torno do falante que enseja impor a escuta e a credibilidade em relação ao que é falado. Logo, a produção linguística está imersa em relações de força simbólica entre os locutores, marcadamente determinada pelo capital de autoridade que estes detêm (BOURDIEU, 1977).

O falar e o se fazer ouvir, são, nessa perspectiva desnaturalizados, afinal, nem todas as pessoas podem falar com autoridade sobre todos os assuntos e, existe uma série de mecanismos que impõe o lugar social dos sujeitos, um verdadeiro sistema de censura que alcança seu maior grau de aperfeiçoamento quando as pessoas introjetam de tal forma a sua “impossibilidade” de falar que sequer é necessária a existência de um censor externo (BOURDIEU, 2007).

As reflexões apontadas por Bourdieu são fundamentais para compreender o processo vivenciado no Assentamento Maceió,

¹³⁴ Palavra de ordem do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra – MST.

no qual a luta pela linguagem, expressa desde o simples ato de se encorajar a falar em público à apropriação da leitura e da escrita literária foram fundamentais para conquista da terra. Providencial é nesse sentido a afirmação feita por Gnerre de que “a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder” (1994, p.22), pois aqui, a luta contra o arame farpado da linguagem seu deu lado a lado com a luta contra o arame farpado do latifúndio.

Nesse sentido, a linguagem tem sido um campo de batalha onde diversos movimentos sociais têm tentando atuar, conscientes ou não dessa dimensão. O Movimento do Dia do Senhor trouxe, no cerne de sua prática pedagógica, o pensamento Freiriano de que era necessário realizar uma leitura de mundo que precedesse a leitura da palavra e, a partir daí pensar e construir outros mundos possíveis. Embora não fizesse parte do vocabulário da época, o MDS promoveu, entre outras questões, práticas de letramento, entendidas aqui como práticas sociais de uso da leitura e da escrita, que se manifestaram, dentre outros aspectos, no ato de escrever cartas ao programa radiofônico “Encontro das Comunidades” mantido no ar através da Rádio Educadora do Nordeste, vinculada à diocese de Sobral.

Eram cartas simples, escritas pelos próprios camponeses que viam na rádio a oportunidade de dar eco a suas vozes, torná-las públicas e assim denunciar a situação de exploração do povo do campo. Era também espaço de formação e importante meio de circulações das informações. Vale ressaltar que até a década de 1980 o rádio era o principal meio de comunicação entre as comunidades rurais, assim o programa Encontro das Comunidades possibilitava a circulação das notícias entre as comunidades, informando sobre como eles estavam se organizando, além de mobilizar para os encontros e atividades do próprio MDS.

Os membros do MDS relatam que havia grande respeito pela escrita do povo, as cartas eram lidas integralmente no progra-

ma, sem que as expressões populares fossem alteradas ou recebessem alguma correção ortográfica¹³⁵. Posteriormente, o conteúdo de algumas dessas cartas foi transformado nas “folhinhas do evangelho e vida¹³⁶”, uma espécie de guia de animação para os encontros que eram encaminhados semanalmente às comunidades a fim de serem debatidas.

Maria Alice McCabe, uma das organizadoras do MDS, afirma que a leitura das cartas no programa e a circulação das folhinhas provocou nos agricultores um enorme desejo de aprender a ler e a escrever, motivando uma série de esforços individuais e coletivos para se apropriar da tecnologia da escrita.

Alguns agricultores escreviam cartas assiduamente e foram incentivados a ampliar essa escrita produzindo textos que refletiam sobre diversos aspectos da sua vida e mesmo da conjuntura do povo do campo. Esses textos foram transformados no “Evangelho dos Lavradores”, um conjunto de livretos que tinham entre 08 e 60 páginas e eram impressos e distribuídos entre as comunidades. Da mesma forma que as folhinhas, esses livros circulavam e tornavam-se tema dos debates e formações¹³⁷. Também não havia nenhuma forma de controle sobre a linguagem dos autores, de modo que o trabalho de quem editava correspondia apenas a datilografar o conteúdo e organizá-lo para que pudesse ser reproduzido.

¹³⁵ Em entrevista realizada no dia 20 de outubro de 2016, Maria Alice nos revelou que esse foi um ponto de tensão com a diocese de Sobral (que coordena a rádio Educadora de Sobral), pois eles alegavam que o programa contribuía para disseminar a ignorância ao permitir que as cartas fossem lidas e mesmo que os próprios agricultores falassem ao vivo.

¹³⁶ As folhinhas circularam semanalmente entre os anos de 1977 e 1985 e tinham a finalidade de subsidiar as comunidades para a realização de celebrações e reuniões.

¹³⁷ Não existem folhinhas ou Evangelhos dos Lavradores escritos por pessoas do Maceió, entretanto, as cartas enviadas por eles ao programa deixam transparecer que esses textos eram bastante valorizados por eles, sendo lidos e debatidos durante as reuniões.

No cotidiano dos grupos de base, o estudo dos referidos documentos seguidos de debate, em torno de perguntas-geradoras motivavam o exercício da fala e do empoderamento, como registra Joana Ana, camponesa da comunidade de Correguinho no município de Acaraú que se tornou uma das lideranças do MDS¹³⁸:

Mas de primeiro a gente nem sequer falava bem. Quando era pra dizer alguma coisa, a gente ficava todo trêmulo, todo nervoso, o coração balançando. E hoje, não. **De primeiro nós pobre não tinha o próprio som da gente. A gente não tinha som, não falava pra sociedade.** Quando era pra falar tinha que ter uma pessoa quem falava pela gente (...) De primeiro acho que a gente tinha medo porque nós não tinha costume. E nós mesmo dizia que a gente num era gente e se era gente num era completa. Porque isso era botado na cabeça da gente: **que o pobre não era gente, que o pobre não sabe de nada.** [grifos meus]

Em um sentido muito próximo, Rita de Cássia da comunidade de Juritianha em Acaraú, registra o interdito social provocado, dentre outros fatores, pelo preconceito linguístico:

Num tinha... num era gente. E num tinha vez de conversar... Ninguém num escutava pobre porque **num tinha português, num tinha estudo, num tinha nada.** Ninguém num escutava. Ninguém num dava valor porque pobre num andava arrumado, bem vestido, bem calçado. **Ninguém queria ser amigo dum pobre porque se envergonhava de chegar na sociedade de lado com um pobre mal vestido e mal calçado.** Então o pobre era umas pessoas... **Que pra mim, era considerado assim quase como uns animais,** as criação do campo (...). [grifos meus]¹³⁹

¹³⁸Joana Ana em entrevista concedida a Mary Alice McCabe em 1993. IN. MCCABE, Maria Alice. História na Mão, s/d. p. 27.

¹³⁹ Rita de Cássia. Idem. p. 15.

Os trechos das entrevistas acima são reveladores da forma como são travadas as relações entre poder e linguagem. A condição de pobreza, do “ser mal vestido e mal calçado”, do “não ter português”, no sentido de não dominar a norma culta, corroboram para um interdito da voz, manifesto na afirmação de que “pobre não tinha som”. Somavam-se a esses fatores à condição de serem mulheres camponesas. Para as entrevistadas esses elementos agiam no sentido de lhes destituir até mesmo da sua humanidade fazendo com que “não se sentissem gente” ou pelo menos “gente completa”, chegando a se comparar com “as criações do campo”.

Há que se ter em vista que a relação de poder da linguagem tem uma face cruel: a de perpetuar as relações de discriminação, pois se é consensual, no mundo moderno, que todos são iguais perante a lei, a revelia de cor/etnia, classe social e religião, a linguagem e a educação continuam funcionando como brechas para discriminação o que se efetiva, por exemplo, na redação do código jurídico que prescreve a igualdade entre todos, mas é redigida em uma linguagem que inviabiliza ou dificulta o acesso ao seu conteúdo a uma parcela considerável da população (GNERRE, 1994).

No território em que no ano de 1985 foi criado o assentamento Maceió, enfrentar as cercas da linguagem fez (e ainda faz) parte do cotidiano de luta dos camponeses, pois assim como foi elucidado por Coulmas (2004), o discurso religioso, jurídico e escolar agia no sentido de manter a discriminação e a sujeição dessa população.

A concentração da terra e, conseqüentemente o pagamento de rendas e arregimentação de trabalho compulsório¹⁴⁰ encontrava amparo no discurso religioso. No entanto, denotando um campo de

¹⁴⁰Existem vários relatos que remetem a arregimentação dos camponeses a fim de trabalhar na construção de estradas, cercas e plantações. As mulheres e crianças eram obrigadas a trabalhar nos serviços domésticos na casa dos patrões. Isso ocorria principalmente em períodos de estiagem quando a produção diminuía e os camponeses tinham dificuldade para pagar as rendas em gêneros alimentícios, mas a arregimentação do trabalho também era feito como forma de punição, tendo ocorrido com várias lideranças do movimento.

disputa e cisão dentro da própria igreja católica¹⁴¹, setores desta mesma instituição contribuíram sobremaneira com a organização social do Maceió. Os camponeses relatam que foi a partir da chegada do Movimento do Dia do Senhor em 1972 que eles (re)construíam suas visões de mundo, ressaltando a importância da prática pedagógica do movimento e da possibilidade de ter acesso à leitura bíblica mediada pela visão da Teologia da Libertação:

Ai, nós começamos a ler o evangelho, e no evangelho a gente lia tantas histórias, tanta coisa daquele povo antigo. A gente lia, mas ninguém tinha assim ideia (...) Ai, padre Albani chamou a gente para um curso em Itapipoca lá no CETREDI. Foi um bocado de gente daqui. Imaginando estudar o quê? Aquelas passagens de Moisés, daquele tempo em que ele lutou junto com o povo dele, e lutou muitos anos até saiu da escravidão (...) O padre Albani, ele tinha um jeito de mostrar como as leituras da bíblia era uma luz pra gente ver a vida da gente (...) E ai a gente chegava aqui na comunidade e começamos as reuniões e foi o mesmo que bater um pau numa casca de maribondos!¹⁴²

O próprio acesso ao livro bíblico¹⁴³ constituía uma novidade, pois até então, o contato dos camponeses com essa leitura era mediado pelos padres durante as missas. Além da dificuldade para

¹⁴¹A paróquia de Itapipoca tinha uma visão bastante conservadora, mantendo relações de amizade com os proprietários de terra. A partir do bispado de Dom Paulo Ponte a igreja passa a ter um redirecionamento, o que, contudo, se fez de forma tensa. Os camponeses relatam que era comum o sermão da missa ser utilizado para reprimir a organização da comunidade, o que gerou conflitos entre os celebrantes e os devotos que chegaram a abandonar a igreja durante um dos sermões, forçando a diocese a indicar novos padres.

¹⁴²Relato de Anaíde. In. MacCabe, Maria Alice. Nossa luta foi uma luta sagrada. p. 67.

¹⁴³Maria da Paz relatou-nos, em entrevista realizada em agosto de 2016, que até a chegada do MDS a comunidade praticamente não tinha acesso a nenhum texto impresso. Os únicos textos impressos que circulavam na comunidade eram os folhetos de cordéis que eram trazidos de Itapipoca por ocasião da festa de padroeiro.

ler, poucas pessoas possuíam condições financeiras para comprar uma bíblia. A camponesa Maria da Paz, que participou ativamente de todo o processo de organização social do Maceió e tornou-se cordelista, recorda que foi através da presença do Movimento do Dia do Senhor, em especial da religiosa Maria Alice que a comunidade recebeu as suas primeiras bíblias, tornando-se rotineira a prática das rodas de leitura. Desta forma foi possível ter acesso ao conteúdo dos textos bíblicos e ter autonomia para contestar o que era dito pelos padres aliados aos proprietários de terra chegando a questionar a própria igreja católica:

agora eu entendo porque a igreja tentou esconder por muitos séculos a bíblia do povo pobre. É porque sabia que na medida que o pessoal descobrisse a verdade, ia dar uma explosão! E de fato foi o que aconteceu. E hoje deu tão certo que parece que a igreja está recuando¹⁴⁴.

A fala de Nazaré Flor soma-se a outras falas que coincidem ao afirmar que, se o conteúdo do livro bíblico serviu durante muito tempo como argumento para existência de pobres e ricos e para a conformação do povo, foi a leitura desse mesmo texto que propiciou uma “explosão”: a contestação da desigualdade social.

A subjugação dessa população também estava intrínseca ao domínio da linguagem jurídica, pois era o “papel da terra”, ou seja, a palavra escrita à revelia de ocuparem há sucessivas gerações aquelas terras¹⁴⁵, que lhes atribuía à condição de arrendatários e, portanto, de exploração da sua força de trabalho:

¹⁴⁴ Nazaré Flor em entrevista de 1993. Acervo cedido por Mary Alice McCabe à pesquisadora.

¹⁴⁵ Aqui caberia a reflexão de Paul Little que ao elucidar a questão fundiária no Brasil contrapõe a razão jurídica x a razão histórica. Cf. LITTLE, Paul. Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: Por uma antropologia da territorialidade.

Chegava um e dizia: esse pedaço de chão é meu! E nós, coitados, os pobres analfabetos, não conhecendo de documentos de terra legalizadas, né? ... então dizia: é seu? – É. Entrega... [o pagamento da renda]

Chegou outro e diz: ele é mentiroso. A terra é minha! E logo meu pai dizia: -não, eu já paguei!

- Não tenho nada com o peixe. A terra é minha, você deve me pagar! Então meu pai pagou [a renda] três vezes! Nunca me esqueci disso, viu?¹⁴⁶

O relato feito por Nazaré Flor demonstra que se somava a imposição do título da terra à impossibilidade dos agricultores lerem, compreenderem e terem condições concretas de questionar tal documentação.

A busca pelo acesso à leitura e à escrita mobilizou outra frente de luta: a busca pelo acesso à escola. Ainda na década de 1960 os camponeses do Maceió construíram com apoio do Círculo Operário¹⁴⁷ sua primeira escola, que funcionou por pouco tempo e de forma precária, como narra em cordel Maria da Paz:

Vê como funcionava essa nossa educação
Somente o livro e o lápis, nem caneta nem borrão
Não tinha acesso a nada, as cadeiras era o chão.
Mas mesmo assim dessa forma, clariou mais um pouquinho
Porque nem isso nós tinha, era muito mais ruim
Pra nós foi uma luz, que recebemos em fim¹⁴⁸.

A construção da escola teve papel fundamental por constituir a primeira experiência de trabalho em mutirão, propiciando a

¹⁴⁶ Relato de Nazaré Flor. Transcrição da fita com a gravação do programa na rádio Uirapuru em 1985. Acervo cedido por Mary Alice McCabe à pesquisadora.

¹⁴⁷O Círculo Operário surgiu na década de 1930 como parte de uma proposta de reforma social encabeçada pela Igreja Católica, embora em sua essência visasse construir um ambiente de negociação entre trabalhadores e proprietários de terra, apaziguando possíveis conflitos sociais, em alguns lugares essa proposta inicial foi redimensionada. O Círculo Operário chegou ao Maceió em 1962 através do Padre Dourado, da Paróquia de Amontada, município vizinho.

¹⁴⁸ Cordel de Maria da Paz. Acervo da pesquisadora.

aprendizagem da união, elemento que emerge na fala dos assentados como substancial ao processo de conquista da terra. A escola enfrentava um problema concreto, a dificuldade de acesso ao mundo da leitura e a escrita, pois vivendo em um mundo letrado, a inabilidade com a palavra escrita tornava-se cada vez mais um fator de exclusão. Além disso, o peso do certificado agia no sentido de delineador a distinção social (BOUDIEU, 2007) de modo que o “analfabetismo”, termo usado amplamente na época, reforçava a situação de submissão social dos agricultores.

Alceu Ferraro (2004) ao refletir a trajetória do conceito (ou desconceito - como preferiu usar) de analfabetismo destaca o quão carregado de intencionalidade política ele é, obedecendo “muito mais a critérios de preservação de privilégios ou conquista de benefícios do que de produção de conhecimento” (2004, p. 02). O termo analfabeto tornou-se sinônimo de ignorância, negando todos os saberes acumulados por esse sujeito e mesmo à sua cultura.

A escolinha do Círculo Operário - como é lembrada pelos camponeses- foi derrubada em 1964 a mando dos proprietários da terra, que temiam os rumores de uma Reforma Agrária que vinha ganhando força no cenário nacional. Além disso, alguns dos membros do Círculo Operário do Maceió foram presos e torturados na sede do município. Esse contexto provocou um refreamento da organização do Maceió, entretanto, não foi suficiente para sanar o desejo de apropriação da palavra, tampouco a insatisfação em relação à condição de vida.

Entre as décadas de 1960 e 1980 houveram várias iniciativas no sentido de garantir o acesso ao mundo das letras. As famílias que possuíam melhores condições financeiras se reuniam e pagavam aulas particulares com professores vindos de distritos próximos, ou da sede do município. O Movimento de Educação de Base – MEB também montou turmas de alfabetização através do programa Encontro com o MEB¹⁴⁹. Além disso, era comum que as

¹⁴⁹O Movimento de Educação de Base é um organismo ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, criado na década de 1950 com a finali-

pessoas que detinham algum nível de leitura e escrita compartilhassem esses saberes com seus parentes e amigos¹⁵⁰. No entanto, a conjugação entre a luta pela palavra e pela terra se fez com maior força a partir da atuação do Movimento do Dia do Senhor que chegou ao Maceió em 1972.

Escrevo para dar notícias de como anda a minha comunidade...

O programa radiofônico Encontro das Comunidades era ouvido no Maceió mesmo antes do MDS passar a atuar em Itapipoca, Mariana lembra que:

A primeira vez que eu escutei sobre esse movimento de comunidades foi pelo rádio... eu comecei ouvir pelo rádio de Sobral, um programa, encontro das comunidades do Movimento do Dia do Senhor. Até me lembro que um dia escutamos durante uma farinhada. Alguém trouxe um rádio pra gente escutar. Achei tão interessante... e ainda não tinha esse movimento aqui¹⁵¹.

Com a criação da diocese de Itapipoca em 1971 o sacerdote Paulo Eduardo Andrade Ponte, que já atuava em setores progressistas da igreja, assumiria a função de bispo e teria iniciativa de estender à região de seu bispado o MDS, o que se concretizaria com a transferência da freira Maria Alice McCabe e do padre Albani Linhares de Sobral para Itapipoca, passando a fomentar o mo-

dade de alfabetizar os camponeses através de programas radiofônicos. Na região estudada O MEB manteve o programa “Encontro com o MEB” transmitido pela Rádio Educadora do Nordeste. Sobre o assunto cf. BEZERRA, Viviane Prado. Porque se nós não agir o pudê não sabe se nós isiste nu mundo: o MEB e o Dia do Senhor em Sobral (1960-1980).

¹⁵⁰É o caso de Nazaré Flor, que após ter aulas particulares por alguns meses tornou-se autodidata e afirma que aos 12 anos tornou-se alfabetizadora.

¹⁵¹Relato de Mariana. In. MacCabe, Maria Alice. Nossa luta foi uma luta sagrada. p.71.

vimento a partir dos “cursinhos de evangelho e vida¹⁵²” que aconteciam nas comunidades. Em seguida, foram mobilizados encontros por região, na sede de Itapipoca e pouco a pouco os novos membros do MDS foram se inserindo nos “Encontrões” que aconteciam em Meruoca e reuniam participantes das regiões de Sobral, Monseñor Tabosa, da chapada da Ibiapaba e de Itapipoca.

Mariana afirma ter sido “uma das mães do movimento”¹⁵³ no Maceió, demonstrando se sentir criadora e responsável por ele. Esse é um elemento pertinente a fala de muitos dos entrevistados, no qual a relação com o MDS e os companheiros que atuaram nele é permeada pelo afeto e cumplicidade. Os Encontrões, realizados anualmente, possibilitavam o diálogo entre pessoas de lugares distantes do sertão, praia e serra, mas que, apesar das diferenças, passavam por contextos muito próximos de exploração e privação de terras. A convivência experimentada durante os encontros propiciava a construção de uma teia de afetos e solidariedades que eram alimentadas através do rádio. Era possível ainda redimensionar suas percepções acerca dos conflitos sociais, na medida em que se defrontavam com a pobreza e injustiça vivenciadas por outros camponeses, entendendo que ela era fruto de uma política agrária mais ampla.

Ao escrever as cartas buscava-se manter essas relações de amizade e dizer de si. Os agricultores tinham a certeza de que elas seriam lidas e discutidas no programa e nas outras comunidades. Suas vozes – até então silenciadas, eram alçadas, ganhavam amplitude através da rádio. Boa parte dessas cartas funcionavam como relatórios, dando notícias de como andava o processo de organização:

Escrevo estas, com muita anciedade para lis dar notissa de minha comunidade em que fasso parte aqui em Maceió. Quero lês dizer que

¹⁵² Os cursinhos de Evangelho e Vida, como ficou conhecido entre os camponeses, eram encontros de formação a partir da leitura das folhinhas do Evangelho e Vida.

¹⁵³ Relato de Mariana. In. MacCabe, Maria Alice. Nossa luta foi uma luta sagrada. p.71.

estase caminhando com muito entusiasmo. Então apartir da participação da reunião de fé e ação, surgiu aqui, uma grandiosa critica, um almento de privação do esclarecimento que já vinha de atrás.

Então o povo com uma orelha baixa e a outra em per, e eu JMP, entre dormindo e acordado.

Mais depois que me axei com o livro que é o Evangelho dos lavradores Nº 4 de onde virá a libertação? Air eu acordei e reprendi humas coisas que axei que era contra o direito, como talmente foi botar lobo dentro de xiqueiro de ovelha(...)¹⁵⁴

Na carta escrita por João Manoel Pinto em outubro de 1979, além dizer do entusiasmo das pessoas, havia a afirmação de que a “falta de esclarecimento” começava a ser enfrentada a partir das reuniões e do estudo dos textos enviados pelo movimento, no caso o Evangelho dos Lavradores nº 4, escrito por Manuel Tiago, agricultor da comunidade de Varjota em Itarema no ano anterior.

Havia um fluxo de informações e materiais que circulavam e se retroalimentavam. As cartas, ao mesmo tempo que discutiam o conteúdo das folhinhas e do Evangelho dos Lavradores, geravam conteúdos para as próximas edições e/ou encorajavam outros agricultores a escrever e tudo isso passava pela rádio.

A carta escrita por João também é uma das únicas redigidas em primeira pessoa, pois como o conteúdo era destinado a dar notícias das comunidades, elas tinham um caráter coletivo, por isso eram feitas em grupo e redigidas pelas pessoas que detinham maior habilidade com a escrita, algumas vezes as cartas eram assinadas coletivamente. Vez por outra o redator deixava escapar uma marca de sua individualidade, colocando ao fim do texto recados pessoais destinados aos locutores do programa ou a membros de outras comunidades, eram recados que falavam da saudade, convidavam para fazer uma visita ou o registro do aniversário. Esporadicamente ocorria do redator das cartas exprimir a sua opinião, quando ela

¹⁵⁴ Carta encaminhada por João Manoel Pinto ao programa Encontro das Comunidades em outubro de 1979. Acervo cedido por Mary Alice McCabe à pesquisadora

destoava da opinião do grupo ou dar notícia de seu trabalho individual:

Agora e a Lulú eu mando dizer que estou muito satisfeita com meu trabalho de incentivado é muito importante para me, já vizitei várias comunidade vizinha Caetano, vila praciano, Baleia Apique Humaitá, nada mais desculpe os erro muita lembrança para Equipe¹⁵⁵.

Finalizar as cartas com um pedido de desculpa pelos erros ortográficos também era comum, transparecendo o constrangimento pela falta de domínio da norma gramatical. Isso ocorria principalmente nas primeiras cartas enviadas, pois na medida em que analisamos cartas em que o autor se tornava assíduo os pedidos de desculpa pelos “erros” iam desaparecendo, ainda que eles permanecessem, levando a crer que eles não sentiam a exigência de uma escrita normatizada para que seu texto fosse valorizado.

Outra carta, desta vez escrita por Eliane, da comunidade de Mateus ao programa “A voz da diocese”, remete à construção do significado atribuído ao ser comunidade:

Bem, aqui no Mateús era um lugazinho que o povo não vivia em comunidade quando foi depois a gente começaram a se reunir rezando novenas nas cazas i tirando terços, e o povo foi se reunindo cada vez mais e a comunidade começou a nacer assim. hoje já temos reunião as teças-feiras aonde se reúne o pessoal da comunidade Para debater os problemas. Temos também celebrações aos domingos. Temos também catequistas que encina infantil e pre-eucaristia. aqui na comunidade de mateus a comunidade não vai mais reunida porque o pessoal não se reúne tudo ainda. Tem pessoas por fora da comunidade ainda. e tem deste dessas pessoas que fala da comunidade e das pessoas que vive na comunidade (...)¹⁵⁶

O “ser comunidade” é um elemento que impregna todo o discurso que os moradores do Maceió constroem sobre si mesmos,

¹⁵⁵ Carta não datada escrita por Lulú e gentilmente cedido por Maria Alice McCabe à pesquisadora.

¹⁵⁶ Carta encaminhada ao programa A voz da Dioceses por Eliana da comunidade do Mateus, sem data. Acervo cedido por Maria Alice McCabe.

e está diretamente vinculado ao sentimento de viver em um mesmo espaço, mas isso por si só não configuraria uma relação de comunidade, como fora elucidado na carta, sendo necessário a tessitura de uma rede de sociabilidades bem como a construção de ações coletivas. Essa afirmação conflui com o pensamento de Terezinha B. Drumond para quem o conceito de comunidade funciona como uma conjugação “do lugar, das ações e relações tecidas cotidianamente por seus moradores”. O “ser comunidade”, no caso do Maceió, também perpassa por um imaginário bíblico, associado às primeiras comunidades cristãs e pautada no sentimento de partilha e solidariedade, convicção que remonta à influência exercida pela igreja católica.

A prática de escrita das cartas para o programa Encontro das Comunidades, certamente agiu no sentido de gerar o empoderamento da voz e de reconhecer no rádio um importante instrumento para comunicação e mesmo, denúncia das condições experimentadas pelo povo pobre do interior. Grande número das cartas enviadas pelo Maceió foram redigidas por Nazaré Flor, mulher que posteriormente, fez das palavras um meio para expressar a sua vida e luta. Além de escrever para o programa Encontro das Comunidades, que lhe era mais acessível, Nazaré escreve uma carta destinada ao programa “A terra e o homem” transmitido pela rádio de Itapipoca, no qual, após saudar os locutores e se identificar como ouvinte assídua, comunica sua indignação ao conteúdo de um dos programas:

Preferi em minha cartinha lembrar uma linda converça que foi falado neste programa dia 12 deste como o governo está tentando solucionar o problema da seca no ceará e isto deve ser mesmo a melhor preocupação e voces disseram que agora cabia ao agricultor a si esforçar procurando a terras baixas para plantio

Porque para mim deu-me uma impressão que nós agricultores do nordeste são preguiçosos e descuidado (...)

Por que se o governo fosse um agricultor em vês de se preocupar com chuvas artífices [irrigação] gastando tanto dinheiro, lutaria antes era em liberar a terra.

Pois a maior seca para nós camponeses são as terras todas acumuladas em mãos de patrões severo e grande empresas deixando o pobre camponês em privações sem poder trabalhar (...) ¹⁵⁷

A carta de Nazaré Flor demonstra a audácia de sua escrita movida pelo desejo de falar publicamente enquanto agricultora. Demonstra-se diplomática ao iniciar o texto enaltecendo o programa que supostamente ajudaria os agricultores em suas metas de plantio, e só depois criticá-lo combatendo fortemente o conteúdo que havia sido veiculado e que fazia parte de um discurso amplamente divulgado sobre a seca. Nazaré, com palavras simples promove um redirecionamento no qual a seca tem um papel secundário mediante a concentração de terras.

A carta também é expressiva no sentido de afirmar o conhecimento dos homens e mulheres do campo, pois para ela “é vivendo a vida que a gente descobre o sentido de tudo que acontece” e mais a frente coloca esse conhecimento prático acima daqueles oriundos dos técnicos “pois todo camponês é o melhor tecnico ou melhor agromo pois com sua vida de trabalho ele mesmo descobre quais são as melhores terras e que pode produzir”. Não sabemos se a carta chegou a ser lida no programa, mas ela é sem dúvida testemunho da coragem e ousadia de Nazaré Flor e da aprendizagem trazida pela luta que ajudou a encorajar os agricultores a questionar até mesmo os saberes oriundos do mundo douto, nesse caso, dominado pelos técnicos e agrônomos.

Considerações Finais

Nazaré Flor, mulher que encontrou nas palavras o alicerce de sua luta e vida, ao falar do período em que o conflito pela terra esteve bastante acirrado, revela-nos que a “sabedoria” esteve par a par com a violência física em um contexto de coerção dos camponeses: “está um homem sozinho no roçado, chega alguém preparado de tudo, tanto de sabedoria como de revólver” ¹⁵⁸.

¹⁵⁷ Carta enviada por Nazaré Flor ao programa “a Terra e o Homem”, sem data. Acervo cedido por Maria Alice McCabe.

¹⁵⁸ Nazaré Flor em entrevista de 1993. Acervo cedido por Mary Alice McCabe à pesquisadora.

A “sabedoria” aqui está expressa no conhecimento da lei, no domínio do conhecimento acerca do “papel da terra”, bem como dos mecanismos e instituições que poderiam legitimar essa propriedade à revelia das terras em questão serem ocupadas há várias gerações pelas famílias que assumiram a luta. Foi preciso combater ao mesmo tempo as armas e a sabedoria - a força física e a força da palavra, e a resposta dada pela comunidade a tal problema esteve expresso no discurso da união.

Assim, a conquista da palavra se fez de forma coletiva, em rodas de leitura, na escrita de cartas, na participação dos “estudos”. Também foi coletiva a resistência física, os trabalhos em mutirão para construção da escola e dos cercados coletivos, a mobilização de uma “multidão de gente para parar os tratores” da Empresa Agropecuária Arvoredo que comprou as terras no início de década de 1980 com intuito de instalar uma indústria de beneficiamento de coco, constituindo uma ameaça de expulsão da população local. A coletividade ganhava força e seria o alicerce de todas as conquistas conseguidas pelos camponeses.

Após a conquista da terra em 1985, a luta pela educação permaneceu como uma demanda do Maceió e a escrita foi fundamental para o processo de organização da associação, de formação das cooperativas e para o gerenciamento dos projetos produtivos que eles foram recebendo aos poucos. O novo cenário exigia a apropriação de saberes técnicos que até então eram distantes, fazendo com que alguns membros do grupo achassem essa nova etapa mais difícil que a própria luta pela terra¹⁵⁹.

A escrita desses camponeses ganharia ainda outra função: a de registrar a memória da luta e celebrar a vitória conquistada pelo eles. Por isso, ao longo desses anos tem sido produzido um grande número de cordéis e, através de Nazaré Flor¹⁶⁰, um grande

¹⁵⁹Relatado por Graça Ana em entrevista realizada em agosto de 2016.

¹⁶⁰ Nazaré produziu um grande número de poesias e músicas, em sua maioria abordando a questão dos movimentos sociais, da luta pela terra e do feminismo.

número de poemas e músicas tem circulado, fazendo parte do cancionário de vários movimentos sociais.

Referências

BEZERRA, Viviane Prado. *Porque se nós não agir o pudê não sabe se nós isiste nu mundo: o MEB e o Dia do Senhor em Sobral (1960-1980)*. Sobral: edições ECOA, 2014.

BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Zouk, 2007.

_____. *A economia das trocas lingüísticas*. MONTERA, Paula (Trad.). Disponível em: <<http://www.antropologias.org/files/downloads/2011/05/Pierre-Bourdieu-A-economia-das-trocas-simb%C3%B3licas.pdf>> Acessado em 20 de outubro de 2016.

COULMAS, Florian. *Escrita e sociedade*. (Trad. BAGNO, Marcos). ed. São Paulo: Parábolas editorial, 2004.

FAUSTO, Boris (Org.) *História geral da civilização brasileira*. Vol. 10, tomo III. Rio de Janeiro: Betrand Brasil, 2007.

FERRARO, Alceu Ravello. Analfabetismo no Brasil: desconceitos e política de exclusão. In: *Perspectiva*. Florianópolis, vol 22, nº1, p. 109-119, jan/jun 2004.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, poder e discriminação*. In: _____. *Linguagem, escrita e poder*. 1. reimpressão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

Em 2002 essas poesias foram reunidas e publicadas no livro *Canção e poesia*, o único da autora.

LITTLE, Paul E. Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: Por uma antropologia da territorialidade. In. *Anuário Antropológico/2002-2003*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2004, pp. 251-290.

MCCABE, Mary Alice. *História na mão*: algumas camponesas contam como se conscientizaram (uma história oral). s/e. s/d.

_____. *A nossa luta foi uma luta sagrada*: o povo do assentamento Maceió conta a história de sua luta pela terra. Fortaleza: Instituto Terramar, 2015.

SOUZA, Maria Nazaré de. *Canção e Poesia*. Fortaleza: Centro de Estudos do Trabalho e da Assessoria do Trabalhador – CETRA, 2002.

SOBRE O CONSELHO EDITORIAL

Ana Maria Pereira Lima

Pós-Doutoranda em Letras/Linguística pela UERN. Doutora e Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará. É professora adjunto da Universidade Estadual do Ceará. Atua na área de Linguística e Formação de Professores. Atualmente coordena o projeto: Leitura e escrita na produção do conhecimento linguístico e literário; integrante do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID; coordena o Grupo de Estudos "Práticas de Letramento, Gêneros Textuais, Tecnologias e Formação Tecnológica do Professor" (PRAGENTEFORTE); coordena o projeto de iniciação científica "Práticas escolares para o desenvolvimento do letramento digital dos alunos e formação tecnológica dos professores das escolas de ensino médio de Limoeiro do Norte".

Antonio Lailton Moraes Duarte

Doutorando em Linguística pela Universidade Federal do Ceará. Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2004). Graduado em Letras, habilitação Português e suas respectivas literaturas, pela Universidade Estadual do Ceará (2001) e bacharel em Direito, habilitação Direito Público, pela Universidade de Fortaleza (2013). Atualmente, é Professor assistente, nível G, de Linguística e Língua Portuguesa e um dos Coordenadores de Área do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) Letras-Português da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, Fafidam; de Limoeiro do Norte da Universidade Estadual do Ceará. Tem experiência na interdisciplinaridade Linguística/Direito, sobretudo em relação aos processos de retextualização e de referenciação em textos jurídicos. Na área jurídica, tem experiência na área de Direito de Família, com ênfase no valor jurídico da infidelidade conjugal virtual na atual ordem civil-constitucional brasileira. Atualmente, tem pesquisado a argumentação em decisões judiciais.

Benedito Francisco Alves

Doutor em Linguística Aplicada pelo Programa de Linguística Aplicada, da Universidade Estadual do Ceará. É mestre em Linguística Aplicada pela mesma Universidade. Psicopedagogo. É graduado em Letras pela Fafidam/Uece. Professor e Coordenador Pedagógico da Secretaria de Educação Básica do Estado Ceará na E.E.M. Egídia Cavalcante Chagas.

Elisabeth Linhares Catunda

Professora Adjunta da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB. Possui graduação em Licenciatura em Letras pela Universidade Estadual do Ceará (2001), Mestrado em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2004) e Doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2010). Atualmente é membro pesquisador do grupo Protexto da Universidade Federal do Ceará. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística textual, atuando principalmente nos seguintes temas: argumentação, linguagem jurídica, gênero textual, comunidade discursiva, gênero textual e sequência textual.

Expedito Eloísio Ximenes

Pós-Doutor em Linguística pela USP. Graduado em Letras pela Universidade Estadual do Ceará (1997), Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2004), Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2009), com quatro meses de estágio na Universidade de Lisboa e Especialista em Filologia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2011). Atualmente é professor adjunto nível I da Universidade Estadual do Ceará, campus de Quixadá, atuando principalmente nos seguintes temas: Língua Latina, Língua Portuguesa, Linguística Histórica, Filologia Românica, Edição e análise de textos manuscritos. É vice-líder do grupo de pesquisa TRADICE e do grupo de Crítica Textual. É líder do grupo de pesquisa PRAETECE.

José Ribamar Lopes Batista Júnior

Doutor e Mestre em Linguística pela Universidade de Brasília. É membro da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN) e da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB). Atualmente, é professor do ensino básico, técnico e tecnológico da Universidade Federal do Piauí (UFPI), fundador e coordenador do Laboratório Experimental de Ensino e Pesquisa em Leitura e Produção Textual (LPT/CNPq) e coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Análise do Discurso – NEPAD/UFPI (2016-2018). Organizou os livros “Contribuições em Análise de Discurso Crítica: uma homenagem à Izabel Magalhães (com Denise Tamaê, Editora Pontes, 2013) e “Discurso, memória e inclusão social” (com João Benvindo de Moura e Maraisa Lopes, Pipa Comunicação, 2015). Dedicar-se a estudos nas áreas dos Novos Estudos do Letramento e da Análise de Discurso Crítica, atuando principalmente nos seguintes temas: Tecnologias digitais no Ensino de Língua Portuguesa, identidades, discursos e Educação Inclusiva.

Júlio César Araújo

Pós-Doutor em Estudos Linguísticos pela UFMG e Professor e Pesquisador no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) do Departamento de Letras Vernáculas (DLV) da UFC, onde coordena o grupo de pesquisa Hiperged. Atua na área de Linguística Aplicada em interface com Pragmática, Linguística Textual e as Teorias Críticas do Discurso. À luz dessa interface estuda as relações entre linguagem e tecnologia digital, com especial atenção aos seguintes temas: gêneros textuais digitais, novos letramentos, EaD, convergência de mídias e hipertextos. Foi vice-presidente da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) no biênio 2009-2011 e vice-presidente da Associação Brasileira de Estudos sobre Hipertexto e Tecnologia Educacional (ABEHTE) no biênio 2009-2011. Foi coordenador do GT de Linguagem e Tecnologias da ANPOLL no biênio 2012-2014 e foi membro dos conselhos consultivos da ALAB e da ABEHTE.

Júlio Cesar Ferreira Firmino

Doutor em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (PosLA) (2016), Mestre em Linguística Aplicada pelo Curso de Mestrado em Linguística Aplicada - CMLA (atual PosLA) da Universidade Estadual do Ceará (2004) e Graduado em Letras (Português/Inglês) pela Universidade Estadual do Ceará (2000). Atualmente é Professor Adjunto I da Universidade Estadual do Ceará, lotado no Curso de Letras da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos - FAFIDAM, responsável pelas disciplinas do Núcleo de Línguas Clássicas, bem como é Coordenador de Área do Subprojeto de Letras/Português do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID.

Kátia Cristina Cavalcante de Oliveira

Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestra em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2004). Graduada em LETRAS pela Universidade Estadual do Ceará (1994). É professora assistente da Universidade Estadual do Ceará, atuando na Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos - FAFIDAM - Limoeiro do Norte. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Textual e na área de formação de professor. Atualmente é coordenadora de área do PIBID de Letras na mesma unidade.

Regina Cláudia Pinheiro

Doutora e Mestra em Linguística pela Universidade Federal do Ceará. Atualmente é professora da Universidade Estadual do Ceará, lotada no Centro de Educação, Ciências e Tecnologias da Região dos Inhamuns - CECITEC. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: letramentos, letramentos em ambientes digitais, formação de professores de Língua Portuguesa para o uso de tecnologias digitais, leitura e escrita em ambientes digitais.

Vicente de Lima-Neto

Doutor e Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará Professor de Linguística da Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA) e do Programa de Pós-graduação em Ensino (POSENSINO) da associação UERN/UFERSA/IFRN. Graduado em Letras pela Universidade Federal do Ceará (2006), especialização em Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Ceará (2008). Líder do grupo de pesquisa Linguagens e Internet (GLINET/ UFERSA) e membro dos grupos de pesquisa HiperGed e Prottexto, ambos do Programa de Pós-graduação em Linguística da UFC, atua principalmente nos seguintes temas: gêneros discursivos, emergência e reelaboração de gêneros, mesclas genéricas, *remix*, novas tecnologias e pedagogia dos multiletramentos.

Wagner Rodrigues Silva

Pós-Doutor em Linguística Aplicada pela *The Hong Kong Polytechnic University* (PolyU) e pela *Aswan University* (Egito). Licenciado em Letras (Língua Portuguesa e Inglesa) pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), mestre e Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura (Mestrado e Doutorado Acadêmico e Mestrado Profissional em Letras - ProfLetras), no *Campus* de Araguaína, e do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLetras), no *Campus* de Porto Nacional. Coordenou o Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura (Mestrado e Doutorado) durante quatro anos.

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

Andrea de Almeida Bezerra

Graduada em Letras Português, na Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos da Universidade Estadual do Ceará e foi bolsista do PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência em Limoeiro do Norte, Ceará.

Andressa Ferreira Maia

Graduada em Enfermagem pela Faculdade Católica Rainha do Serão (2011). Atuou como Professora contratada do curso técnico de enfermagem da Universidade Estadual do Ceará e Professora do curso Técnico de Enfermagem da Escola Estadual de Educação Profissional Avelino Magalhães. Atualmente sou Enfermeira plantonista no Hospital e Maternidade Celestina Colares e Enfermeira do SAMU base Limoeiro do Norte. Concluindo especialização em Enfermagem do Trabalho e Gerontologia.

Angelique Maia do Nascimento

Especialista em Gestão Pedagógica da Escola Básica pela Uece. Graduada em Letras Língua Portuguesa pela mesma Universidade. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa. Atualmente é professora de Língua Portuguesa na Escola Estadual de Educação Profissional Avelino Magalhães - Tabuleiro do Norte – CE.

Antonio Edson Sales da Silva

Mestrando em História e Letras pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras (Feclesc), da Universidade Estadual do Ceará/UECE (2017). Especialista em Metodologia do ensino fundamental e médio pela Universidade Estadual do Ceará (2000). Graduado em História pela Universidade Estadual do Ceará (1992). Atualmente é Professor efetivo da Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará.

Aridiano Rodrigues Sousa

Graduando do Curso de Letras (Português), da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, da Universidade Estadual do Ceará. Bolsista do PIBID de Letras na mesma unidade.

Benedito Francisco Alves

Doutor em Linguística Aplicada pelo Programa de Linguística Aplicada, da Universidade Estadual do Ceará. É mestre em Linguística Aplicada pela mesma Universidade. Psicopedagogo. É graduado em Letras pela Fafidam/UECE. Professor e Coordenador Pedagógico da Secretaria de Educação Básica do Estado Ceará na E.E.M. Egídia Cavalcante Chagas.

Crisliane Nogueira Pinheiro

Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa. Atualmente é professora de Língua Portuguesa e Redação na SEDUC - CE.

Elaine Cristina Forte-Ferreira

Pós-doutora em Linguística, com estágio sanduíche com financiamento da CAPES - PDSE - no Instituto de Linguística Teórica e Computacional - ILTEC - em Lisboa, Portugal. Doutora em Linguística (2014) pela Universidade Federal do Ceará. Possui graduação em Letras (2006), Mestrado em Linguística (2009). Professora de Linguística da Universidade Federal Rural do Semiárido e do Programa de Pós-graduação em Ensino - POSENSINO - fruto da associação entre UERN, UFERSA e IFRN. Líder do grupo de pesquisa Oralidade, Letramentos e Ensino (ORALE/UFERSA).

Francisco Jacqueson da Silva Sousa

Mestrando em Educação e Ensino, da Universidade Estadual do Ceará (UECE/MIHL). Graduado em História pela Universidade Estadual do Ceará (2013). Foi bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência. Tem experiência na área de História. Foi professor temporário da E.E.P. Osmira Eduardo de Castro.

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva

Mestrando em História e Letras pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras (Feclesc), da Universidade Estadual do Ceará/UECE. Especialista em Gestão Escolar e Práticas Pedagógicas. Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literaturas. Psicopedagogo Clínico. Graduado em Letras (Língua Portuguesa e respectivas Literaturas) pela Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos/FAFIDAM/UECE. Atualmente é professor efetivo de Língua Portuguesa da rede Estadual do Ceará e Professor Coordenador da Área de Linguagens (PCA). Fundador e coordenador do Laboratório de Práticas de Letramentos, Multimodalidade e Produção de Materiais Didáticos Digitais (LABLENDI/CREDE10).

Gilberto Alves Araújo

Mestre em Ensino de Língua e Literatura (2014), formado pelo PPGL-MELL (Programa de Pós-Graduação em Letras) da UFT (Universidade Federal do Tocantins) na qual desenvolveu um projeto de pesquisa voltado para análise do discurso e ensino de língua inglesa. Graduado em Letras (Português/Inglês) pela Fundação Universidade Federal do Tocantins (2009). Atualmente é professor efetivo de Língua Inglesa e Literaturas Anglófonas na UFPA (Universidade Federal do Pará), *Campus Altamira*.

João Paulo Eufrazio de Lima

Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e professor da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) em Sobral - CE. É graduado em Letras (Português-Espanhol e Literaturas) pela Universidade Federal do Ceará (UFC), onde também concluiu mestrado.

José Wellington Dias Soares

Doutor em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (2015). Mestre em Literatura Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (2004). É graduado em Letras/Literatura pela Universida-

de Estadual do Ceará (1999), especialização em Investigação Literária pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Atualmente é professor do curso de Letras da Faculdade de Educação, Ciências e Educação do Sertão Central (FECLESC / UECE). Participa como Colaborador do Mestrado Interdisciplinar História e Letras (MIHL), na linha pesquisa: Memórias e Historicidade (FECLESC/UECE).

Kamilo Karol Ribeiro e Silva

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em História da UFC e professor universitário da FVJ - Faculdade Vale do Jaguaribe. Graduado em História Universidade Estadual do Ceará (2003) e mestre em História pela Universidade Federal do Ceará (2006). Tem experiência em estudos de História oral, memória, oralidade, temas da história ambiental como natureza e técnica. Atualmente é professor da rede pública estadual de ensino.

Leiliane Aquino Noronha

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO) da associação ampla entre a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Graduada em Letras/Português pela Universidade Estadual do Ceará - UECE/FAFIDAM.

Liduína Maria Vieira Fernandes

Doutora em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (2006). Mestre em Letras pela Universidade Federal do Ceará (1996). Graduada em Filosofia - Licenciatura pela Universidade Estadual do Ceará (1987). Atualmente é professora da Universidade Estadual do Ceará. Atua principalmente nos seguintes temas: literatura e estudos culturais, investigação literária e teoria e crítica literária.

Lígia Rodrigues Holanda

Licenciada em História pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Especialista em História do Brasil com ênfase na História do Ceará pela Faculdade Darcy Ribeiro. Especialista em Cultura Popular, Arte e Educação do Campo pela Universidade Federal do Cariri - UFCA. Estudante do Mestrado Acadêmico Interdisciplinar em História e Letras - FECLESC/UECE.

Luana Carolaine de Lima

Graduando do Curso de Letras (Português) pela Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, da Universidade Estadual do Ceará. Bolsista do PIBID de Letras na mesma unidade.

Maria Euridene da Silva Costa

Graduada em Letras (Língua Portuguesa e respectivas Literaturas) pela Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos/FAFIDAM, da Universidade Estadual do Ceará – UECE.

Olívia Bruna de Lima Nunes

Mestranda em História e Letras da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central/FECLESC, *campus* da Universidade Estadual do Ceará- UECE. Graduada em Licenciatura Plena em História pela Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (2011-2015), *campus* da Universidade Estadual do Ceará.

Sander Cruz Castelo

Doutor em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará e Mestre em História. Licenciado e bacharel em História pela Universidade Federal do Ceará. Atualmente é professor adjunto do curso de História e do Mestrado Interdisciplinar em História e Letras da FECLESC-Universidade Estadual do Ceará. É professor orientador da Monitoria de Introdução à Sociologia. É presidente do GT de História Cultural, Enquadramento Funcional da Associação Nacional de História/ANPUD.

Sérgio Wellington Freire Chaves

Professor da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Pará - UFPA, *Campus* Universitário de Altamira - PA. Mestre em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, especialista em Estudos Literários pela Fundação Universidade Estadual do Ceará/FUNECE e graduado em Letras/Língua Portuguesa e respectivas Literaturas pela Universidade Estadual do Ceará - UECE.

Silvana de Sousa Pinho

Doutora em Sociologia, tendo pesquisado sobre os Movimentos políticos virtuais contemporâneos. Professora de História da Universidade Estadual do Ceará. Mestra em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Especialista em Metodologia do Ensino de História pela Universidade Estadual do Ceará e em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Graduada em História pela Universidade Estadual do Ceará.

Vitória Ferreira Chaves

Graduanda em Letras/Português na Universidade Estadual do Ceará/Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos. Monitora da disciplina de Produção de Gêneros Acadêmicos, da Universidade Estadual do Ceará 2016 (PROMAC/UECE).