

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUAS E LITERATURA, FORMAÇÃO DOCENTE E MATERIAL DIDÁTICO

KÁTIA CRISTINA CAVALCANTE DE OLIVEIRA

FRANCISCA GEANE DE ALBUQUERQUE

ADRIANA DA SILVA ARAÚJO

ANA GLÁUCIA JERÔNIMO DE SANTIAGO

ORGANIZADORAS

**Reflexões sobre o ensino de línguas e
literatura, formação docente e material didático**



Pedro & João
editores

**Kátia Cristina Cavalcante de Oliveira
Francisca Geane de Albuquerque
Adriana da Silva Araújo
Ana Gláucia Jerônimo de Santiago
(Organizadoras)**

**Reflexões sobre o ensino de línguas e
literatura, formação docente e material didático**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Kátia Cristina Cavalcante de Oliveira; Francisca Geane de Albuquerque; Adriana da Silva Araújo; Ana Gláucia Jerônimo de Santiago (Organizadoras)

Reflexões sobre o ensino de línguas e literatura, formação docente e material didático. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 319p.

ISBN: 978-65-87645-12-4 [Digital]

1. Estudos de linguagens. 2. Ensino de línguas e literatura. 3. Formação docente. 4. Material didático. I. Título.

CDD – 410

Capa: Colorbrand Design

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico Ad Hoc:

Cristiane da Silva Baltor (URCA); Eloisa Pilati (UnB); Flávia Cristina Candido de Oliveira (UVA); Francisca Zuleide Duarte de Souza (UEPB); Janaica Gomes Matos (UESPI); João Paulo Eufrazio de Lima (UVA); José Társio Menezes Pinheiro (UECE); Meire Virginia Cabral (UNILAB); Oriana de Nadai Fulaneti (UFPB); Sarah Maria Forte Diogo (UECE)

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/ Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Melo (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil);



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 - São Carlos – SP

2020

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
<i>Socorro Cláudia Tavares de Sousa</i>	
ENSINO DE LITERATURA E LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO EM INÍCIOS DO SÉCULO XXI	17
<i>Maria Edinete Tomás</i> <i>Neudene Cordeiro Torres</i>	
CRENÇAS LINGUÍSTICAS E IMPLICAÇÕES NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	35
<i>Ana Gláucia Jerônimo de Santiago</i>	
CRENÇAS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE A APRENDIZAGEM DE SEUS ALUNOS NA DISCIPLINA DE LÍNGUA INGLESA	55
<i>Cristiane Rodrigues Vieira</i> <i>Felipe Ridalgo Silvestre Soares</i>	
NARRATIVAS DE APRENDIZAGEM DE INGLÊS EM TEMPOS DE PANDEMIA	75
<i>Rafael Lira Gomes Bastos</i> <i>Samuel de Carvalho Lima</i>	
TEACHING ENGLISH THROUGH FACEBOOK PROFILES: THE USE OF A DIDACTIC SEQUENCE IN YOUTH AND ADULT EDUCATION	93
<i>Josehyres Kleber Ferreira Neves</i> <i>Karyne Soares Duarte Silveira</i> <i>Magnólia de Negreiros Cruz</i>	

ESCRITA COLABORATIVA NA WIKI: UMA AVALIAÇÃO DA FASE DE ESCRITURA	113
<i>Francilé Fortaleza Bento Rozania Maria Alves de Moraes</i>	
DAS REGRAS DO JOGO ÀS REGRAS DA ESCRITA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO ALFABETIZADORA	133
<i>João Paulo Rodrigues de Lima</i>	
O ENSINO DE LÍNGUA ADICIONAL POR MEIO DA APRENDIZAGEM ATIVA	151
<i>Candice Helen Glenday</i>	
GÊNEROS DISCURSIVOS DA ORDEM DO ARGUMENTAR NA BNCC DO ENSINO MÉDIO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	173
<i>Marciana Alves de Sousa Antonio Lailton Moraes Duarte</i>	
PADRONIZAÇÃO DO PORTUGUÊS EM MANUAIS DO PROFESSOR: O CASO DAS DICOTOMIAS	193
<i>Kátia Cristina Cavalcante de Oliveira</i>	
POLÍTICAS LINGUÍSTICAS IMPLÍCITAS NAS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL DAS DÉCADAS DE 1960 E DE 1990-2020	215
<i>Benigna Soares Lessa Neta Maria Erotildes Moreira e Silva Mônica de Souza Serafim</i>	

LETRAMENTO VISUAL NO LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS	235
<i>Leopoldina Ramos de Freitas</i> <i>Ana Maria Pereira Lima</i>	
A ORALIDADE EM LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS: UMA ANÁLISE DE ATIVIDADES PROPOSTAS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS FINAIS) E O ENSINO MÉDIO	255
<i>Leiliane Aquino Noronha</i> <i>Elaine Cristina Forte-Ferreira</i>	
ETHOS E IDENTIDADE DOCENTE: ANÁLISE DE UM DIÁRIO REFLEXIVO DE UM PROFESSOR EM FORMAÇÃO INICIAL	273
<i>Adriana da Silva Araújo</i> <i>Francisca Geane de Albuquerque</i>	
O ENSINO REMOTO E A RACIONALIDADE NEOLIBERAL: REPRESENTAÇÕES DE ECONOMIA EM UM TEXTO PRESCRITIVO E EM MATERIAIS DIDÁTICOS	289
<i>Philippe Pereira Borba de Araújo</i> <i>Filipe Mendes Cavalcanti Leite</i>	
SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS	311

APRESENTAÇÃO

A obra “Reflexões sobre o ensino de línguas e literatura, formação docente e material didático” traz discussões fundamentais em torno de três eixos que estão intimamente imbricados no complexo processo de educação linguística. A formação docente traz implicações para o ensino de línguas e para o manuseio e elaboração de materiais didáticos pelos professores. Esses recursos, por sua vez, são a ferramenta de trabalho do professor, orientando-o a determinado tipo de ensino e afetando sua prática de tal modo que pode estabelecer relações de aproximação e/ou distanciamento com sua formação docente, (re)construindo sua identidade profissional em um percurso contínuo. Já o ensino de línguas é o processo que põe em xeque o papel da formação inicial e continuada e os materiais didáticos, seja como instrumentos que devem ser seguidos, seja como instrumentos que podem ser adaptados, considerando as diferentes necessidades dos estudantes e do contexto de ensino.

Os capítulos presentes neste *ebook* são reflexões advindas das práticas docentes ou das pesquisas recentemente realizadas pelos autores, o que confere aos textos voz de autoridade para falar sobre nuances que envolvem as grandes áreas de estudo acima destacadas. Alguns desses capítulos são resultado das investigações realizadas no âmbito do projeto DINTER-CAPES, que se iniciou no segundo semestre de 2016, com o qual tive a satisfação de contribuir diretamente para sua viabilização no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Outros capítulos são de autoria de professores e pesquisadores convidados que já vêm se debruçando sobre as referidas temáticas.

A nosso ver, as principais contribuições da obra repousam na socialização das discussões e resultados de pesquisa; no fortalecimento de investigações nos três eixos destacados; e no

desvelamento das inúmeras facetas desse caleidoscópio que é o complexo processo de educação linguística.

O eixo de “Ensino de línguas e literatura” apresenta estudos que se debruçam sobre crenças a respeito de aprendizagem, escrita, orientações curriculares nacionais, propostas didáticas, letramento literário, dentre outros tópicos. O capítulo de Maria Edinete Tomás e Neudene Torres apresenta as principais problemáticas e desafios relacionados ao ensino da literatura no Ensino Médio, no período que se estende da década de 1970 à publicação da Base Nacional Comum Curricular. As autoras realizam uma revisão bibliográfica da crítica especializada e dos documentos oficiais para confirmarem a necessidade de uma formação de leitores embasada em uma perspectiva de “letramento literário” expandido, que considera diferentes práticas de letramento que estão presentes não apenas dentro da escola, mas também fora dela. Assim, a leitura do capítulo promove a reflexão sobre a visão de “objeto literário” assumida pela escola e sobre os procedimentos de ensino e aprendizagem desse “objeto de ensino”.

Em relação ao estudo das crenças, o capítulo de Ana Gláucia Santiago põe em contraposição as ideologias linguísticas do senso comum e dos linguistas sobre o português e as implicações de ambas para o ensino. Ao discutir sobre essas ideologias, a autora destaca, por um lado, o ideal de uma língua homogênea, e, por outro, a heterogeneidade das línguas. Essa discussão também traz à baila os atores responsáveis pelo fomento ou modificação da cultura da norma padrão ao mesmo tempo em que propõe que o ativismo linguístico em prol de uma oposição ao purismo na língua seja exercido pelos professores, linguistas, o que não significa uma visão técnica e ausente de ideologias.

Já o capítulo de Cristiane Vieira e Felipe Soares tem como objetivo discutir as crenças sobre a aprendizagem de língua inglesa de professores que atuam na rede pública de ensino. O trabalho confirma o que diz a revisão de literatura sobre a relação entre as crenças e as práticas docentes, bem como destaca o papel

do contexto de ensino e as limitações advindas da carga horária do inglês, da inadequação dos materiais didáticos, da desmotivação dos alunos, dentre outros. Uma contribuição desse capítulo repousa no desvendamento dessas crenças e na reflexão por professores pré-serviço e serviço a respeito de suas próprias crenças, podendo promover a construção de um perfil docente crítico e reflexivo sobre sua prática.

O capítulo de Rafael Bastos e Samuel Lima dá voz aos estudantes a partir de narrativas com a finalidade de discutir a aprendizagem de inglês em tempos de isolamento social. A pesquisa revela os aspectos positivos e negativos do ensino remoto e suas implicações na aprendizagem dos alunos. Esse trabalho lança luzes sobre os obstáculos que precisam ser enfrentados no âmbito da tecnologia e da formação de professores, bem como apresenta os benefícios propiciados pelo ensino remoto no processo de aprendizagem de línguas. O estudo põe em evidência o fato de que a pandemia da covid-19 promoveu maior estreitamento entre tecnologia e educação.

Explorando esse viés tecnológico, o capítulo de Josehyres Neves, Karyne Silveira e Magnólia Cruz analisa a utilização de uma sequência didática para a produção escrita em língua inglesa do gênero “perfil” na rede social *facebook*, por alunos de uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA), no contexto do Estágio Supervisionado. O trabalho apresenta as potencialidades do uso das redes sociais para o ensino e aprendizagem de inglês, demonstrando que uma das vantagens são os usos que o professor pode fazer delas para tornar sua aula mais produtiva e envolver os alunos nas tarefas propostas.

Seguindo essa esteira, Franciclé Bento e Rozania Moraes relatam uma experiência de escrita colaborativa de diferentes gêneros textuais com alunos de um curso livre de inglês em uma plataforma *wiki PBworks*, enfocando a etapa da escrita propriamente dita e o processo de colaboração. Esse capítulo nos permite retomar um questionamento que não é novo, mas sempre necessário: para quem escrevemos na escola? Para que

escrevemos? Ao mesmo tempo, o texto nos permite vislumbrar novas práticas de escrita, no ensino de inglês, que incluem os diferentes modos de escrever na modernidade recente.

A ortografia é abordada no capítulo de João Paulo Lima, que apresenta uma proposta de atividade lúdica para uma aluna de alfabetização no enfrentamento de desvios ortográficos resultantes da interferência da fala na escrita. O relato realizado pelo autor ratifica a tese de que o ensino da ortografia não pode ser materializado apenas como uma questão de memorização, mas como uma oportunidade de o professor explorar as regularidades da língua. As análises realizadas por Lima comprovam como a criança é capaz de realizar inferências morfossintáticas e fonéticas sobre a língua portuguesa, bem como mostram as vantagens de explorar a ortografia, tomando como princípio a reflexão.

A partir da ótica da Gramática Gerativa, Candice Glenday descreve uma proposta metodológica que visa a ensinar a estrutura argumental da língua inglesa. O capítulo apresenta uma contribuição do Gerativismo para o ensino de línguas adicionais, ilustrando como essa corrente linguística pode ser materializada na prática docente. A nosso ver, essa proposição destaca uma aprendizagem consciente da estrutura da língua a partir da exploração dos conhecimentos prévios dos aprendentes em sua língua 1, o que pode promover efeitos positivos na produção escrita dos alunos.

E por fim, no eixo de “Ensino de línguas”, o capítulo de Marciana Sousa e Antonio Lailton Duarte investiga os gêneros da ordem do argumentar na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio e suas implicações para o ensino de língua portuguesa. Os autores apresentam uma visão panorâmica desses gêneros em diferentes campos de atuação descritos pela BNCC à luz da Teoria da Argumentação do Discurso. Uma contribuição desse trabalho está em fomentar as discussões sobre uma orientação curricular recente que necessita ser amplamente

debatida, garantindo aos professores em formação inicial e continuada diferentes visões desse documento prescritivo.

No eixo “Material didático”, essa ferramenta de ensino e aprendizagem é analisada a partir de diferentes perspectivas: Política Linguística, Letramento Visual e Oralidade e Escrita. No campo da Política Linguística, o capítulo de Kátia Oliveira investiga como os Manuais do Professor de Língua Portuguesa elaborados no período de 1970 a 2012 abordam algumas dicotomias (ex.: certo/errado; adequado/inadequado, dentre outras) e quais suas implicações na promoção da padronização desta língua. Esta pesquisa traz importantes contribuições: em termos teóricos, amplia o leque de possibilidades sobre o que pode ser considerado um *mecanismo de política linguística*; e, em termos pragmáticos, desvela para o professor as ideologias linguísticas presentes nesses materiais que visam a orientar a sua prática pedagógica.

Ainda dentro da Política Linguística em diálogo com os estudos da Escrita, o capítulo de Benigna Neta, Maria Erotildes Silva e Mônica Serafim investiga as orientações curriculares oficiais e os livros didáticos com a finalidade de discutir as crenças sobre o ensino de produção escrita materializadas nesses materiais. A partir desse estudo é possível desvelar as mudanças nas crenças que perpassam os documentos oficiais e como estas são reverberadas nos manuais didáticos no percurso histórico da década de 1970, 1990 e 2019.

Sob a ótica dos estudos do Letramento Visual, o capítulo de Leopoldina Freitas e Ana Maria Lima analisa uma imagem em um livro didático de língua inglesa, trazendo a lume as potencialidades que a exploração de um texto visual pode promover para o desenvolvimento das habilidades dos alunos de ler e interpretar imagens. As autoras mostram que no livro didático analisado a imagem não se constitui apenas um acessório, mas tem um papel específico na medida em que os autores exploram seus sentidos a partir de questões de interpretação textual. Por outro lado, destacam o papel do

professor como agente ativo na mobilização dessas habilidades nos estudantes. Esse estudo apresenta luzes sobre o tratamento didático do letramento visual em sala de aula, apontando para a necessidade de formação de leitores críticos em textos não verbais.

E, por fim, o capítulo de Leiliane Noronha e Elaine Forte-Ferreira analisa a presença ou não de uma progressão na abordagem do ensino da oralidade em livros didáticos do Ensino Fundamental e Médio. Os resultados descrevem uma ausência de diferenciação nas atividades propostas para os alunos, fazendo-se necessária uma revisão da abordagem da oralidade nesses materiais didáticos. Esse trabalho fomenta as investigações sobre o ensino da oralidade ao mesmo tempo em que descreve para o professor lacunas que precisam ser preenchidas no trabalho com esse eixo de ensino e aprendizagem.

No eixo “Formação docente”, o capítulo de Adriana Araújo e Francisca Geane Albuquerque explora a imagem que um professor em formação faz de si a partir da análise de um diário reflexivo produzido durante a sua atuação no Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Essa pesquisa ratifica o uso do diário reflexivo como um instrumento pedagógico relevante para o professor em formação inicial à medida que pode promover o autoconhecimento e a autocrítica e, ao mesmo tempo, leva o aluno/professor a refletir sobre suas práticas, possibilitando (re)significá-las.

E, por fim, o capítulo de Philipe Araújo e Filipe Leite investiga as representações da temática “economia” em um texto/discurso (Plano de Estratégias do Ensino Médio) elaborado pela Secretaria de Estado da Educação, da Ciência e da Tecnologia da Paraíba (SEECT-PB) e em textos/discursos produzidos por professores na plataforma Google Sala de Aula, em época de isolamento social. Esse capítulo põe em xeque as diferentes representações da temática presentes tanto no trabalho prescrito pela SEECT-PB quanto no trabalho realizado pelos docentes, confirmando a potencialidade do aparato teórico do Interacionismo

Sociodiscurso (ISD) no desvelamento das representações de diferentes temas em textos/discursos.

Para fins de organização retórica, dividimos os capítulos em eixos, contudo o leitor pode criar o percurso que desejar considerando seus interesses pessoais e/ou profissionais. Nesse sentido, essa obra é dedicada a todos aqueles que estão diretamente envolvidos com ensino de línguas e literatura, material didático e formação docente, bem como a todos interessados nesses tópicos, pois a leitura dos capítulos permite visualizar as problemáticas e desafios vivenciados por professores e alunos/professores, exibindo “fotografias” de diferentes perspectivas teóricas e práticas da sala de aula presencial ou remota. Eis o *ebook* para ser degustado em cursos de formação inicial e continuada de professores, em grupos de estudos, em reuniões pedagógicas, enfim, em diferentes domínios sociais nos quais as temáticas possam promover debates, reflexões, autocríticas...

João Pessoa, 10 de julho de 2020.

Socorro Cláudia Tavares de Sousa

Professora do Departamento de Linguística e Língua Portuguesa (DLPL) e do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba. Líder do Núcleo de Política e Educação Linguística (NEPEL)

ENSINO DE LITERATURA E LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO EM INÍCIOS DO SÉCULO XXI

Maria Edinete Tomás
Neudene Cordeiro Torres

Introdução

De muitas maneiras, o homem tem demarcado seu espaço na sociedade, daí as estratificações que nela ocorrem, das quais as de natureza cultural, em cujo âmbito convencionou-se situar a Literatura como parte importante de um patrimônio da humanidade. Este, contudo, vem sendo cultuado e usufruído apenas por uma elite leitora, que se distingue das demais pelo real acesso ao material impresso, em especial, aos livros (BRASIL, 2006). Por essa razão, bem mostra a História, que ler e consumir arte literária desde cedo passaram a ser tomados como distintivo de classes culturalmente mais favorecidas. No Brasil, um marco do processo de democratização da Literatura ocorre no século XIX, com a inclusão de conteúdos literários em disciplinas curriculares do ensino escolar, com o objetivo de valorizar a nacionalidade (CECHINEL, 2018). Na ocasião, a abrangência social dessa ação foi limitada já que nem todos tinham acesso à escola, inclusive pública. A propósito, no final da década de 1970, ainda era evidente a ausência de uma prática de leitura no cotidiano de segmentos menos abastados da sociedade, agravada por fatores como o alto percentual de analfabetismo (ZILBERMAN, 1988).

A qualidade do ensino institucional, mormente público, só começa a ser questionada na segunda metade do século XX, a partir da referida década de 70, quando debilidades de aprendizagem associadas à leitura passaram a causar maior impacto na economia nacional. As medidas governamentais

adotadas precedentemente não impediram que o problema se estendesse no tempo-espaço. Por isso, em 1996, foi promulgada nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, e os recursos por ela implementados abriram novas expectativas quanto à democratização da leitura, agora estrategicamente associada ao texto literário no interior das escolas para fazer frente às atrações do mundo digital.

Diante do exposto, surge o seguinte questionamento, que originou o presente estudo: Que desafios se apresentam ao ensino de Literatura no contexto educacional brasileiro do século XXI? Na busca de responder tal questão, tomou-se como objetivo maior refletir sobre o ensino de Literatura no Ensino Médio. Especificamente, pretende-se contextualizar a problemática da leitura, que motivou a última reforma no ensino nacional, como universo que envolve o ensino de Literatura; identificar e sistematizar aspectos considerados pela crítica como limitadores do ensino de Literatura no Ensino Médio brasileiro.

Portanto, o estudo aqui apresentado é de natureza eminentemente teórica, com abordagem ampla e geral dos conceitos. Dentre os autores que subsidiam este artigo encontram-se: Alves (2014), Cechinel (2018), Cosson (2016), Zilberman (1988, 2008), além das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), dentre outros.

A discussão temática propriamente dita acha-se organizada em duas seções. A primeira aborda a problemática da leitura no cenário brasileiro e trata da necessidade de reavaliação dos métodos de ensino que orientam o estudo literário nas escolas, objetivando a formação de leitores proficientes diante da crise de leitura que ainda se prolonga.

A segunda seção apresenta a concepção de letramento literário, conceituada nos domínios da Literatura e da Linguística e apregoada pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (BRASIL, 2006). Observa rapidamente efeitos dispensados pelo letramento literário, sua abordagem pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 2000), a

compreensão leitora, a atuação docente e a formação de leitores críticos.

Por fim, vale salientar que o presente estudo pretende promover um diálogo entre conteúdos linguísticos, literários, didático-pedagógicos e político-educacionais, embora reconheça a necessidade de estudos complementares que aprofundem a discussão.

O Ensino de Literatura na Escola Brasileira Contemporânea

O atual contexto sociocultural, demarcado pela influência das tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC), da globalização econômica, demanda a atualização do ensino, inclusive no que se refere aos conteúdos e aos modos de abordá-los. Em se tratando do desenvolvimento de habilidades leitoras específicas, dentre as quais as de compreensão do texto literário, tal atualização se torna mais urgente. A discussão a respeito na sociedade brasileira tem envolvido desde as funções atribuídas à leitura e à Literatura no ensino escolar, à aplicabilidade do ensino de Literatura e, mais recentemente, à qualidade de oferta desse ensino nos mais diferentes níveis de escolaridade.

De acordo com Zilberman (2008, p. 12), localiza-se na fronteira entre as décadas de 1970 e 1980 o marco temporal em que a qualidade do ensino brasileiro tornou-se uma preocupação comum entre os estudiosos das áreas de Letras e Pedagogia, principalmente. Encontros científicos motivados por uma alarmante crise de leitura e pelo fracasso da reforma educacional, prevista pela Lei 5.692, foram promovidos, como o I Congresso de Leitura (COLE), ocorrido na cidade de Campinas, em 1978.

Com efeito, se os diagnósticos identificavam as dificuldades de leitura e expressão escrita por parte dos estudantes, era à literatura, representada por obras de ficção e de poesia, que se transferiam os créditos e as expectativas de mudança e de sucesso quando do exercício da ação educativa por parte dos docentes. (ZIBERMAN, 2008, p. 13)

A Literatura, sobretudo, a destinada ao público infantil e/ou juvenil, foi utilizada nessa época como um importante mecanismo de incentivo cultural e pedagógico, embora já houvesse sinais de prestígio da natureza artística dos textos utilizados no ensino da leitura. Em outras palavras, então, a Literatura infantil e juvenil brasileira já começava a se definir “como um sistema dentro do polissistema literário e não apenas um adjetivo que recobre um gênero, uma segmentação etária ou uma classificação mercadológica”. (COSSON, 2016, p. 56).

O final dos anos de 1970 propiciou tanto construções de debates acadêmicos em torno da leitura e da situação geral da educação brasileira, quanto a difusão da literatura infantil no contexto desses debates, inclusive em decorrência “da produção pontual de escritores consagrados como Cecília Meireles, Vinícius de Moraes e Érico Veríssimo” (COSSON, 2016, p. 58).

Ainda assim, era visível a crise de leitura identificada dentro e fora do contexto escolar, destacada pelo desinteresse de crianças e jovens pelos livros que lhes eram disponibilizados por uma crescente oferta mercadológica. Por isso, a Literatura infantil e juvenil foi tomada como possibilidade de ressarcimento cultural e educativo. Diga-se de passagem, que a pedagogização do texto literário fora responsável pelo surgimento do gênero literatura infantil na sociedade burguesa do século XVIII, quando à educação formal cabia propiciar a inserção das crianças na sociedade. Embora com as variantes de cada época, na segunda metade do século XX, a literatura infantil continuava desempenhando uma atividade formativa sob a tutela da escola.

O paradoxo aparece no interior dessa moldura: enquanto o público leitor, em especial o infantil, eleva-se quantitativamente, constata-se sua evasão, isto é, o decréscimo de seu interesse por livros. De modo que, se a crise efetivamente existe, ela ocorre sob o signo da contradição entre o crescimento numérico dos consumidores potenciais e da oferta de obras, de um lado, e a recusa do leitor em tomar parte nesse acontecimento cultural e mercadológico. (ZILBERMAN, 1988, p. 17)

Às vias do século XXI, a tendência ainda era a de delegar à escola a maior parte da incumbência de solucionar o *déficit* de leitura reinante, mas a elevada taxa de analfabetismo, o crescimento dos meios de comunicação de massa e a ausência de uma efetiva renovação pedagógica e estrutural limitaram o êxito do processo. Aliás, um dos efeitos gerados pela reforma do ensino, promulgada em 1971, sobre a questão da leitura, foi o aumento de cinco para oito anos da faixa de escolaridade obrigatória, que motivou uma frequência maior para o estudo do texto literário, em sala de aula, e a demanda potencial de consumidores para o mercado editorial:

Por sua vez, o empenho em implantar uma política cultural fundada no estímulo à leitura não é peculiar ao Brasil, verificando-se também em boa parte das nações em desenvolvimento dos continentes americano, asiático e africano, independentemente da orientação ideológica de seus governos¹. Tal como se passa aqui, eles vêm desdobrando esforços com a finalidade tanto de promover a cultura local de textos, principalmente para as crianças, como de facilitar a difusão do gosto pela leitura e literatura por intermédio da ação da escola. (ZIBERMAN, 1988, p. 15-16)

O objetivo que mobilizou o Governo Médici, ao implantar a reforma da educação brasileira em 1971, não foi sanar a crise de leitura, mas subsidiar profissionais para a indústria, além de conter a entrada de egressos do ensino médio na Universidade (DAMASCENO; MENEZES, 1986). Ainda assim, relatar sobre sua interferência para o contexto de debate da prática de leitura, no Brasil, e do papel da escola como sua responsável direta, contribui para a formulação de juízos contundentes no que tange à razoabilidade do ensino de Literatura.

A década de 70 assistiu, também, ao estabelecimento de um modelo de livro didático para o ensino de Literatura, baseado no repasse de características históricas e estéticas relativas aos movimentos literários, como sintetiza Alves (2014, p. 20):

A partir da década de 1970 do século XX instalou-se um modelo de livro didático que se alastra até o presente momento. Consolidou-se toda uma

terminologia conceitual sobre os *estilos de época*, e as obras passaram a, de modo esquemático, dividir a nossa literatura em escolas literárias com características bastante fechadas. Selecionam-se de determinados autores fragmentos de obras que exemplificam as características elencadas e o estudante é instado a, praticamente, decorar o conjunto de características, muitas vezes sem sequer ler uma obra.

O pesquisador apresenta um panorama histórico e analítico da origem do ensino de Literatura, destacando a influência da Retórica e da Poética no currículo do Colégio Pedro II, situado no Rio de Janeiro, no fim do século XIX, para a justificação do historicismo literário como método pedagógico. Segundo ele, a classificação de variados tipos de poesia, a metrificação, a estética, a crítica literária e a teoria dos gêneros (épico, lírico e dramático) configuravam-se como conteúdos obrigatórios dos planos de curso dessa renomada escola carioca.

Curiosamente, muitos desses elementos acompanhados por uma sequência de obras literárias foram transmitidos aos livros didáticos atuais, sem o enfoque necessário à leitura, o que torna nítida a relevância da tradição literária na escola como resquício da exaltação do princípio de nacionalidade, fundamento para a criação da disciplina de Literatura, e que, segundo Cechinel (2018, p. 361), teve sua validade contestada a partir de algumas mudanças ocorridas a nível mundial, como o legado dos regimes totalitários do século XX, a globalização e as críticas feitas às fragilidades das fronteiras entre os países, bem como, à insuficiência do cânone.

Esse modelo de ensino meramente classificatório que, embora comporte o contexto sócio-histórico de produção das obras que foram convencionadas para o estudo em sala de aula, mas que impede a vivência de uma experiência duradoura e prazerosa entre o leitor e o texto literário, precisa ser repensado. Todorov (2009, p. 41), baseando-se nos problemas enfrentados pela França quanto ao ensino de Literatura, alerta para a diferença que existe entre os propósitos de ministrá-la no ensino médio e na universidade, pois os acadêmicos de letras se tornarão especialistas na área, diferentemente dos alunos da educação básica.

Oliveira (2010, p. 173) compartilha desse pensamento quando afirma que “estudar e usar literatura são duas coisas diferentes” e que tanto no curso de Letras quanto no ensino médio se estuda literatura, “mas não se faz muito uso da literatura no ensino médio”, justamente porque a leitura não é desenvolvida como hábito, o que demonstra que a crise diagnosticada no fim dos anos de 1970, não foi totalmente superada. Indiretamente, os dois teóricos denunciam a organização curricular do nível médio no Brasil, ainda que Todorov tenha se referido à França.

Considere-se que os alunos atendidos pela escola no período de sua formação básica encontram-se em processo de aquisição da leitura literária e não são mais advindos majoritariamente de uma elite apreciadora das obras clássicas, como antes. Portanto, a maneira de apresentação da Literatura precisa diferir dos moldes tradicionais, revelando-se mais dialógica, convidativa, atraente e próxima da realidade dos leitores.

[...] a escola destinava-se sobretudo às elites, tratava-se de difundir a língua padrão e a literatura canônica, com a qual se identificavam os frequentadores das salas de aula. Quando se expandiu a escola brasileira, na esteira do processo de modernização da sociedade, associada à industrialização, à migração do campo para a cidade e ao crescimento da população urbana, aquela resposta mostrou-se insuficiente. Os novos contingentes não se identificaram com a norma culta e desconheciam a tradição literária, a quem cabia apresentar, talvez pela primeira vez. (ZILBERMAN, 2008, p. 15)

Para atualizar, é preciso readequar o ensino à pluralidade contemporânea, refletindo sobre as instâncias socioculturais, linguísticas e midiáticas que envolvem os educandos e que possam interferir na apreensão do texto literário. Segundo as OCEM, documento elaborado pelo MEC para regulamentar o ensino de Literatura, antes a presença dessa disciplina no currículo era incontestável (BRASIL, 2006, p. 51). Hoje, porém, as exigências da sociedade de mercado tendem a questionar a funcionalidade desse ensino, até mesmo a negá-lo, seja por

desconhecer as vantagens que a Literatura oferece à compreensão da realidade do homem e da vida, seja para dificultar essa compreensão e melhor manipular as massas.

Cechinel (2018, p. 371), ao denunciar a obrigação imposta à escola de preparar os alunos para o mercado de trabalho, sem a devida formação crítica, afirma que “a literatura solicita um tempo “improdutivo” já indisponível ou não mais viável e, assim, no mundo da utilidade e aplicabilidade, ela é simplesmente “inútil””. Contudo, é necessário defender a legitimidade da Literatura, do ensino de Literatura, do hábito de leitura crítica, do letramento literário, visando à valorização do Homem, da própria educação que, embora rodeada por estigmas pragmáticos, continua a ser imprescindível à vivência cidadã plena.

Essa situação de instabilidade educacional instiga outro ponto de reflexão, que é a necessidade de repensar a formação docente do profissional de Letras que almeja qualificar leitores competentes, e assim, preservar a Literatura enquanto bem cultural. A noção de “sociedade pós-literária”, desenvolvida por Cosson (2016, p. 49), denuncia a dinâmica atual em que a “escrita já não ocupa uma posição central, nem a literatura, enquanto linguagem veiculada pelos livros, é sua expressão cultural hegemônica”. Percebe-se, assim, que se a crise na leitura persiste, isso se deve também à instaurada crise no ensino de Literatura e seu gradual desaparecimento em currículos educacionais.

A mesma discussão aprofunda-se a seguir com ênfase no letramento literário - uma das necessidades sociais contemporâneas - e seus reflexos no ensino médio brasileiro, cuja resolução de problemas histórico orientava-se pelas OCEM (BRASIL, 2006).

Letramento Literário e Ensino Médio

Se os debates em torno do ensino de Literatura residem na formação do leitor literário, é necessário discutir sobre as condições que permitem essa constituição enquanto prática

escolar disseminada. Nesse sentido, há atualmente considerável volume de pesquisas acadêmicas que podem contribuir para a elaboração de metodologias de ensino que estimulem a valorização da leitura literária em sala de aula. As próprias OCEM (BRASIL, 2006) postulam um conceito de letramento literário embasado em teóricos como Paulino e Cosson (2009 *apud* Cosson, 2016). Aparentemente, as orientações oficiais tentam responder aos anseios de desenvolvimento de um novo público leitor nas escolas, especialmente, no Ensino Médio.

O letramento literário é definido como “o processo de apropriação da Literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, *apud* COSSON 2016, p. 53), que se concretiza por meio do contato contínuo entre o leitor e o texto literário sem, contudo, restringir-se à escolarização. Tal letramento também dispõe de uma finalidade pedagógica quando estabelece, na escola, uma reflexão sobre a importância inegociável da leitura e a vivência da Literatura como uma linguagem que se propaga por manifestações culturais excedentes ao livro.

No campo escolar, o letramento literário possui demandas específicas. A primeira delas é promover o encontro essencial do leitor com o texto, isto é, nada pode substituir, na formação do leitor, a experiência da leitura ou da escritura literária. Outra é compreender que a literatura é linguagem e, como tal, se espalha por diversas manifestações culturais além do livro, devendo todas elas ser acolhidas pela escola e trabalhadas segundo as suas características. Uma outra é que a experiência da literatura se dá em um contexto determinado, que é a sala de aula como uma comunidade de leitores, gerando um processo de compartilhamento de saberes e práticas, determinante para a construção de um repertório que é, ao mesmo tempo, pessoal e coletivo. Outra demanda, ainda, é que essa construção do repertório precisa ser guiada por meio de atividades sistemáticas e sistematizadas envolvendo a escrita, mas não restrita a ela, quando se busca proporcionar o desenvolvimento efetivo da competência literária, que é um dos objetivos centrais do letramento literário na escola (COSSON, 2016, p. 54).

Dessa forma, o letramento literário compõe-se como um processo que oportuniza renovações metodológicas, pois alinha

uma série de mudanças para o contexto da sala de aula favorecendo a prática da leitura. Muitos autores elegem, inclusive, esse ambiente como o mais adequado para tal fim ao propiciar a interação entre os alunos leitores, desarticulando-os de uma recepção automática como pode vir a ocorrer em uma aula que privilegia “a exposição oral impossibilitando um diálogo entre o leitor e o texto” (ALVES, 2014, p. 15).

Em tempo, o conceito de letramento migrou da Linguística para os estudos educacionais e literários, fato que ocorre quase simultaneamente em diferentes culturas finiseculares:

É curioso que tenha ocorrido em um mesmo momento histórico, em sociedades distanciadas tanto geograficamente quanto socioeconomicamente e culturalmente, a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita. Assim, é em meados dos anos de 1980 que se dá, simultaneamente, a invenção do letramento no Brasil, do illettrisme, na França, da literacia, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominado alfabetização, alphabétisation. (SOARES, 2004, p. 5-6)

A mesma autora esclarece, contudo, que as causas e os contextos de origem dos questionamentos acerca das práticas sociais da leitura/escrita, originárias do conceito de letramento, em período histórico similar diferiram entre os países conforme o nível de desenvolvimento socioeconômico. Curiosamente, as populações dos países desenvolvidos, apesar de alfabetizadas, apresentavam um percentual de indivíduos que não conseguiam atuar efetivamente na sociedade por não dominarem certas habilidades no tocante à língua escrita.

Entretanto, no Brasil, condizente com as dificuldades de um país em desenvolvimento, e que ainda registrava altas taxas de analfabetismo, a ideia do letramento surgiu em decorrência de uma revisão do conceito de alfabetização, o que explica o entrelaçamento entre esses dois fenômenos ligados à aprendizagem.

Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2004, p. 14).

Em termos gerais, letramento seria “o estado ou condição de quem exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação” (SOARES, 2002, p. 145). É importante compreender que o letramento não se constitui apenas pelas práticas sociais de leitura e escrita, como acreditava Kleiman (1995, *apud* SOARES, 2002, p. 145), mas que incide sobre o indivíduo, formando-o.

No âmbito da Literatura, o letramento tem por objetivo promover ao leitor o desenvolvimento de um hábito de leitura capaz de fazê-lo desvelar os sentidos do texto, reconhecendo a especificidade da escrita literária que se traduz “pela ficcionalidade” (ZAPPONE, 2008, p. 52). Ainda que não consiga reproduzir a escrita literária na condição de autor, o letramento literário auxilia o leitor a compreender as dimensões estéticas, sociais e comunicativas, próprias do texto artístico. Cosson (2016, p. 54) destaca que o êxito do processo da formação literária decorre de duas atividades principais: “a inter-relação entre sujeito e linguagem feita por meio das palavras, por isso absolutamente livre e libertária”; “o (re)conhecimento do outro e o movimento de desconstrução/construção do mundo” (*idem*, p. 69).

Pode-se relacionar esse efeito, também, ao caráter humanizador conferido à Literatura por Candido (1995, p. 249 *apud* BRASIL, p. 54) “A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”. Portanto, a leitura literária realizada nessa perspectiva interativa estimula uma reflexão intelectual e social no leitor à medida que lhe

permite reavaliar as relações que estabelece com o outro e com o meio em que convive.

Os pressupostos acima remetem à relação interativa leitor - texto, o que implica a necessidade de refletir sobre as maneiras de subsidiá-la no ambiente escolar. O letramento literário apresentado, anteriormente, é um ideal reafirmado pelas OCEM (BRASIL, 2006), em decorrência das dificuldades de se provê a formação de leitores críticos na Educação Básica, mais precisamente, no Ensino Médio. No campo destinado aos *Conhecimentos de Literatura*, o referido documento comenta a situação da leitura literária na escola e enfatiza o valor estético como requisito para a escolha das obras que devem ser adotadas pela escola. Defende a prioridade à “Literatura brasileira, porém não só com obras da tradição literária, mas incluindo outras, contemporâneas significativas” (BRASIL, 2006, p. 74). Recomenda que “não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias, etc., como até hoje tem ocorrido” (idem, p. 54).

Dentre tantas outras colocações, merece destaque aquela que se refere à ênfase dada ao professor que deve atuar “não só como leitor, mas como mediador, no contexto das práticas escolares de leitura literária” (BRASIL, 2006, p. 72). De certa forma, essa compilação minimiza o vácuo deixado pelos PCN que anexaram a literatura ao rol das diversas manifestações da linguagem (BRASIL, 2000, p. 23), dando vazão a declarações dúbias: “O conceito de texto literário é discutível. Machado de Assis é literatura, Paulo Coelho não. Por quê? As explicações não fazem sentido para o aluno” (BRASIL, 2000, p. 16). Embasados pela lógica de que a Literatura é um gênero discursivo, os PCN a eximem de elementos distintivos equiparando-a a qualquer outro tipo textual, porém, isentos de uma teorização mais precisa, supervalorizando as impressões dos alunos sobre a Literatura. Cechinel (2018, p. 366) conclui que “Segundo esse cálculo, a dificuldade de definir o que é literatura deve nos levar à

improvável conclusão de que todos os textos são potencialmente literários e em certa medida se equivalem”.

Considerando a perspectiva aparentemente distópica apresentada por Cechinel (2018, p. 368) sobre o ensino de Literatura, de que esse “mantém-se à deriva” diante da ausência de princípios que o assegurem, constitui-se como uma urgência discutir sobre a influência da prática docente para formação de leitores proficientes. Certamente, a amplitude do conceito de texto e a desarticulação parcial da Literatura como um “conjunto relativamente estável de obras que partilham de traços comuns e dialogam com determinada tradição histórica” (CECHINEL, 2018, p. 367) contribuíram para a vaguidão relacionada ao literário manifestada em documentos como os PCN. Isso pode significar a exclusão gradativa da Literatura no currículo escolar.

De acordo com Hellmann (2009, p. 68) “o papel do professor é acima de tudo inserir o aluno num universo cultural literário”; para fazê-lo, deve abster-se “de seu papel de guardião do saber, sem abdicar, contudo, de sua condição de leitor mais experiente” (idem, p. 67). Sob essa ótica, o professor há de resguardar-se do rigor dos exercícios escolares, utilizando os conhecimentos metaliterários como um complemento à leitura das obras, não o contrário. Contudo, a leitura literária não pode ser desempenhada como uma experiência degustável sob pena de ruptura dos objetivos que a endossam. A melhor forma de instigar o interesse do leitor é desafiá-lo, ou seja, a seleção das obras literárias “tem de desafiar o leitor e desarmar seus desejos de consumo iniciais. O critério da facilidade, quando um fim em si mesmo, gera consumidores, não leitores críticos”. (CECHINEL, 2018, p. 370).

Apesar de muitos jovens mostrarem-se alheios à leitura literária, encarada como uma atividade escolar ajustada às provas e vestibulares, e “talvez isso contribua para que eles não leiam textos literários ao saírem da escola” (OLIVEIRA, 2010, p. 173), o professor não pode condicionar às preferências dos alunos o repertório de leitura que Cosson (2016, p. 54) defende como

indispensável para as práticas de letramento literário em sala de aula.

Antes, é válido o abono de outras manifestações culturais pela escola, associadas à Literatura e trabalhadas segundo as suas particularidades (COSSON, 2016). A BNCC (BRASIL, 2018, p. 481-482) cita o uso “de diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais)” e “a apreciação estética das mais diversas produções artísticas e culturais” como competências importantes ao desenvolvimento do alunado. Portanto, é possível viabilizar atividades que contribuam para a compreensão de obras canônicas e contemporâneas esteticamente reconhecidas. A análise de cordéis e de certas letras musicais pela proximidade linguística que essas produções mantêm com os alunos pode incentivar a sensibilidade poética, assim como a veiculação pelo uso de mídias digitais de “adaptações de textos literários para a televisão, teatro, cinema”, (ZAPPONE, 2008, p. 53). Quando conveniente, a leitura de obras da Literatura de massa e a formação de grupos de teatro são igualmente factíveis.

Em síntese, na escola, a difusão das práticas de letramento literário depende do contato mediado pelo professor para com a leitura literária, através de atividades sistematizadas que priorizem a reflexão e promovam a fruição estética. “O exercício da leitura é o ponto de partida para a aproximação à literatura” (ZILBERMAN, 2008, p. 18), que se vê destituída do seu real caráter formativo quando relegada ao pragmatismo social que atinge a escola progressivamente (CECHINEL, 2018, p. 371). Salienta Moura (2012, p. 31): “Na escola só poderão surgir leitores proficientes se nesse espaço existirem profissionais preocupados com a formação de alunos - leitores”. Portanto, cabe ao professor da área de Linguagens e Códigos principalmente, em face da complexidade de seu objeto de estudo, manter-se em formação acadêmica permanente, inclusive para atender demandas socioculturais concernentes ao trabalho didático-pedagógico da leitura.

Considerações Finais

A partir da curiosidade particular acerca do ensino de Literatura no contexto educacional brasileiro do século XXI, desenvolveu-se o presente estudo refletindo-o no âmbito do Ensino Médio. Acredita-se ter atingido nosso objetivo com a discussão inicial da problemática da leitura na escola brasileira, sob o olhar da crítica autorizada, que a percebe num lastro histórico, aqui focalizado panoramicamente no espaço da década de 1970 à atualidade.

Pode-se perceber que a crise de leitura na escola, mormente pública, bem como na cultura nacional coincide com a crise no ensino da Literatura. Esta, em tese, é associada a práticas de ensino obsoletas, em detrimento da leitura do texto literário em prol do letramento literário. A atitude didático-pedagógica tradicionalista, ao invés de contribuir para a formação do leitor proficiente, afasta-o da leitura, fato observado por muitos pesquisadores do ensino de Literatura no Ensino Médio brasileiro. A comparação entre posicionamentos defendidos, tanto pela crítica como pelos documentos oficiais da Educação, atesta certo desnível entre conteúdos e abordagens do ensino ainda vigentes no currículo do Ensino Médio e as exigências de alcance da compreensão literária por parte dos estudantes. Certamente isso não deixa de relacionar-se com a ausência de práticas de leitura cultivadas em sala de aula.

Por outro lado, a mesma crítica atesta certa imprecisão na abordagem que os PCN dão aos conteúdos literários, ora a criticar a falta de critérios para a diferenciação entre o texto literário e os demais, ora a ignorar a existência de peculiaridades da Literatura. Nesse contexto, o letramento literário seria uma alternativa para a resolubilidade de certos impasses relativos à leitura, embora não devidamente valorizado pelo viés da disciplina de Literatura no Ensino Médio.

Se visto como auxiliar do processo de compreensão da Literatura enquanto tecido verbal artisticamente portador de

sentidos múltiplos, o letramento literário impacta na ação leitora, atesta sua funcionalidade formativa. Se há limites no ensino escolar para garantir aos alunos uma formação literária deste porte, faz-se necessária uma orientação nacional clara que contribua na superação de tais limites ante o ideal formativo de desenvolver a autonomia do leitor. Indubitavelmente, o alcance desse ideal passa pela compreensão do texto literário como possibilidade de reconhecimento crítico desse leitor acerca de si e do mundo que o cerca.

Quanto às metodologias de ensino da Literatura, os conteúdos literários devem ser dinamicamente atualizados em favor de uma formação humana e humanizadora, não só voltada à profissionalização, mas sobretudo, à constante qualificação da vida em sociedade com base em princípios e valores universais. O exercício de práticas de leitura contínuas a partir da sala de aula favorece o desenvolvimento de uma comunidade de leitores, na qual ensino e aprendizagem poderão ocorrer de forma compartilhada e mais efetiva. Nesse sentido, a experiência do professor, aliada a uma formação docente atualizada e à prática de leitura literária, favorece a necessária relação dos alunos com as obras literárias.

Referências

ALVES, José Hélder Pinheiro. Literatura: Ensino e Pesquisa. In: CAMARGO, Flávio Pereira, VIEIRA, Miliâne Moreira Cardoso; FONSECA; Vilma Nunes da Silva. (Orgs.). **Olhares críticos sobre Literatura e Ensino**. 18ª ed. São Paulo: Fonte Editorial, 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (ensino fundamental)**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 27/04/2020.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: v.1. Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da

Educação, Secretaria da Educação Básica, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf Acesso em:12/05/2020.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (ensino médio)**. Parte II- Linguagens, Códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 20/06/2020.

CECHINEL, André. Literatura e formação: notas sobre o lugar do literário nas instituições de ensino. **Cadernos de pesquisa**, v 48, n. 167, p. 356-373, jan. /março, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053144850>. Acesso em: 20/06/2020.

COSSON, Rildo. Literatura infantil em uma sociedade pós-literária: a dupla morfologia de um sistema cultural em movimento. **Pro-Posições**, ago. 2016, vol.27, n. 2, p.47-66. Disponível em: <http://www.scielo.br/revistas/pp/paboutj.htm>. Acesso em: 29/11/2019.

DAMASCENO, Manoelito; MENEZES, Mabel de Moura S.P. Profissionalização no ensino de 2º grau. **Sitientibus**, Feira de Santana, jan. /jun.1986 3(5), p. 51-61. Disponível em: http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/5/profissionalizacao_no_ensino_de_2_grau.pdf. Acesso em:15/12/2019.

HELLMANN, R.M. O ensino de literatura: algumas reflexões críticas. **Ágora Ateniense**, v. 1 p 65/8-72, 2009 Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/223677896/Artigo-Risolete-Reflexes-Crticas>. Acesso em:31/11/2019.

MOURA, Ana Célia Clementino. Perfil do leitor proficiente e propósitos nas aulas de leitura: caminhos que se cruzam. In: MESQUITA, Angela; FARIAS, Maria Auxiliadora; MATTES, Marlene Gonçalves (Orgs.). **Estudos de Língua e Literatura GESLA**. Porto Alegre: Editora UniRitter, 2012.

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

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.**, vol.23, n.81, p.143-160. Dez 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 30/05/2020.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Rev. Bras. Educ.**, abr. 2004, n. 25, p.5-17. Disponível em: <http://www.scielo.br/rbedu/>. Acesso em: 31/11/2019.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Tradução de Caio Moreira. 2ª ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. Modelos de letramento literário e ensino de literatura: problemas e perspectivas. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v.11, n.1, p.49-60, jan. /abr. 2008. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/373678975/Modelos-de-Letramento-Liter-Rio> Acesso em: 07/01/2019

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino de literatura**. São Paulo: Contexto, 1988. Disponível em: <https://www.orelhadelivro.com.br/livros/108273/a-leitura-e-o-ensino-de-literatura/>. Acesso em:24/12/2018.

_____. **O papel da literatura na escola**. Via Atlântica, n. 14, dez. 2008. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50376>. Acesso em: 21/05/2018.

ZONIN, Carina Dartora. Polifonia e discurso literário: outras vozes que habitam a voz do narrador na Obra *Ensaio sobre a Lucidez* de José Saramago. **Revista Eletrônica de crítica e teoria de literaturas**. PPG-LET-UFRGS – Porto Alegre – Vol. 02, n. 02, p.1-22, jul. /dez. 2006. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/NauLiteraria/article/viewFile/4870/2785>. Acesso em: 08/11/2019.

CRENÇAS LINGUÍSTICAS E IMPLICAÇÕES NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Ana Gláucia Jerônimo de Santiago

Introdução

Toda Linguística é essencialmente política linguística. Isto nos diz Bagno (2018), uma vez que de início há um molde de seu objeto de estudo para, *a posteriori*, analisá-lo com base em conceitos, princípios e postulados que se vão construindo aos poucos. Argumenta ainda o autor que, pelo fato de toda e qualquer criação humana se constituir em *sociedade*, e como toda organização social implica também numa organização política, a Linguística, como tem seu objeto de conhecimento, é social e política.

Por esse motivo, ao defender a existência de um português brasileiro (PB) e português europeu (PE) como duas línguas distintas, Bagno argumenta que deve haver, por conseguinte, uma decisão teórica e política distinta para a descrição de cada uma das línguas, e aponta como embasamento que dá suporte ao fato de que se tratam de uma mesma língua, a tradição dos estudos gramaticais que se fixou no Ocidente e consagrou a ideia de que a língua está fadada a ser uma imitação da escrita literária do passado. E é essa concepção que fundamenta o discurso do senso comum, bem como algumas práticas que se autointitulam como científicas e advogam para si os atributos de uma falaciosa ciência que se julga objetiva, técnica e descritiva.

Dessa maneira, a imparcialidade do discurso científico fica comprometida por essas manifestações cuja postura não visa a refletir sobre os fatos de língua. Portanto, este artigo tem por objetivo promover uma retomada de algumas ideias e reflexões acerca da supremacia das crenças sobre o ensino de língua portuguesa em detrimento da reflexão científica, face à posição

desprivilegiada da Linguística, dando voz a vários autores, assim como está registrado *ad infinitum* na literatura linguística pertinente ao assunto.

Os mitos segundo a filosofia: narrativas falaciosas

Numa perspectiva filosófica, consideramos oportunas as palavras de Rocha (1986, p. 10-11) no sentido de explicitar o que está na essência do culto aos mitos numa sociedade:

O mito está localizado num tempo muito antigo, “fabuloso”. Nos tempos da “aurora” do homem; ou, pelo menos, os homens o colocam nos seus tempos da “aurora”, fora da história; o mito não fala diretamente, ele esconde alguma coisa. Guarda uma *mensagem cifrada* (grifo meu). O mito precisa ser interpretado. Finalmente, o mito não é verdadeiro no seu conteúdo manifesto, literal, expresso, dado. No entanto, possui um valor e mais que isto, uma eficácia na vida social.

Nessa incursão pelo terreno filosófico, segundo Rocha (1986), o mito envolve uma diversidade de ideias, podendo significar várias coisas, representar várias ideias e ser usado em contextos múltiplos, e assim: “qualquer um pode, sem cerimônia, utilizar a palavra para designar desde o ‘mito’ de Édipo ao ‘mito’ Michael Jackson, passando pelo mito da mulher amada ou da eterna juventude.” (ROCHA, 1986, p.7-8).

Para o autor, uma definição mais básica, ampla e geral de mito seria uma narrativa especial, uma fala, uma forma encontrada pelas sociedades de manifestarem seus paradoxos, dúvidas e inquietações. Mas adverte que seria uma narrativa especial que se distingue das demais narrativas humanas pelo fato de ser apanágio da espécie humana a capacidade de possuir e organizar símbolos que se tornam linguagem articulada.

Com isso, queremos estabelecer uma relação dos mitos com as crenças do senso comum no sentido de que se assemelham em diversos aspectos, embora reconheçamos as especificidades de cada um. Ressaltamos, por exemplo, que as crenças não são

percebidas como tais uma vez que o falante em geral se reconhece incapaz como utente da língua, assim como destacamos em Cassirer (1992, p. 19), na mitologia, as crenças também não são intuídas pelos falantes:

Indubitavelmente, a mitologia irrompe com maior força nos tempos mais antigos da história do pensamento humano, mas nunca desaparece por inteiro. Sem dúvida, temos hoje nossa mitologia, tal como nos tempos de Homero, *com a diferença apenas de que atualmente não reparamos nela, porque vivemos à sua própria sombra* (grifo meu) e porque, nós todos, retrocedemos ante a luz meridiana da verdade. Mitologia, no mais elevado sentido da palavra, significa o poder que a linguagem exerce sobre o pensamento, e isto em todas as esferas possíveis da atividade espiritual.

A seguir apresentamos o conceito de crença e em que acepção aqui está sendo utilizado.

A noção de crenças: narrativas subjetivas e limitadoras

Segundo Barcelos (2004), o conceito de crenças é antigo e não específico, pois é utilizado por várias disciplinas, mormente pela filosofia, uma vez que é uma de suas preocupações questionar sobre o que é falso ou verdadeiro. Existem, pois, segundo a autora, vários termos e definições, e esta é uma das razões que tornam esse um conceito difícil de se investigar. Dessa forma, ela o define mediante o termo *cultura de aprender línguas* da seguinte maneira:

Conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas. Esse conhecimento compatível com sua idade e nível socioeconômico, é baseado na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes. (BARCELOS, 2004, p. 129-132).

Barcelos acrescenta que para as outras definições há dois aspectos que são plausíveis observar: primeiramente, todas elas fazem referência à natureza da linguagem e ao ensino e

aprendizagem de línguas, e em segundo, dão maior destaque ao componente cultural e social das crenças.

Embora existam inúmeras definições, neste trabalho, tomamos a definição de crença conforme a proposta de Política Linguística utilizada por Spolsky (2012, p. 23): “os valores atribuídos pelos membros de uma comunidade de fala a cada variedade e variante e suas crenças sobre a importância desses valores”¹.

A partir da noção de Spolsky, observamos o quanto numa comunidade de fala estão “infiltradas” crenças que não encontram respaldo científico, como por exemplo, a noção de homogeneidade linguística.

Na visão de Santos (1996, p. 8), observamos uma estrita relação com a filosofia:

Crença seria uma convicção íntima, uma convicção que se adota com fé e certeza. Para deixar bem claro que se trata de uma apropriação do objeto sem uma percepção clara, sem validade científica ou filosófica; que se trata enfim de uma forma de assentimento objetivamente insuficiente.

Como nosso intuito não é aqui nos demorarmos sobre os diversos conceitos da noção de crença (e isso não significa negligenciar aqueles de grande valia em Política Linguística), passemos a alguns aspectos que envolvem o discurso do senso comum no que tange à questão linguística.

Senso comum: um discurso soberano sobre a língua

Em seu livro *Mito e significado*, Claude Lévi-Strauss (1978, p. 17), ao falar sobre a autoridade do conhecimento científico, afirma que “as histórias de caráter mitológico são, ou parecem ser arbitrárias, sem significado, absurdas, mas apesar de tudo dir-se-

¹ No original: “[...] the values assigned by members of a speech community to each variety and variant and their beliefs about the importance of these values.” (SPOLSKY, 2012, p. 23).

ia que reaparecem um pouco por toda a parte”. Assim como diz Faraco (2001), a Linguística ainda não conseguiu ultrapassar as paredes da Universidade de forma a se difundir e a se contrapor aos outros discursos sobre a língua no Brasil.

No relato imaginário abaixo de Mendonça (2001), fica patente que constitui um empreendimento bastante embaraçoso para muitos docentes de Linguística dizer qual a sua tarefa numa sala de aula dos cursos de Letras na universidade:

- Você dá aulas de que?

- Linguística.

- Ah! (silêncio).

Ou:

- Você dá aulas de que?

- Gramática.

- Ah, matéria importante, né? (ou: Que chato!)

Ou ainda:

- Você dá aulas de que?

- Língua.

- Língua portuguesa ou línguas?

- Língua portuguesa.

- Ah, gramática! (MENDONÇA, 2001, p. 233).

Conforme assinalamos na introdução sobre a imperiosidade da existência de um objeto de estudo para o *status* científico, vale mencionar que, por tal motivo, Perini (2010, p. 35) defende que a gramática seja incluída no rol das ciências no contexto escolar:

Então, o que é que a gramática poderia fazer como disciplina escolar? Minha resposta é que a gramática é uma disciplina científica, tal como a química, a geografia e a biologia. Assim como a biologia estuda os seres vivos e a química estuda os elementos e suas combinações, a gramática estuda um aspecto da linguagem – um fenômeno tão presente em nossas vidas quanto os seres vivos ou os elementos químicos.

Para Lucchesi (2015, p. 189), há um conflito no Brasil decorrente da coexistência dos discursos normativo e científico:

A clivagem que as gramáticas normativas brasileiras impõem entre a linguagem coloquial, por um lado, e a norma padrão, impropriamente equiparada à norma culta, por outro, decorre, em grande medida da relação de aproximação e tensão entre o discurso normativo e discurso científico no Brasil.

Nesse sentido, alguns autores se referem ao que chamam *mitos* para justificarem uma atitude subjetiva face às observações acerca das línguas. Bagno (2011) faz referência à chamada *mitologia do preconceito linguístico* e se propõe a desmitificar falácias que não passam de mitos e fantasias porque não resistem a uma análise científica mais acurada, mas que acabam por reverberar em um dos preconceitos mais poderosos e difíceis de se combater porque são invisíveis aos olhos da sociedade. Como um dos maiores e mais sérios mitos, Bagno cita a falsa ideia de que o português do Brasil constitui um bloco homogêneo. Numa perspectiva contrária à ficção da homogeneidade, desde os estudos desenvolvidos pela Sociolinguística Quantitativa liderada por William Labov em 1960, a variação passou a ser vista como algo inerente às línguas e sua ausência seria disfuncional.

Nessa perspectiva, as teorias formalistas, até então reinantes no contexto acadêmico, passam a ser questionadas, uma vez que o novo modelo explicita o surgimento de um componente social de caráter extraformal na linguagem condicionado por fatores sociais diversos, refutando assim a noção de variante livre advogada pelos estruturalistas segundo a qual o uso de uma ou outra forma ficava a critério do falante.

Dessa forma, com Labov assistimos à sinalização para o tratamento científico da variação linguística. E assim, com a Sociolinguística, a variação passou a ser vista como constitutiva da estrutura da linguagem. Pois, se a sociedade é composta por estratos, tal estratificação inexoravelmente se refletirá na língua. Portanto, a Sociolinguística laboviana propunha a variação como um fato sociolinguístico.

Dessa maneira, a concepção de língua como um sistema homogêneo, monolítico para o grande público, constitui uma das

crenças mais danosas para o ensino de línguas. Bagno (2013) revela que na verdade há somente o reconhecimento *a priori* do fenômeno da variação e em seguida o aparato teórico sociolinguístico se esvazia como reflexo de uma espécie de *utopia linguística*. Ouçamos o autor:

É forçoso constatar que o recurso à terminologia e aos conceitos da Sociolinguística serve apenas como malabarismo retórico para, no fim das contas, continuar a prescrever e a impor um modelo mitificado e mistificador de “língua certa”, distante de qualquer modalidade de uso real, incluindo aí a língua escrita mais monitorada contemporânea. A existência da variação é reconhecida tão somente para, mais adiante, ser abandonada em nome dessa utopia linguística. (BAGNO, 2013, p. 45).

Travaglia (1995) propõe três concepções de linguagem que, conseqüentemente, resultam em três concepções de ensino de língua: prescritivo, descritivo e produtivo. Para o autor, na primeira concepção, a *linguagem é expressão do pensamento* e dela decorre que existem regras para a sua organização, pois se as pessoas não pensam, não podem se expressar bem. Na segunda concepção, tem-se a linguagem como *instrumento de comunicação* cuja visão de língua é sistêmica, isto é, um código estruturado segundo regras estabelecidas e das quais depende a eficácia da comunicação de um emissor a um receptor. E por último, a linguagem como *processo de interação*, no qual o indivíduo ao usar a língua realiza diversas ações e não apenas externa um pensamento ou transmite informações. Nesta concepção, há a possibilidade da interação entre os interlocutores em determinadas situações de comunicação e em contextos socio-histórico-ideológicos. Portanto, a postura de ensino do professor é resultante de uma concepção de língua/linguagem assumida implícita ou explicitamente.

De certa forma, o fato de a visão normativo-prescritiva de língua ser uma constante pode ser justificada pelo fato de a Linguística somente ter se estabelecido nas universidades públicas brasileiras como componente curricular na década de 1960. E

assim, poderia se “admitir” que as crenças e os mitos seriam resultantes do atraso da fixação da referida disciplina nos cursos de Letras. Desse modo, se a Linguística padecesse com essa demora, não é de se estranhar também o retardamento da implantação da Sociolinguística como disciplina.

No entanto, assim como as especulações sobre a linguagem remontam a uma fase filosófica da linguagem na Antiguidade, cuja preocupação consistia em inquirir acerca do caráter natural ou convencional do signo linguístico, conforme evidencia o diálogo *Crátilo* de Platão, também os estudos sociolinguísticos já vinham sendo praticados por pensadores como Meillet, Bakhtin e membros do Círculo Linguístico de Praga em meados do século XX, muito antes dos anos 1960, data em que Labov se insurge no cenário linguístico, conforme assinala Bortoni-Ricardo (2014).

No Brasil, atribui-se a Anthony Julius Naro, segundo Freitag (2016), a estreia da Sociolinguística Variacionista no ano de 1976 em uma disciplina ministrada na PUC-RJ sobre contatos linguísticos. No entanto, a autora ressalta que embora a disciplina tenha ingressado relativamente cedo, a tradução para o português de obras clássicas de William Labov como “Fundamentos empíricos para uma teoria de mudança linguística” e “Padrões Sociolinguísticos” somente aconteceram, respectivamente, em 2006 e 2008. Por isso, ressalta Faraco (2001, p. 39): “O imaginário linguístico não ultrapassou a noção de língua pelos moldes da ‘pureza’ e da ‘correção’ linguísticas. Em consequência, as pessoas em geral não têm acesso a uma crítica ao dizer mítico sobre a língua e este, então, continua a reinar soberano.”

Portanto, não obstante todo o aparato teórico-metodológico (Socio)linguístico que se firmou como tal, o que tem sido satisfatório aos falantes de modo geral se sustenta nos cânones da gramática normativa que não têm compromisso com a reflexão dos fatos de linguagem. Sirvam-se, a propósito, como exemplo, as formas *falano* ~ *falando*, explicada foneticamente, em termos de fatores internos à língua, como o fenômeno da assimilação dental, haja vista a presença dos dois fonemas de tal qualidade /ð/ e /v/.

Esta explicação serve ao professor como exemplo porque embasada em um aporte teórico-metodológico já definido, o que garante a sua validade científica. No entanto, pode acontecer que alguma voz na sala de aula solicite uma outra resposta: professor, e qual seria a forma correta?

A esse propósito, são oportunas as palavras de Neves (2003, p. 55):

Pelo vigor da noção de norma, cabe ao linguista assumir o seu papel, que não é apenas o de combater – sem mais – a atitude prescritivista. Ele é quem sabe em cada caso de “desvio” (na verdade, de variação), refletir sobre o que ocorre, e, assim, não lhe é lícito deixar o campo para quem venha responder alheado de compromisso com a ciência linguística.

A posição de Neves é também percebida nas palavras de Barbosa (2015, p. 256):

Contudo, não se pode negar que fechar os olhos ao que pensa e quer a sociedade é abrir mão de objetos para estudos sociolinguísticos, é transferir o reconhecimento de *autoridade* de nossa área para jornalistas, literatos e outros letrados que, mesmo se bem intencionados e bem formados, seguem muitas vezes as mídias de massa, e não a reflexão sobre a língua.

Geraldi (2018), em seu artigo intitulado *A propósito dos ensinantes e do ensino da língua: uniformizar os discursos e garantir o controle*, postula que o princípio constitucional que reconhece a diversidade linguística se aplica à existência de diferentes línguas e não propriamente a um fenômeno que lhes é inerente, ou seja, quando se faz referência a uma língua estrangeira, enfatizam-se os diferentes dialetos, por exemplo, a região de colonização italiana fala vêneto, florentino, napolitano etc. Mas adverte o autor acerca da imperiosidade de a variação ser investigada como um fato intralinguístico:

É, no entanto, no interior da língua oficial, a língua portuguesa, que a questão se torna mais complexa. Até meados dos anos 1980, as variações sempre foram tratadas como erros, pura e simplesmente. Quando muito, certo número de dicionaristas e gramáticos falavam de regionalismos,

referindo-se a certos vocábulos e a certas construções sintáticas. Mas o regionalismo estava incluído entre os vícios de linguagem, de modo que nenhuma variação era aceita, ainda que na prática todos percebessem e convivessem com as diferenças tanto sociais quanto regionais. Não faltava, obviamente, a pergunta: em que região se fala o português mais correto? (GERALDI, 2018, p. 159-160).

No que se refere à atitude do falante em face à variação, de acordo com Preti (2000), a partir do instante em que a comunidade elege uma língua como seu principal meio de comunicação, toda e qualquer variação tende a ser vista como prejudicial, o que justifica a tendência a manter a unidade desse sistema. Desse modo, a norma pode ser considerada como o ponto de chegada no processo de uniformização e nivelamento da língua, isto porque a coletividade se encarrega de preservar o uso estabelecido por ela própria. Por isso, a todo momento, há a preocupação em se saber o que é “certo” ou “errado” em termos de língua, o que se pode ou não se pode dizer.

É nesse sentido que Milroy (2011) adverte o quão poderoso se constitui o apelo ao senso comum. E nas palavras do autor:

É considerado óbvio, como *sensu comum*, que algumas formas são certas e outras, erradas, e assim é, mesmo quando existe discordância sobre qual é qual. Em geral não existe discordância. A sentença *eu vi ela*, por exemplo, é obviamente errada, e *eu a vi* – de forma igualmente óbvia – correta. Para a maioria das pessoas em culturas de língua padrão que prestam atenção à língua, é assim e pronto: *nenhuma justificativa é necessária* para rejeitar *eu vi ele*, e quando alguma justificativa é dada (por exemplo, que o pronome *ele* exerce função de sujeito, não de objeto), ela é *post hoc*. (MILROY, 2011, p. 58-59).

Não há no senso comum a consciência da valoração social em linguagem, prossegue o autor, uma vez que o falante manifesta baixa autoestima linguística e se assume como não digno da possibilidade de falar corretamente:

[...] as atitudes do senso comum sejam ideologicamente carregadas, aqueles que as sustentam não as veem de modo nenhum como tais: eles acreditam

que seus juízos desfavoráveis sobre pessoas que usam a língua “incorretamente” são juízos puramente linguísticos sancionados por autoridades sobre língua, e essa crença, é, em parte, ela mesma, uma consequência da padronização. Se não o fizerem, é por culpa própria deles, como indivíduos, seja qual for sua raça, cor ou classe; existe uma abundância de modelos do “bom” falar para eles. Realmente, o público em geral e mesmo aqueles que fazem juízos sobre a correção estão frequentemente dispostos a admitir que eles mesmos cometem erros e não são competentes em seu próprio uso da língua. Pedem a orientação de autoridades privilegiadas. (MILROY, 2011, p. 59).

Nesse contexto, presenciamos, pois, a existência de uma sociedade refratária à reflexão linguística em virtude de representações ideológicas com as quais se identifica, o que se consubstancia nas noções de “certo” e “errado”, utilizadas para prescrever formas como certas e proscrever outras como erradas.

Consoante assinala Milroy (2011, p. 57) acerca do fenômeno da padronização nas línguas, ao que ele intitula de culturas de língua padrão, “há um desenvolvimento da consciência, entre os falantes, de uma forma de língua ‘correta’ ou canônica. [...] Praticamente todo mundo adere à ideologia da língua padrão e um aspecto dela é uma firme crença na correção.”

Zilles e Faraco (2015), numa atitude de repulsa à hegemonia do senso comum e suas consequências em questões de variação e mudança, admitem, não obstante razoavelmente estudadas, ainda provocam uma certa “repulsa” social:

O senso comum tem escassa percepção da língua como um fenômeno heterogêneo que alberga grande variação e está em contínua mudança. Por isso costuma folclorizar a variação regional; demoniza a variação social e tende a interpretar as mudanças como sinais de deteriorização da língua. O senso comum não se dá bem com a variação e a mudança linguística e chega, muitas vezes, a explosão de iras e gestos de grande violência simbólica diante de fatos de variação e mudança. (ZILLES E FARACO, 2015, p. 7).

Nesse mesmo fio de raciocínio, e ao que tange às questões de mudança linguística, Yaguello (2001) afirma que, ao contrário de

outros domínios da vida social, tal fenômeno é constantemente visto como uma decadência, o que justifica a resistência que se impõe aos processos de mudança. A autora ainda destaca a relação entre purismo e conservadorismo. Vejamos a esse respeito:

Na língua se inscreve a passagem do tempo. Lentamente, inexoravelmente, a língua evolui [...]. A língua envelhece, aparentemente, com aquele que a fala e que se identifica com ela. Mas o homem não quer envelhecer; ele lê na evolução da língua sua própria decadência. Assim, ele deseja conservar a língua na pureza, na integridade de sua juventude. [...] Mas de um modo insuportável para o purista, são as gerações jovens que, apropriando-se da língua, a mudam. A língua se encontra, assim, perpetuamente rejuvenescida e não envelhecida, ao passo que seus falantes inexoravelmente envelhecem. Aceitar a mudança é se sentir de certo modo despossuído, é perder um poder *sobre* e pela *língua*, ainda que a condenação seja formulada no mais das vezes sob forma de juízos estéticos. (YAGUELLO, 2001, p. 279-280).

Lucchesi (1994) faz uma distinção entre norma padrão e norma culta. Esta se refere às formas depreendidas da fala dos segmentos plenamente escolarizados. Aquela, às formas prescritas pelas gramáticas normativas como corretas. Para ele, o fato de as duas expressões serem intercambiáveis reflete sobretudo a ideologia das atitudes prescritivistas.

Coseriu (1980), numa tentativa de ampliação da dicotomia saussureana *langue/parole*, diz que a norma se refere a tudo o que é fato tradicional, comum e constante numa comunidade de fala ainda que não necessariamente funcional. É o *como se diz* e não o *como se deve dizer*. Não obstante, seja a noção de norma objetiva a dedutível do pensamento coseriano, para Lucchesi (1994), tal noção traz subjacente também a ideia de norma subjetiva, uma vez que na concepção de Coseriu, o comportamento normativo é imposto ao falante se constituindo num sistema de realizações obrigadas por imposições socioculturais. Nesse sentido, é cabível mencionar em que sentido, ou de que maneira, funciona a imposição da língua ao falante.

Para Coseriu (1982), a concepção de que a língua está se impondo ao falante deve ser senão refutada, mas pelo menos vista com algumas restrições. Para ele, a língua não se impõe ao falante, e sim, este a assume como própria. No dizer do linguista romeno:

Na verdade, a linguagem é antes fundamento e, ao mesmo tempo, manifestação primária do social, do 'ser com o outro' do homem, e a língua não é 'obrigatória' como imposição externa, mas como obrigação livremente assumida (é este, aliás, o sentido genuíno e original do latim *obligatio*). [...] A liberdade da linguagem é liberdade histórica, liberdade do homem como ser histórico. (COSERIU, 1982, p. 29).

Rey (2001) denomina a norma prescritiva de *pseudossistema* na medida em que ela se apresenta no lugar do sistema ou, mais especificamente, da sua parte "boa", "certa". Ela usurpa a condição de sistema e se autoriza a legitimar considerações valorativas do tipo "ele não sabe português", "em bom português diz-se assim". Como diz Milroy (2011), na mente do não especialista, o padrão idealizado representa a língua na sua totalidade.

Segundo Leroy (1977), sendo a atividade linguística função do instinto de imitação, imitamos aqueles a quem admiramos e amamos porque há um desejo de nos parecermos com eles, por isso há uma propensão a imitarmos aqueles que têm prestígio. Em conformidade com a reflexão de Leroy, Yaguello (2001, p. 280) argumenta que "o juízo da língua se estende aos homens que a falam. Um homem distinto fala um francês admirável, um marginal só poderia falar um francês deplorável."

Com efeito, como aponta Gnerre (1988, p. 6-7), "a língua é o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder" e por esse motivo ele reitera a hipótese de que "uma variedade linguística vale o que valem na sociedade os seus falantes".

Com relação à noção de prestígio, Milroy (2011) faz uma analogia com outras manifestações de padronização de maneira a demonstrar que o prestígio mais elevado não necessariamente constitui o padrão. Segundo ele, quando saímos do terreno da

linguística: “não é sensato aplicar a noção de prestígio a conjunto de tomadas elétricas, por exemplo, embora elas sejam obviamente padronizadas, e diversas coisas que não são padronizadas, como ternos feitos sob medida, podem de fato ser aquelas que adquirem o mais elevado prestígio”. (MILROY, 2011, p. 52).

A seguir, finalizaremos esta exposição contemplando alguns aspectos por uma educação que vislumbra um letramento linguístico.

Por uma educação linguística

Bagno (2018, p. 48) argumenta se de fato pode a linguística se inscrever no inventário das ciências, de vez que ainda paira um questionamento do estatuto ontológico de existência das próprias ciências humanas. E assim propõe o autor se não seria mais lícito afirmar que existem, na verdade, “discursos” acerca dos fenômenos humanos e sociais.

Bagno e Rangel (2005, p. 63-64) defendem que as demandas de uma sociedade por meio da *educação linguística* no Brasil podem ser entendidas como:

O conjunto de fatores socioculturais que, durante a existência do indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo geral e sobre todos os demais sistemas semióticos.

Dentre tais saberes, argumentam os autores, incluem-se as crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos existentes na sociedade acerca da língua/linguagem compondo o que se poderia intitular de *imaginário linguístico* ou, sob outro viés, *ideologia linguística*. Com relação à educação linguística, ressaltam que há uma série de respostas por parte de diferentes instâncias: por um lado, as diferentes políticas oficiais de ensino, principalmente as federais, vêm acumulando um acervo cada vez mais volumoso de reflexões teóricas, consubstanciadas em documentos diversos (leis, parâmetros curriculares, matrizes

curriculares etc), e, por outro lado, o esforço político oficial para dar conta das demandas de educação linguística da sociedade se dá em um ritmo demasiadamente lento pelos cursos de Letras.

Para Freitag (2016), faz-se mister, como postulara William Labov, construir um *senso de ativismo sociolinguístico* no domínio educacional de forma que os professores não sejam apenas conscientes acerca do fenômeno da variação, mas que, sobretudo, implementem-no na prática em seus programas de ensino.

A propósito da implementação das teorias advindas da ciência linguística, na visão de Sousa; Roca; Ponte (2018), a contribuição dos linguistas nas políticas oficiais de ensino pode representar um avanço por demonstrar que os órgãos governamentais estão reconhecendo que não há como prescindir da observação do especialista que legisla sobre a área de língua/linguagem. No entanto, advertem as autoras sobre ideologias subjacentes:

[...] a realização dessas tarefas por linguistas não pode ser compreendida como meramente técnica, visto que, como cidadãos, a elaboração dessas políticas está marcada por ideologias linguísticas. Ou seja, o discurso presente nesses documentos reflete o que os elaboradores acreditam sobre como deve ser o ensino de língua e o que deve ser ensinado, dentre outros aspectos. (SOUSA; ROCA E PONTE, 2018, p. 11).

De acordo com Barbosa (2015, p. 255), para que uma mudança na educação linguística se instale na sociedade, há que sair do discurso da mera censura de concepções equivocadas:

Para mudar concepções e práticas culturais tão enraizadas não basta denunciar preconceitos e demonstrar dados de variação que derrubem a ilusão da pureza linguística. Se a linguística visa contribuir para o avanço social debelando crenças historicamente estabelecidas na cultura ocidental, precisa ir além da simples condenação dessa ou daquela concepção equivocada de língua; precisa ir além da simples exposição do ponto de vista acadêmico sobre a realidade plural que é a *língua*.

Na acepção de Geraldi (2018), um processo de uniformização do ensino da língua que negligencia a desigualdade social e regional em que nos situamos vai ao encontro de uma agenda neoliberal pautada em um modelo que vislumbra uma educação em larga escala, ainda que, segundo o autor, justificada ideologicamente.

Como propõe Bagno (2011, p. 58), se se quer promover uma reflexão consistente sobre os fatos de língua, a noção do erro deve se dar na seguinte perspectiva:

Quando se trata de língua, só se pode qualificar de erro aquilo que comprometa a comunicação entre os interlocutores. Se uma pessoa disser “os menino tudo veio”, ninguém por mais preconceituoso e tradicionalista que seja, vai poder alegar que “não entendeu” o que aquela pessoa quis dizer. Uma análise linguística rigorosa vai demonstrar com toda clareza e com argumentos mais do que convincentes que a construção “os menino tudo veio” tem regras gramaticais próprias, segue uma sintaxe que difere daquela (única) que está registrada nas gramáticas normativas. Além disso, em outras línguas, construções desse tipo são consideradas perfeitamente “certas” e “bonitas”, o que prova que elas não são uma invenção de brasileiros “ignorantes”.

Portanto, pensar em um movimento consistente que desloque o foco de atenção da dicotomia “certo” e “errado” para um propósito maior que promova uma reflexão sobre a língua pode significar, entre outras, uma grande contribuição para o ensino de língua portuguesa no Brasil.

Também outra questão a suscitarmos diz respeito, ao que aponta Bagno ser um problema dos falantes, e não da Linguística, a decisão de considerar o português brasileiro e o europeu como duas línguas distintas. Faz-se oportuna esta reflexão, uma vez que nos propusemos no início a refletirmos sobre a questão científica que se demora a ser percebida e acatada quando o assunto é língua/linguagem. E postula Bagno (2018, p. 64-65): “é inútil ficar esperando que a resposta venha num formato exclusivamente ‘científico’, porque o ‘científico’ como algo acima de qualquer suspeita é uma quimera, um fantasma cultural.”

E, finalmente, em consonância com o pensamento de Bagno, portanto, acreditamos que cabe ao linguista sair da utopia de uma neutralidade científica e se posicionar ideológica e politicamente deixando manifestos seus valores e suas crenças, pois o ensino de línguas é uma atividade indissociável da política e não cabe negligenciar tal relação quando se tem por objetivo o ensino de línguas.

Considerações finais

Ao longo deste texto, tivemos como propósito apresentar algumas reflexões acerca de crenças sobre o ensino de língua portuguesa no Brasil. Para tanto, selecionamos vários autores no sentido de fornecer subsídios teóricos para a nossa exposição.

Em um discurso quase uníssono, os linguistas questionam o fato de a linguística ainda não ter atingido visibilidade suficiente no inventário das ciências de forma que seus pressupostos tenham sua voz entre as demais. Isto porque aos falantes, de maneira geral, parece bastar o discurso do senso comum ao qual subjaz um matiz ideológico que se consubstancia na noção de língua embasada em atitudes prescritivistas enraizadas em crenças decorrentes de uma ficção pelo purismo linguístico, conforme se verifica na dualidade “certo” e “errado”.

Em síntese, observamos que há uma supremacia da gramática normativa, que é considerada como sinônimo de língua, e detém o prestígio no grupo social em detrimento do discurso linguístico; uma disseminação de crenças acerca da língua que se consubstancia por intermédio de argumentos falaciosos advindos de posturas míticas, e, por fim, o *status* científico da Socio(linguística) ainda pouco consolidado, o que demonstra que seus pressupostos permanecem restritos à universidade.

Estas considerações devem ser observadas uma vez que repercutem no ensino da língua. E, ratificamos, compete ao linguista ser o especialista chamado quando o tema envolve a

característica que nos diferencia dos outros seres – a linguagem – de forma a combater a atitude exclusivamente prescritivista.

Com efeito, deixar que outros profissionais leigos o façam pode ser um dos motivos para que as crenças sobre as línguas sejam cada vez mais difundidas e infiltradas na comunidade de fala contribuindo para que o preconceito linguístico assuma mais poder e seja mais vigoroso, o que representa um dos óbices com grandes implicações no ensino da língua portuguesa.

Referências

BAGNO, Marcos. Duas línguas, quantas políticas. In: SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de; ROCA, María del Pilar; PONTE, Andrea S. (Orgs.). **Temas de Política Linguística no processo de Integração Regional**. Campinas, SP: PONTES Editores, 2018.

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

_____. **Preconceito linguístico: o que é como se faz**. São Paulo: 54 ed. Loyola, 2011.

BAGNO, Marcos & RANGEL, Egon de O. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 1, 2005.

BARBOSA, Afranio G. Variação linguística no curso de letras: práticas de ensino. In: ZILLES, Ana Maria; FARACO, Carlos Alberto. **Pedagogia da variação linguística: língua diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola, 2015.

BARCELOS, Ana Maria F. Crenças sobre aprendizagens de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 7, n. 1, 2004, p. 123-156.

BORTONI-RICARDO, Stella M. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

CASSIRER, Ernst. **Linguagem e mito**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

COSERIU, Eugenio. **O homem e sua linguagem** – estudos de teoria e metodologia linguística. Rio de Janeiro: Presença, Edusp, 1982.

_____. **Lições de linguística geral**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1980.

FARACO, Carlos Alberto. (Org.). Guerras em torno da língua: questões de política linguística. In: **Estrangeirismos: guerras em torno da língua**. São Paulo: Parábola, 2001.

FREITAG, Raquel M. K. Sociolinguística no/do Brasil. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, set./dez. 2016, p. 445-460.

GERALDI, João Wanderley. A propósito dos ensinantes e do ensino da língua: uniformizar os discursos e garantir o controle. In: SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de; ROCA, María del Pilar; PONTE, Andrea S. (Orgs.). **Temas de Política Linguística no processo de Integração Regional**. São Paulo: Pontes, 2018, p. 159-171.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

LEROY, Maurice. **As grandes correntes da linguística moderna**. São Paulo: Cultrix, 1977.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Mito e significado**. Lisboa: Edições 70, 1978.

LUCHESE, Dante. Variação e norma: elementos para uma caracterização sociolinguística do português do Brasil. **Revista Internacional de Língua Portuguesa**. 12, UFBA, 1994.

_____. **Língua e sociedade partidas: a polarização sociolinguística do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2015, p. 189.

MENDONÇA, Marina C. **Língua e ensino: políticas de fechamento**. In: MUSSALIN, F. e BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. v. 2. São Paulo: Cortez, 2001.

MILROY, James. Ideologias linguísticas e as consequências da padronização. In: LAGARES, Xoán Carlos e BAGNO, Marcos. (Orgs.). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 49-87.

- NEVES, M. H. **Que gramática ensinar na escola?** São Paulo: Contexto, 2003.
- PERINI, Mário A. **Gramática do português brasileiro.** São Paulo Parábola, 2010.
- PRETI, Dino. **Sociolinguística: os níveis de fala: um estudo sociolinguístico do diálogo na literatura brasileira.** 9 ed. São Paulo: Edusp, 2000.
- REY, Alain. Usos, julgamentos e prescrições linguísticas. In: BAGNO, Marcos. (Org.). **Norma Linguística.** São Paulo: Edições Loyola, 2001, p. 115-144.
- ROCHA, Everardo P. G. **O que é mito.** São Paulo: Brasiliense, 1986.
- SANTOS, Emanuel. **Certo ou errado?** Atitudes e crenças da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Graphia, 1996.
- SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de; ROCA, María del Pilar; PONTE, Andrea S. (Orgs.). Políticas linguísticas possíveis para a integração regional. In: **Temas de Política Linguística no processo de Integração Regional.** Campinas, São Paulo: PONTES, 2018.
- SPOLSKY, Bernard. **The Cambridge Handbook of Language Policy.** Cambridge: Cambridge University Press, 2012.
- TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus.** São Paulo: Cortez, 1995.
- YAGUELLO, Marina. Não mexe com a minha língua. In: BAGNO, Marcos. **Norma Linguística.** São Paulo: Loyola, 2001, p. 279-280.
- ZILLES, Ana M. S.; FARACO, C. A. (Orgs.). **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino.** São Paulo: Parábola, 2015.

CRENÇAS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE A APRENDIZAGEM DE SEUS ALUNOS NA DISCIPLINA DE LÍNGUA INGLESA

Cristiane Rodrigues Vieira
Felipe Ridalgo Silvestre Soares

Introdução

As crenças são formas de entender o mundo que nos cerca a partir de nossas experiências com o meio social em que vivemos ou do qual temos conhecimento. Essa maneira de ver o mundo normalmente tem relação direta com as ações que tomamos enquanto participantes de grupos sociais. Por serem enraizadas nas nossas experiências, as crenças são dinâmicas, ou seja, elas podem mudar a partir do momento em que adquirimos novos conhecimentos ou quando as ações tomadas a partir das crenças não chegam aos resultados esperados.

Essa influência das crenças nas nossas ações ou no nosso modo de ver as coisas fez com que elas fossem objeto de estudo de diversas áreas do conhecimento, como a Psicologia, as Ciências Sociais, a Filosofia, a Linguística Aplicada (LA), dentre outras áreas. A formação de professor de línguas, neste caso, o de língua inglesa, requer um leque bem extenso de conhecimentos teórico-metodológicos para que o professor esteja preparado para exercer a sua profissão com propriedade, de modo que o ensino resulte em aprendizagem. Por isso, faz-se necessário estudar as crenças dos professores de língua inglesa para saber mais sobre suas crenças a respeito da aprendizagem de seus alunos e, assim, entender as decisões que eles tomam em sala de aula a fim de promover essa aprendizagem.

Esse capítulo discute as crenças de professores de língua inglesa da Educação Básica sobre a aprendizagem de seus alunos nessa disciplina. Os dados foram coletados por meio de

questionário aplicado¹ com o uso do *google docs* a seis professores efetivos de língua inglesa que atuam no Ensino Fundamental e Médio da rede pública de ensino do Estado do Ceará e do Amapá, egressos do Curso de Letras Português-Inglês da Universidade Regional do Cariri (URCA).

A análise dos dados foi conduzida de forma qualitativa a partir das orientações de Kalaja (1995) e de Barcelos (2001) para a identificação e análise das crenças e os resultados da análise foram discutidos à luz de diversos trabalhos sobre a formação de professores e sobre a crença de professores sobre a aprendizagem de inglês (BARCELOS, 2004, 2006, 2007, 2015; KALAJA, 1995; KALAJA e BARCELOS, 2003).

Crenças sobre a aprendizagem de inglês em Escolas Públicas

Inseridas dentro dos estudos da LA, as crenças são objeto de estudo relativamente recente, pois começaram a ser estudadas a partir da década de 1980 no exterior e na década de 1990 no Brasil (BARCELOS, 2004). Dada sua localização na área de formação de professores, não é de estranhar que as crenças mais comumente pesquisadas são aquelas referentes ao ensino e à aprendizagem de línguas, uma das subáreas de maior produção dentro da LA, como podemos ver em Barcelos (2004), Coelho (2005), Silva (2007), Bomfim e Conceição (2009), Gimenez et al (2000), Zolnier (2012), dentre tantos outros.

Ainda alinhados à formação de professores, há pesquisas em crenças sobre erros e correção de erros (SILVA, 2004, SILVA; FIGUEIREDO, 2006, MEIRELES; FERREIRA, 2010; OLIVEIRA, 2011), sobre material didático (SILVA; RODRIGUES; PINHEIRO

¹ Os dados ora apresentados são um recorte de um *corpus* mais extenso utilizado para a tese de doutorado de Vieira (2019). A pesquisa obedeceu aos procedimentos éticos para pesquisas com seres humanos estabelecidos pela Resolução 510/2016 do Ministério da Saúde, tendo sido registrada na Plataforma Brasil sob o CAAE 82503918.0.0000.5055 e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Regional do Cariri com Parecer de Número 2.482.442.

NETO, 2010), sobre formação de professores (PERINE, 2012; SABOIA, 2012), sobre metodologia de ensino (FREITAS, 2016), sobre a interação das crenças de professores e os PCN (ARAÚJO, 2008), sobre o uso de texto literário para o ensino de línguas (GABRIEL, 2013), sobre crenças e representações de professores em formação continuada (COSTA, 2013), de professores sobre o construtivismo, os PCN e as inovações pedagógicas (CARRARO, 2002), dentre outras.

Da mesma forma que há muitos trabalhos voltados para crenças, há também muitas definições para o termo crenças e nem todos os pesquisadores partilham da mesma definição. Essa multiplicidade de definições pode parecer confusa a princípio, mas, vista por outro ângulo, significa o enorme potencial de pesquisa que essa temática possui, podendo ser objeto de interesse dos mais variados tipos de estudos.

Alvarez (2007, p. 200), por exemplo, após estudar pesquisas de quase quatro décadas sobre crenças, apresenta a definição que

[...] a crença constitui uma firme convicção, opinião e/ou ideia que tem o indivíduo com relação a algo. Essa convicção está ligada a intuições que têm como base as experiências vivenciadas, o tipo de personalidade e a influência de terceiros, pois elas são construídas socialmente e repercutem nas suas intenções, ações, comportamento, atitude, motivações e expectativas para atingir determinado objetivo. Elas podem ser modificadas com o tempo, atendendo às necessidades do indivíduo e a redefinição de seus conceitos, se convencido de que tal modificação lhe trará benefícios (ALVAREZ, 2007, p. 200).

Barcelos (2006), por sua vez, adota uma definição de crenças, partilhada neste estudo, que se assemelha com a de Alvarez (2007), qual seja:

Entendo crenças (...) como uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (BARCELOS, 2006, p. 16).

Até a década de 1970, havia o entendimento de que as crenças eram estruturas fixas na mente dos indivíduos. No entanto, hoje entendemos crenças como estruturas construídas, desconstruídas e modificadas em contextos de interação dos quais os indivíduos participam. Por isso, elas têm caráter social, dinâmico e contextual. As crenças podem ser tanto individuais, como coletivas e sua durabilidade depende, em muitos casos, dos resultados práticos alcançados por meio de ações originadas a partir das compreensões de determinadas crenças. Fazendo um recorte para a sala de aula, as crenças tanto podem fazer o professor agir com autonomia, como podem servir de empecilho para sua prática.

Para analisar as crenças de professores de inglês sobre a aprendizagem de seus alunos nessa disciplina, é preciso antes fazer uma breve discussão sobre o ensino de língua inglesa nas escolas públicas brasileiras, que têm como documento oficial normativo a Lei de Diretrizes e Base (BRASIL, 1996), e orientadores, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1996)² e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Aos professores de inglês cabe traçar os métodos e técnicas de ensino para conseguir dar conta de todo o conteúdo programático, pré-estabelecido por órgãos governamentais, nas poucas horas-aulas destinadas à disciplina de língua inglesa.

Os PCN surgiram em 1997 como uma tentativa de padronizar as orientações para o ensino na Educação Básica para todo o país. No que se refere à língua inglesa, esse documento foi visto com grande expectativa pelos professores, que viram nele a oportunidade de melhorar tanto o ensino, como a aprendizagem da língua inglesa. No entanto, esse documento trouxe grande controvérsia entre pesquisadores (PAIVA, 2003; DUARTE, 2007;

² Os Parâmetros Curriculares Nacionais receberam várias complementações desde a sua criação em 1997, dentre as quais podemos mencionar o PCNEM (BRASIL, 1999), voltado para o Ensino Médio, os PCN+ (BRASIL, 2002), que seriam um complemento do PCNEM, e as Orientações Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006).

OLIVEIRA, 2011) ao enfatizar o ensino da leitura em detrimento das demais habilidades (escrita, fala e compreensão oral) sob a justificativa de que,

com exceção da situação específica de algumas regiões turísticas ou de algumas comunidades plurilíngues, o uso de uma língua estrangeira parece estar, em geral, mais vinculado à leitura de literatura técnica ou de lazer. Note-se também que os únicos exames formais em Língua Estrangeira (vestibular e admissão a cursos de pós-graduação) requerem o domínio da habilidade de leitura. Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato. Além disso, a aprendizagem de leitura em Língua Estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno (BRASIL, 1998, p. 20).

Além disso, o documento ainda argumenta que poucas escolas ofereceriam condições adequadas para o ensino das quatro habilidades, tendo em vista a estrutura física das salas de aula, a carga horária reduzida, a falta de material didático e professores com pouco ou nenhum domínio das habilidades orais na língua inglesa. Os PCN deixaram claro, no entanto, que, sob condições diferentes das mencionadas anteriormente, as habilidades orais poderiam ser ensinadas, mas não foi o que aconteceu.

Desde 1997, os PCN passaram por revisões e complementações, das quais podemos mencionar os PCNEM (1999), que trouxeram orientações para o Ensino Médio, os PCN+ (2002), que serviram como complemento dos PCNEM, e as Orientações Curriculares Nacionais (2006) que discutiram o ensino de LÉs pautado nas teorias sobre a linguagem e nas novas tecnologias. Sem entrar aqui no mérito da discussão de que cada uma dessas revisões e complementações se pautaram em visões do ensino de língua baseadas em correntes linguísticas diferentes, em todas elas houve a sinalização de que a língua inglesa seria ensinada para formar cidadãos capazes de se expressar nas mais variadas práticas comunicativas.

Com o passar do tempo, o Brasil passou por grandes mudanças em sua infraestrutura, tendo criado diversas políticas públicas voltadas para a área da educação que permitiram a criação de muitas escolas pelo país, de programas de formação de professores da rede pública de ensino e de programas para a qualificação dos professores em serviço, de implementação do livro didático, dentre outras. Infelizmente, não houve um trabalho unificado entre os autores desses documentos oficiais com as esferas governamentais responsáveis pela educação básica (municípios, estados e união). Estes não alteraram o sistema de ensino para que a carga horária semanal destinada ao ensino de língua inglesa fosse aumentada paralelamente à implantação de redução do número de alunos por sala para que os professores pudessem ensinar os conteúdos, dando oportunidade aos alunos de praticá-los com fins de desenvolver a aprendizagem de todas as habilidades linguísticas. Desse modo, nos anos que seguiram, a língua inglesa continuou a ser ensinada sem muita inovação metodológica, com ênfase na compreensão de textos e em alguns conhecimentos de gramática e de vocabulário, em parte justificado pela falta de condições já mencionadas anteriormente.

Com relação à BNCC (BRASIL, 2017), não somos entusiastas de que alcançaremos mudanças substanciais com referência ao ensino e à aprendizagem de língua inglesa, pois para obtermos resultados satisfatórios na aprendizagem de qualquer língua estrangeira, é preciso antes mudar a estrutura do sistema educacional, como discutido no parágrafo anterior, e isso não cabe a esse documento, como também não coube aos anteriores.

De toda forma, os professores da rede pública de ensino têm que se adaptar às condições que lhes são ofertadas nas escolas para cumprir com o conteúdo programático para o ano letivo. Suas crenças acerca da aprendizagem de seus alunos estão diretamente relacionadas ao(s) contexto(s) de ensino onde eles atuam, incluindo os conteúdos e as habilidades que eles conseguem ensinar.

Resultados e Discussão

Antes de apresentarmos os dados e os resultados da análise, é importante informar que as crenças analisadas neste trabalho se referem apenas aos seis professores da rede pública estadual do Ceará e do Amapá. Portanto, as discussões que apresentaremos aqui serão sempre referentes a esse grupo de professores, não podendo ser generalizadas a todos os contextos de aprendizagem de língua inglesa. Todavia, é possível que essas crenças sejam reconhecidas como verdadeiras em outros contextos de ensino, por outros professores de língua inglesa.

A fim de identificar as crenças, foi solicitado aos seis professores que discorressem, em um texto coeso e coerente, sobre como eles veem a aprendizagem de seus alunos na disciplina de língua inglesa. Em suas respostas, todos os seis professores fizeram justificativas ou contextualizações que comprovaram suas crenças.

De acordo com Kalaja (1995, p. 196) e Barcelos (2001, p. 80), as crenças são todas as orações no modo indicativo declarativo (afirmativo ou negativo), por meio do qual informações são dadas. No nosso caso específico, analisamos apenas a(s) oração(ões) declarativa(s) que continha(m) informações relacionadas diretamente à aprendizagem de língua inglesa (trecho sublinhado) e consideramos as justificativas e as contextualizações como forma de reforço da compreensão da crença e de sua posterior explicação. A fim de manter a identidade dos professores participantes em sigilo, passaremos a identificá-los, durante as análises, por PE1, PE2, PE3 e assim sucessivamente.

Através da análise das crenças, os resultados obtidos apontam para uma categorização da aprendizagem dos alunos, por parte dos professores, como mediana ou insatisfatória, levando em consideração o contexto de ensino e uma série de fatores que vão desde o desinteresse e falta de motivação dos alunos, a falhas no sistema educacional, seja por meio da má distribuição de carga

horária para a disciplina de língua inglesa ou da pouca disponibilização de recursos didáticos que dariam suporte ao ensino e à aprendizagem.

Dos seis professores que participaram da pesquisa, quatro avaliaram a aprendizagem de inglês dos seus alunos de forma negativa, descrevendo-a como sendo prejudicada ou estando comprometida, ou então, avaliando o nível de seus alunos como insatisfatório, como pode ser observado no Quadro 1.

Quadro 1 – Crenças sobre a aprendizagem avaliada de forma negativa

Participante	Crença
PE1	Por todos os motivos supramencionados, a conclusão a que se chega é que a aprendizagem, colocada à luz das diretrizes oficiais que estabelecem metas inalcançáveis para alunos e alunas oriundos de universos social e economicamente carentes, e desprovidos de qualquer estímulo maior à aprendizagem de um idioma estrangeiro que não seja o acesso a redes sociais, jogos online e séries televisivas, encontra-se, há muito, seriamente prejudicada. Sendo assim, não é exagero afirmar que, hoje, um fazer pedagógico do ensino de língua inglesa que priorize o domínio quase que exclusivo da leitura é, uma tentativa sensata de garantir algum aprendizado ao longo da permanência dos/das jovens na escolarização básica. Portanto, respeitadas as peculiaridades de cada realidade educacional, há que se traçar estratégias de aprendizagem com vistas a uma superação palpável de questões problemáticas objetivas e que emperram o avanço aceitável, diante da atual conjuntura, da grande massa de estudantes dos quais é sonogado diuturnamente o direito a uma educação verdadeiramente de qualidade.
PE2	A aprendizagem dos alunos não só em língua inglesa mas em todas outras disciplinas está comprometida devido ao sistema ineficiente de educação que não prepara o jovem de maneira completa. Os meus alunos chegam no ensino médio com uma bagagem bem precária de conhecimentos básicos de língua inglesa, onde conteúdos como números, verbos básicos, preposições são poucos que tem um conhecimento aceitável, aproximadamente 10 de 40, onde desses 10 eu confesso que estou sendo bem generoso. O problema vem do ensino básico que não oferece o ensino de idiomas desde os anos iniciais, sendo oferecido apenas quando os mesmos alcançam nível de

	<p>fundamental II, para ser mais preciso no 6º ano, e levando em consideração que os alunos só gozam de uma aula semanal de 50 minutos de duração fica quase improvável que o mesmo obtenha um nível de suficiência mínimo para os padrões do ensino médio, onde os mesmo vêm se deparar com os problemas de anos anteriores, tendo pela frente os desafios como passar em testes, vestibulares que com a paupérrima preparação que tiveram, os mesmos irão provavelmente ter dificuldades para alcançar os seus objetivos.</p>
PE3	<p>Um fator preocupante que tenho observado na vivência do ensino de língua inglesa na escola pública é a desmotivação para aprender ou estudar a língua. Mas o que chama a atenção são mesmo as causas dessa desmotivação: sem opções de lazer no meio onde vivem, sem oportunidades de desenvolvimento educacional ou por conta das dificuldades psicossociais e financeiras, costumo dizer que nós perdemos os nossos jovens para as drogas (lícitas e ilícitas), para a cultura de nível raso, seja nas telenovelas ou na música, para as atividades sexuais precoces e irresponsáveis, para a gravidez na adolescência, para o trabalho informal, etc. Tendo todas essas outras possibilidades, alunos e alunas, em geral, não vislumbram no estudo da língua inglesa uma oportunidade de ampliação de oportunidades, de transformação de sua vida pessoal e social. Desse modo, a aprendizagem de meus alunos e alunas, no geral, é prejudicada por esses fatores. No entanto, estudantes do mesmo meio social, mas com foco nos estudos apresentam um nível de aprendizagem satisfatório.</p>
PE6	<p>Os alunos não conseguem sair com um nível avançado de conhecimento de língua inglesa, alguns conseguem compreender textos através da utilização de técnicas de leitura rápida, ler algumas palavras, identificar algumas classes gramaticais, mas a grande maioria deles não chega em um nível satisfatório de conhecimento. No que diz respeito a oralidade e escrita, o rendimento é muito baixo, muito insatisfatório. É difícil ter um aprendizado significativo com uma carga horária tão pequena e uma quantidade de conteúdo extensa para ser visto em apenas 3 anos. Não há possibilidade de aprender outra língua com apenas 80 h/a por ano e sem recursos didáticos que tornem a disseminação do conhecimento mais eficaz. Os alunos conseguem também identificar o significado de palavras isoladas, mas as vezes tem dificuldade de entender seu significado em uma frase</p>

	pois já vem com a ideia de que deve-se apenas traduzir (usar dicionário) palavras por palavras, sem considerá-la em determinado contexto para entender.
--	---

No entanto, podemos perceber que dois desses professores (PE3 e PE6), apesar de verem a aprendizagem da maioria de seus alunos de modo insatisfatório, ambos indicam que alguns apresentam domínio de algumas habilidades na língua, que podem ser justificadas pelo foco nos estudos (PE3) ou podem estar restritas às habilidades de leitura e escrita (PE6).

Apenas dois professores (PE4 e PE5) se mostraram otimistas e avaliaram a aprendizagem de seus alunos de forma positiva, apesar de também apontarem percalços e experiências negativas em sala de aula. Eles relataram que os seus alunos têm avançado na aprendizagem, e que conseguem visualizar os resultados positivos através das avaliações e de relatos dos alunos, conforme Quadro 2.

Quadro 2 – Crenças sobre a aprendizagem avaliada de forma positiva

Participante	Crença
PE4	Quando iniciei como professor, percebi que 90% dos meus alunos não davam a mínima para a língua inglesa, achavam difícil e não me respeitavam. Precisei fazer diversos experimentos, pois o que os livros diziam, não funcionava na prática. As avaliações eram uma negação, a maioria das notas era abaixo de 3. Então passei a focar nas metodologias ativas para trabalhar em sala de aula e criar algumas estratégias de disciplina. Então modifiquei a forma de avaliação para poder melhorar o clima em sala de aula. Continuei utilizando a aula expositiva dialogada para trabalhar o conteúdo, mas permiti que os alunos escolhessem a forma que queriam ser avaliados. Coloquei como avaliações: Ler um livro da literatura inglesa ou norte americana e apresentar para os colegas, fazer prova oral em inglês, cantar uma música em inglês, fazer cenas de filmes e seriados em inglês, fazer entrevistas em Inglês, e outras que vão sendo alteradas de acordo com o bimestre, essas avaliações valem 10. As atividades de sala são parte da avaliação e na disciplina e também valem um 10. Na terceira avaliação os alunos recebem um 10 mas podem perder os pontos se apresentarem mau comportamento em sala de aula. As três notas

	são somadas e é feita a média dos alunos. Reprovações ficaram em 2%, inclusão de alunos especiais ficou em 100%, motivação dos alunos melhorou consideravelmente e hoje estão aprendendo mais, não se preocupam tanto como serão avaliados, e ficam esperando ansiosos para as aulas seguinte. Assim acredito que estou no caminho certo.
PE5	Trabalho com duas categorias de ensino: Escola de Ensino Médio em Rede Pública Estadual e em uma Instituição de Ensino Superior da rede Privada. São realidades totalmente diferentes, porém, com algo muito em comum: A falta de compromisso com o aprendizado. Na escola de EM não consigo aprofundar conteúdos pois o nível dos alunos é mediano. Nas duas realidades tento diversificar o material e as abordagens, estratégias e dinâmicas para que os alunos possam assimilar ao máximo os conteúdos. Tento também motivá-los para que eles busquem aprender sozinhos através de coisas que eles gostem tipo filmes, séries, aplicativos, redes sociais, tv, etc. Confesso que com o cenário em que a maioria quer fazer espanhol porque acham mais fácil do que inglês, consigo fazer com que aqueles que optam por inglês consigam aprender algumas coisas e no final do ano sempre tenho retorno através dos relatos dos próprios alunos e colegas professores.

A avaliação negativa da aprendizagem por parte da maioria dos professores pode estar relacionada aos diversos fatores que ocasionam o baixo rendimento dos alunos na disciplina de inglês. E, apesar dos resultados positivos narrados pelos PE4 e PE5, todos eles justificaram as dificuldades de aprendizagem dos alunos.

De todas as causas apontadas, a falta de motivação parece ser o problema que mais transpassa as crenças dos professores da educação básica, como pode ser observado nos relatos de PE1, PE3, PE4 e PE5. Embora o PE1 aponte alguns exemplos de contextos motivacionais, os quais ele chama de estímulos para que os alunos aprendam a língua, como redes sociais ou jogos online, percebe-se que, para ele, parece faltar algo mais concreto, que possa ser mais acessível aos alunos de classe social baixa. O PE3 relaciona a falta de motivação dos alunos aos problemas sociais que eles enfrentam e que os afastam de uma realidade educacional ideal e propícia ao aprendizado. Essa desmotivação

dos alunos também é justificada pela dificuldade de se aprender a língua inglesa, como sugere o PE4 ou pela falta de compromisso com o próprio aprendizado, como aponta o PE5.

Além da falta de motivação, os professores apontaram falhas no sistema educacional como um dos fatores que interferem no processo de aprendizagem dos seus alunos na disciplina de língua inglesa. Dentre essas falhas, eles relataram problemas nas metas sugeridas pelas diretrizes oficiais (PE1), a falta de um ensino de maior qualidade desde as séries iniciais (PE2), a má distribuição da carga horária de língua inglesa nas escolas (PE2, PE6), a grande quantidade de conteúdos exigidos em relação ao pouco tempo disponível para ministrá-los (PE6) e, por fim, a falta de recursos didáticos que possibilitem progresso na aprendizagem dos alunos (PE6).

As crenças dos PE4 e PE5, de que seus alunos conseguem aprender ou ter resultados positivos, foram contextualizadas por meio de narrativas de suas experiências em sala de aula, ao adotarem diferentes estratégias, abordagens ou metodologias, e buscarem formas de motivação para os alunos. De acordo com Barcelos (2004), uma das implicações para o ensino e aprendizagem de línguas diz respeito à relação entre crenças e ações. A interferência das crenças nas ações do professor, especialmente em ações voltadas para a mudança de abordagens ou estratégias em sala de aula, pode ser observada nos discursos desses dois professores (cf. Quadro 5). E, apesar dessas estratégias, ainda assim, a aprendizagem dos conteúdos é mínima e se restringe a habilidades que ficam aquém dos objetivos pretendidos.

Barcelos (2007) situa, ainda, que a importância das crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas está relacionada a a) compreensão das ações ou do comportamento dos aprendizes; b) utilização de diferentes abordagens pelo professor; c) à compreensão da relação das crenças de professores e alunos e d) formação de professores, os ajudando a entender a divergência

entre teoria e prática. Todas essas relações podem ser observadas nos discursos dos PE4 e PE5, como mostra o Quadro 3:

Quadro 3 – Relações entre a importância das crenças para o ensino e aprendizagem de línguas e os discursos dos professores.

a) Compreensão das ações ou do comportamento dos aprendizes	... percebi que 90% dos meus alunos não davam a mínima para a língua inglesa, achavam difícil e não me respeitavam. (PE4)
b) utilização de diferentes abordagens pelo professor	... passei a focar nas metodologias ativas para trabalhar em sala de aula e criar algumas estratégias de disciplina. (PE4) ... tento diversificar o material e as abordagens, estratégias e dinâmicas para que os alunos possam assimilar ao máximo os conteúdos. (PE5)
c) compreensão da relação das crenças de professores e alunos	Confesso que com o cenário em que a maioria quer fazer espanhol porque acham mais fácil do que inglês, consigo fazer com que aqueles que optam por inglês consigam aprender algumas coisas e no final do ano sempre tenho retorno através dos relatos dos próprios alunos e colegas professores. (PE5)
d) formação de professores, os ajudando a entender a divergência entre teoria e prática.	Precisei fazer diversos experimentos, pois o que os livros diziam, não funcionava na prática. (PE4)

A outra implicação para o ensino de línguas, ainda de acordo com Barcelos (2004), diz respeito à necessidade de formar professores críticos, reflexivos e questionadores não somente de sua prática, mas também do mundo a sua volta e isso implica no questionamento de suas próprias crenças e de crenças em geral. Essa implicação dialoga com a afirmação de Kumaravadivelu (2006, p. 169) de que os professores com postura reflexiva e crítica acabam desenvolvendo metodologias para suas práticas pedagógicas baseadas no que funciona para suas salas. Essa metodologia nada mais é do que as crenças de suas próprias vivências pedagógicas.

Considerações finais

Antes de analisar as crenças de professores da educação básica sobre a aprendizagem dos seus alunos, é importante estabelecer a relação que elas possuem com a prática docente e a ação do professor em sala de aula. É importante realçar que tais crenças podem acabar influenciando ou não as ações pedagógicas do professor em sala de aula, assim como essas ações podem influenciar ou não a reformulação de algumas crenças que, tendo em vista seu caráter dinâmico e experiencial, de acordo com Barcelos e Kalaja (2003), são socialmente construídas e situadas contextualmente.

A proposta deste trabalho foi promover discussões sobre as crenças que os professores de inglês da educação básica, mais precisamente da rede pública de ensino dos Estados do Ceará e Amapá, têm sobre a aprendizagem de seus alunos na disciplina de língua inglesa. Essas discussões tiveram como base a crescente importância que tem se dado às questões de ensino e aprendizagem de língua inglesa no Brasil e de como as crenças influenciam mudanças nas ações do professor de inglês e possibilitam reflexões acerca do funcionamento da rede pública de ensino.

Observamos, através da análise das crenças, que os professores, na maioria dos casos, avaliam a aprendizagem de seus alunos como insatisfatória ou mediana, mesmo quando afirmam que os alunos aprendem “alguma(s) coisa(s)”, como relata um dos participantes da pesquisa. Tendo em vista toda a rede de conhecimentos complexos que envolvem a aprendizagem de uma LE, aprender “alguma coisa” é muito pouco dentro do que se objetiva conseguir com a aprendizagem de inglês.

Notamos ser bastante comum a relação entre as crenças que os professores têm e as dificuldades enfrentadas por eles ao longo da sua experiência, seja relacionada às crenças dos próprios alunos sobre a língua inglesa ou aos obstáculos relacionados ao sistema educacional. Grande parte dessas crenças negativas sobre

o contexto de ensino em que os professores atuam se apresentam como produtos de suas experiências negativas em sala de aula, o que os acaba desmotivando e os impedindo de construir aulas mais atrativas que sirvam de estímulo e motivação, também, para os alunos.

Carece haver mais pesquisas com a finalidade de identificar se crenças amplamente arraigadas na sociedade de que não se aprende a falar inglês na escola pública ou de que não é possível concluir a educação básica com o domínio do idioma acabam (re)alimentando o imaginário tanto dos alunos, como dos professores e dos gestores escolares e os impedem de procurar soluções para superar os problemas do ensino e da aprendizagem.

Ademais, é necessário investigar se o distanciamento entre a teoria a que os professores em pré-serviço têm acesso nos livros didáticos a respeito do ensino de uma LE e a prática dentro da realidade à qual são expostos em sala de aula influenciam negativamente as suas crenças. Da mesma forma, há, ainda, uma inconsistência entre o que é ensinado nos cursos de Letras e a realidade do contexto de ensino e aprendizagem de língua inglesa nas escolas públicas brasileiras.

Alinhar as relações entre teoria e prática no contexto de formação de professores pré-serviço e oportunizar condições para que a formação continuada desses professores aconteça com frequência é indispensável para que o ensino de língua inglesa seja visto não apenas como algo complementar, mas como essencial para a formação de cidadãos críticos. Além disso, incentivar os professores para que eles analisem e reflitam sobre crenças no cenário educacional brasileiro é um dos pontos de partida para entender e buscar soluções que promovam avanço no ensino e na aprendizagem de línguas no Brasil. Afinal, ninguém melhor para falar sobre o ensino de inglês nas escolas públicas do que os professores.

Por fim, não podemos nos furtar de dizer que as mudanças necessárias para o bom desempenho no ensino e na aprendizagem de uma língua estrangeira passa, antes de tudo, por uma

mudança na distribuição da carga horária e na diminuição dos alunos em sala de aula. Por mais qualificados e dispostos que os professores sejam, é impossível que eles consigam promover a aprendizagem em salas superlotadas e com apenas uma hora-aula por semana.

Referências

ALVAREZ, Maria Luisa O. Crenças, motivações e expectativas de alunos de um curso de formação Letras/Espanhol. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A (Orgs.). **Linguística Aplicada: Múltiplos Olhares – Estudos em homenagem ao Professor Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho**. Campinas, SP: Pontes, p. 167-190, 2007.

ARAÚJO, José Neyardo Alves de. **Crenças de professores de inglês de Ensino Fundamental e Médio e os Parâmetros Curriculares Nacionais: uma relação conflitante**. 2008. 123f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2008.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Unveiling the relationship between language learning beliefs, emotions, and identities. **Studies in Second Language Learning and Teaching**. Department of English Studies, Faculty of Pedagogy and Fine Arts, Adam Mickiewicz University, Kalisz SSLLT 5 (2). 2015, p. 301-325 doi: 10.14746/sslnt.2015.5.2.6 <http://www.sslnt.amu.edu.p>.

_____. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *Rev. Brasileira de Linguística Aplicada*, v.7, n. 2, 2007, p. 109-138.

_____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira, ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. **Crenças no ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. São Paulo: Pontes Editores, 2006, p. 15-42.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas*. **Linguagem & Ensino**, Vol. 7, N. 1, 2004 (123-156).

_____. Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v.1, n.1, 2001.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira; KALAJA, Paula. Conclusion: Exploring possibilities for future research on beliefs about SLA. In: KALAJA; P; BARCELOS, A. M. F. (Ed.). **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Dordrecht: Kluwer, 2003. p. 231-238.

BOMFIM, B. B. S. B.; CONCEIÇÃO, M. P. Crenças de aprendizagem de línguas e a formação reflexiva do professor. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 8, n. 1, p. 54-67, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Orientações Curriculares do Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2006.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica **PCN + Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1998.

_____. Lei nº 9.394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, MEC/ SEMTEC, 1996.

- CARRARO, Patrícia Rossi. **Crenças e representações dos professores sobre o construtivismo, sobre os parâmetros curriculares nacionais (PCN) e as inovações pedagógicas no contexto das diretrizes propostas para o ensino fundamental a partir da nova LDB.** 2002. 339f. Dissertação. (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2002.
- COELHO, Hilda Simone Henriques. **"É possível aprender inglês na escola?" Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas.** 2005. 145f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.
- COSTA, Andréa de Barros. **Crenças e Representações de Professores de Língua Inglesa sobre a Formação Continuada.** 2013. 132 f. Dissertação (Mestrado em Letras – Estudos da Linguagem) – Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2013.
- DUARTE, Magali S. A reforma do ensino de língua inglesa no Brasil no contexto da reestruturação produtiva. **Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG**, 32 (1): 173-199, jan./jun. 2007.
- GABRIEL, Gisleuda de Araújo. **Práticas de leitura literária em aulas de FLE: desmistificando crenças sobre o texto literário em contexto de formação de professores de francês na UECE.** 2013. 295f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.
- GIMENEZ, Telma N; MATEUS, Elaine Fernandes; ORTENZI, Denise Ismênia Bossa G.; REIS, Simone. Crenças de licenciados em Letras sobre o ensino de inglês. **Signum: Est. Ling., Londrina**, n. 3, p. 125-139, 2000.
- KALAJA, Paula. Students beliefs (or metacognitive knowledge) about SLA reconsidered. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 5, n. 2, p. 191-204, 1995.
- KUMARAVADIVELU, B. **Understanding language teaching: from method to postmethod.** Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

MEIRELES, Ubiratan da Silva; FERREIRA, Daniela de Azevedo. O professor de línguas e as correções de erros. **Domínios de Lingu@gem**, vol. 4, n. 2, p. 48-69, 2º. Semestre, 2010.

OLIVEIRA, Roberval Araújo de. A matrix da LE no Brasil: a legislação e a política do fingimento. In: LIMA, D. C. (Org.). **Inglês nas escolas públicas não funciona: uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p.79 – 92.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. **Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UnB, 2003. p. 53- 84.

PERINE, Cristiane Manzan. Linguística Aplicada: crenças e o desafio de formar professores de línguas. **Domínios da Lingu@gem**. v. 6, n.1, p. 364 – 392, 1º. Semestre 2012.

SABOIA, Andressa Luna. **A transculturalidade a partir do uso de textos literários no ensino de E/LE: crenças de professores formadores e em formação do curso de Letras espanhol da UERN (CAMEAM)**. 2012. 251 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012.

SILVA, Kléber Aparecido da. Crenças sobre o ensino e a aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. In: **Linguagem & Ensino**, UNICAMP, 2007, v. 10, n.1, p. 235-271.

SILVA, Suelene Vaz da. **Crenças relacionadas à correção de erros: um estudo realizado com dois professores de escola pública e seus alunos**. 2004. 179f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2004.

SILVA, Suelene Vaz da; FIGUEIREDO, Francisco José Q. Erro e correção: as crenças de dois professores de escola pública e alguns de seus alunos. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 6, n.2, p. 113-141, 2006.

SILVA, Adriane de Sousa C.; RODRIGUES, Daniela F., PINHEIRO NETO, José Elias. Livro Didático de língua inglesa: abordagens teóricas sobre as crenças de aprendizes. **REVELLI** –

Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG-Inhumas, v. 2, n.2, p. 82-102, outubro de 2010.

VIEIRA, Cristiane Rodrigues. **Recursos avaliativos nas crenças de professores de língua inglesa sobre aspectos de sua atuação pedagógica**. 2019. 147f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

ZOLNIER, Maria da Conceição Aparecida P. O ensino ideal de inglês e a realidade na escola: crenças de estudantes e de uma professora. **Revista de C. Humanas**, Viçosa, v. 12, n. 2, p. 432-445, jul./dez. 2012.

NARRATIVAS DE APRENDIZAGEM DE INGLÊS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Rafael Lira Gomes Bastos
Samuel de Carvalho Lima

Introdução

O contexto de isolamento social para a preservação da vida, decorrente da pandemia do novo coronavírus no Ceará (no Brasil e no mundo), obrigou a rede estadual de educação a flexibilizar o ensino presencial tendo em vista a continuidade das atividades escolares. Para tanto, houve a criação de diretrizes para o período de suspensão das atividades educacionais presenciais e sua substituição por meio de atividades a distância/domiciliares¹. Essas diretrizes propuseram, dentre outras coisas, a utilização da plataforma *Google Classroom*² para mediar a organização de aulas remotas.

Nessa conjuntura, em funcionamento desde 2018 (CEARÁ, 2017), os Centro Cearenses de Idiomas (doravante, CCI), entidades criadas e mantidas pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC-CE) com o objetivo de ofertar cursos livres de idiomas para os alunos da rede pública de educação do estado, viram-se na obrigação de continuar suas atividades de forma remota. Assim, cada turma do CCI da unidade Kennedy,

¹ As diretrizes para o período de suspensão das atividades educacionais/presenciais por conta da situação de contenção da infecção humana pelo novo coronavírus no âmbito dos estabelecimentos de ensino da rede estadual do Ceará podem ser acessadas no seguinte endereço eletrônico: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2020/03/Diretrizes_escolas.pdf.

² A SEDUC-CE disponibilizou, para cada professor e aluno, uma conta gratuita no *Gmail* com possibilidade de utilização do *Google Drive* e da plataforma *Google Classroom* de forma ilimitada.

tanto as do curso de inglês como as do espanhol, passou a contar com uma sala de aula na plataforma virtual *Google Classroom* a fim da viabilização da continuidade do semestre letivo.

Desde os meados do mês de março de 2020, portanto, os processos de ensino-aprendizagem de língua inglesa, curso no qual o primeiro autor é professor, têm ocorrido remotamente. Contudo, na falta de uma política educacional que viabilizasse anteriormente a democratização de acesso e a formação dos professores, considerando o uso das tecnologias digitais, a utilização do *Google Classroom*, bem como de outras mídias que permitem encontros *online*, têm gerado dificuldades. Dentre elas, podemos assinalar a falta de acesso à internet ou a ausência de computadores e/ou celulares para o acompanhamento das atividades por parte dos alunos. Mesmo quando os recursos estão disponíveis, o acesso aos conteúdos via *download* e *upload* de atividades, por exemplo, gera, também, dificuldades, dada à limitação de (acesso a) dados móveis e conexões com pouca qualidade e baixa velocidade. Assim, avaliar a oferta do ensino remoto em tempos de isolamento social se torna tão emergencial quanto sua própria oferta. E para contribuir com esse debate, acreditamos que a atual situação pode ser melhor interpretada por meio dos impactos causados na aprendizagem dos alunos.

Nosso objetivo, então, é refletir sobre as narrativas de aprendizagem de língua inglesa no contexto de pandemia do novo coronavírus. Para isso, analisamos os dados narrativos de natureza reflexiva e emotiva produzidos por alunos do semestre quatro³ do CCI da unidade Kennedy. Na tentativa de entender as experiências de aprendizagem de inglês dos alunos, recorreremos à investigação narrativa como uma forma de pesquisa qualitativa. A investigação narrativa nos ajuda a entender os caminhos pelos quais os indivíduos situam eles mesmos e suas atividades no mundo, por meio das histórias que eles têm para contar

³ O curso de inglês do CCI está dividido em seis semestres. No semestre letivo 2020.1, o semestre quatro é a turma mais avançada.

(BARKHUIZEN; BENSON; CHIK, 2014). Além disso, quando o aprendiz diz sobre sua experiência de aprendizagem, ele pode tomar a aprendizagem nas próprias mãos e assumir o papel de agente nesse processo (BARCELOS, 2006).

A seguir, discorreremos sobre a investigação realizada, conceituando e caracterizando as *Narrativas de Aprendizagem de Inglês (NAI)* utilizadas na pesquisa como um dispositivo teórico-metodológico de reflexão sobre o ensino remoto. Posteriormente, discutimos os dados produzidos pela participação voluntária dos alunos e, por fim, traçamos algumas considerações sobre a aprendizagem da língua inglesa em tempos pandêmicos.

NAI – uma possibilidade teórico-metodológica

A principal característica da pesquisa narrativa [...] “reside no foco em como as pessoas usam histórias para dar sentido às suas experiências em áreas de investigação nas quais é importante compreender os fenômenos sob a perspectiva de quem os experimentam”⁴ (BARKHUIZEN; BENSON; CHIK, 2014, p. 2). Em outras palavras, quando queremos entender a perspectiva de um fenômeno pela ótica de quem o vive, encontramos, enquanto pesquisadores, no uso de narrativas, uma maneira pela qual o sujeito pode dizer com suas próprias palavras como vê a si mesmo, sua vida e a realidade que experimenta. Dessa forma, podemos compreender, dentre outras coisas, como os alunos avaliam suas experiências enquanto aprendizes de inglês.

O uso de narrativas na pesquisa em ciências humanas não é novo. Em paralelo com a autobiografia, a diversidade dos estudos reflete o uso da pesquisa narrativa na tentativa de compreender experiências diversas, observando-se forte ligação com a pesquisa em educação, ensino e a formação docente (cf. ROCHA; SILVA;

⁴ No original: [...] inquiry lies in its focus on how people use stories to make sense of their experiences in areas of inquiry where it is important to understand phenomena from the perspectives of those who experience them.

ARAÚJO; SOUZA; OLIVEIRA; ALVES, 2017; ROCHA; FAGUNDES, 2019; PASSEGGI; ROCHA, 2018; PASSEGGI; ROCHA; DE CONTI, 2016; SOUZA; PONTES; MOURA, 2018; SOUZA; NASCIMENTO, 2017). No contexto específico da Linguística Aplicada (LA), área de atuação dos autores, o uso de narrativas, como instrumento da pesquisa qualitativa, também se vê significativamente atrelado à formação de professores de línguas (ALIANÇA, 2011; ARAGÃO; CAJAZEIRA, 2017; MILANEZ, 2014; ROMERO, 2008). Além disso, pesquisadores da área têm utilizado de narrativas para reportar e refletir sobre as práticas de ensino de línguas (LIMA; LIMA; AMARAL, 2020; PINTO; LIMA, 2020; REIS; LIMA, 2018; SILVA; LIMA, 2019; SOARES; LIMA, 2019).

No bojo dessas diversas abordagens, o uso de narrativas para se compreender as experiências de aprendizagem de alunos é uma perspectiva que vem se consolidando desde o final da década de 1990 (cf. BARCELOS, 2006; PAIVA, 2007; BARKHUIZEN; BENSON; CHIK, 2014). Assim, a pesquisa narrativa é especialmente interessante para a LA e sua interface com o ensino-aprendizagem de línguas, pois ela ajuda a entender o discurso interior do professor e do aprendiz de um idioma e “a natureza do ensino e da aprendizagem de línguas como uma atividade social e educacional”⁵ (BARKHUIZEN; BENSON; CHIK, 2014, p. 2). Definimos discurso interior na perspectiva de Volóchinov (2018), como a forma pela qual o sujeito constrói sua consciência por meio do material semiótico da palavra. Ou seja, a linguagem é, por assim dizer, um material semiótico flexível, vinculável pelo corpo, que dá forma à consciência de cada indivíduo e, como material semiótico, a linguagem é totalmente determinada pelas relações sociais. Claro que para acessarmos o discurso interior de um aprendiz de idioma, por exemplo, ele

⁵ No original: [...] the nature of language teaching and learning as social and educational activity.

precisará tornar esse discurso interior um enunciado concreto, colocar em palavras seu pensamento.

É aí que a narrativa surge como ponto de apoio que proporciona ao aprendiz colocar em palavras seu discurso interior, exteriorizar como aconteceu ou como está acontecendo sua aprendizagem. Defendemos, junto com Magalhães (2010), que a investigação narrativa em uma perspectiva alinhada com os princípios da LA crítica não pode ser vista como um *instrumento-para-resultado*, uma simples coleta de dados, mas a narrativa, por esse viés, deve ser organizada como *instrumento-e-resultado*, possibilitando “uma forma colaborativo-crítica de descobrir a vida e transformar a si e aos outros” (MAGALHÃES, 2010, p. 31). Ao passo que os alunos narram suas experiências de aprendizagem, quando exteriorizam seu pensamento, constituem, por meio da linguagem, a consciência que tem de si, de seus processos de aprendizagem e, a partir daí, podem mudar o rumo pelo qual conduzem suas experiências.

O potencial das narrativas de aprendizagem, como observou Paiva (2007), tanto contribui para aumentar a consciência dos alunos sobre o seu processo de aprendizagem, como para alargar a compreensão dos professores sobre cada aprendiz. Sendo assim, as narrativas de aprendizagem funcionam como uma moeda de duas faces: ajudam o próprio aluno a se ver como sujeito de sua aprendizagem, ao narrar sobre suas experiências, e contribui com a ação do professor a partir das reflexões dos alunos. O uso da investigação narrativa, levando em consideração a experiência do educando, torna-se a base principal do trabalho pedagógico e da produção de conhecimento científico comprometido com as realidades locais.

Cabe salientar que, quando o participante reconstrói sua experiência vivida por meio de narrativas, o pesquisador não tem acesso direto ao fato vivido. A narrativa proporciona uma reflexão que coloca o participante em posição exotópica, ou seja, ele se torna capaz de ver-se a si mesmo de um outro lugar (BAKHTIN, 1997). Esse movimento gera um referencial pelo qual

“refletimos sobre nossas experiências e as reconstruímos baseados em novas percepções e experiências” (BARCELOS, 2006, p. 148). Metodologicamente, “a investigação narrativa reúne em torno de si o contar histórias e a pesquisa, usando histórias como dados de pesquisa ou usando a narração de histórias como ferramenta para a análise de dados ou para a apresentação de achados”⁶ (BARKHUIZEN; BENSON; CHIK, 2014, p. 3). Em nosso caso, realizamos uma análise de narrativas na qual as histórias são usadas como dados da pesquisa. Além disso, Benson (2011) esclarece que o tempo de uma história de aprendizagem de línguas pode fazer referência a todo o período de aprendizagem do idioma, ou a períodos mais curtos, como um ano ou um semestre ou, ainda, a um incidente que não dura mais do que alguns minutos. Devido ao nosso interesse pelas experiências de aprendizagem dos alunos em contexto de isolamento social, o período encapsulado pela narrativa proposta pelos autores corresponde aos meses de março, abril e maio de 2020, no qual os alunos passaram a estudar remotamente.

Dentre os variados tipos de narrativas, optamos por elaborar uma compreensão sobre a *Narrativa de Aprendizagem de Inglês (NAI)*. Defendemos que a NAI incorpora as *Histórias de Aprendizagem de Línguas* de Barcelos (2006), mas apresentam particularidades outras, resultantes do contexto de pandemia do coronavírus e do ensino remoto. Assim, fortalecemos o diálogo com o mundo contemporâneo, com as práticas sociais que as pessoas vivem, reconhecendo a possibilidade de a prática alterar a teoria (MOITA LOPES, 2006). Isto é, por meio da NAI, podemos compreender melhor como os alunos aprendem e como enfrentam os desafios dos processos de aprendizagem de Inglês Língua Estrangeira (ILE), especialmente os vivenciados em tempos de pandemia. Assim, a NAI se constitui um dispositivo

⁶ No original: Narrative inquiry brings storytelling and research together either by using stories as research data or by using storytelling as a tool for data analysis or presentation of findings.

teórico-metodológico que possibilita a construção de dados de natureza reflexiva e emotiva que se imbricam nos relatos de atividades passadas e nas estórias escritas de experiências de aprendizagem de inglês.

Os participantes da pesquisa foram alunos de inglês de uma turma do semestre quatro. Nessa turma, 25 alunos matriculados cursam o quarto semestre de inglês por meio do *Google Classroom*. A escolha por essa turma se deu por dois critérios. O primeiro diz respeito à necessidade de escolhermos alunos que já tinham tido experiência de mais de um semestre com aulas presenciais, o que, em nosso ponto de vista, poderia proporcionar uma maior reflexão sobre as experiências de aprendizagem durante a pandemia, possibilitando a ancoragem no ensino presencial. O segundo critério diz respeito à necessidade de escolhermos alunos cujas turmas estivessem sob a responsabilidade do primeiro autor na condição de professor de inglês do CCI.

Optamos por utilizar a narrativa na forma escrita, gerada a partir de um formulário do *Google* que foi disponibilizado aos participantes por meio de um *link*. Por questões éticas, o preenchimento do formulário aconteceu de forma anônima e contou com a autorização de cada aluno para a utilização das narrativas como dados de pesquisa. As narrativas dos alunos se constituíram como o produto de uma tarefa requerida pelos pesquisadores na forma de um comando e duas perguntas adaptadas da proposta de Murphey, Jin e Li-Chi (2004). Foram eles: *Escreva um texto narrando como tem sido a sua aprendizagem de inglês de forma remota, de março até o presente. Procure responder essas duas questões na sua história: 1. Como está ocorrendo a sua aprendizagem de inglês de forma remota? 2. Quais as vivências positivas e negativas proporcionadas pelos estudos remotos?*

Quatro alunos preencheram o formulário, dos quais apenas um declarou já ter tido uma experiência de aprendizagem remota anterior à pandemia. Três NAI foram curtas, e uma NAI foi elaborada com mais de 2 parágrafos. A natureza qualitativa da investigação se debruçou sobre esses dados de modo a preservar a

identidade dos participantes. Os dados são tratados em conjunto, mapeando as experiências dos participantes sem discriminação dos sujeitos da pesquisa. A análise é ilustrada a partir de excertos das narrativas, sem identificação dos participantes. Os excertos das NAI trazidos para ilustração são aqueles que possibilitaram a categorização de dados narrativos de natureza reflexiva (relatos de como ocorre a aprendizagem remota de inglês) e emotiva (relatos de vivências positivas e negativas em torno da aprendizagem remota de inglês). Foram ignorados trechos que não favoreciam esse mapeamento piloto. Acreditamos que a pouca participação seja reflexo do próprio contexto de isolamento social que resultou em mudanças significativas na agenda de alunos e professores: horários de atividades têm sido alterados; imbricação entre a vida acadêmica/profissional e a vida pessoal. Além disso, essa pouca participação também pode ser vista como um sinal de limitações de dados móveis e/ou conexão de baixa qualidade ou velocidade.

Em posse das respostas, realizamos uma análise temática das NAI. Essa análise, em termos gerais, consiste em leituras repetidas dos dados, sua categorização e reorganização em tópicos temáticos como preconizam Barkhuizen, Benson e Chik (2014). Ao final, apresentamos um quadro resumo dos pontos negativos e positivos sobre o ensino remoto de inglês por meio de uma visão mais geral dos dados.

Discussão dos dados

Os dados de natureza reflexiva e emotiva emergentes da análise das NAI evidenciaram uma ancoragem na oferta do ensino presencial de inglês. Com base nessa comparação, a consciência do prejuízo na aprendizagem fica revelada em função da interação presencial que possibilitaria um maior contato e dinamicidade no processo, conforme é flagrado no Excerto 1.

“[...] a aula presencial é mais dinâmica. Nesse momento, sinto que tô estudando um pouco menos, menor frequência” (*corpus* da pesquisa)⁷

O primeiro excerto nos ajuda a entender melhor que a aprendizagem de inglês depende de aulas dinâmicas, o que pressupõe interação direta e encontros presenciais. Ao menos tempo, revela que o ensino remoto diminui a frequência de estudo dos alunos. Como já discutimos, a razão para a diminuição da frequência dos estudos e, até mesmo, da falta de interesse dos alunos em continuar com o curso, pode se dar por diversos fatores, desde dificuldades de conexão, como pelo próprio formato do ensino remoto, culminando na falta de interação presencial. Contudo, por meio da NAI, o sujeito alarga a consciência que tem sobre seu processo de aprendizagem ao perceber que está estudando menos, o que pode, como observou Barcelos (2006), ajudar que ele tome a aprendizagem nas próprias mãos, o que não diminui, certamente, as consequências do ensino remoto adotado de forma emergencial.

Quando o reconhecimento desse prejuízo na aprendizagem não se vincula à comparação com o ensino presencial de maneira direta, é feito por meio das ações que possibilitam essa transposição do presencial para o virtual. Assim, a NAI denuncia a qualidade dessa transposição e reivindica a necessidade de desenvolvimento de competências que extrapolam a simples transposição das práticas, o que pode ser observado no Excerto 2.

Estou recorrendo a aulas em outras plataformas, pois o aprendizado está prejudicado, a retirada de dúvidas está prejudicada, as poucas vídeo-aulas que foram disponibilizadas são basicamente de leitura do que já está no livro, sem uma devida explicação [...] não consigo aproveitar efetivamente a aula [...] (*corpus* da pesquisa)

A NAI, portanto, revela a necessidade que os alunos têm de recorrer a outras plataformas para complementar o resultado da

⁷ Foi mantida a grafia original dos textos.

transposição dos conteúdos, isto é, vídeo-aulas, que reproduzem o que já está presente no material didático utilizado no ensino presencial e que pouco acrescentam ao livro didático. Por outro lado, e fruto da dificuldade do “aprendizado”, o sujeito da narrativa demonstra autonomia na aprendizagem de inglês ao afirmar que “Estou recorrendo a aulas em outras plataformas”. Vale salientar que a natureza do problema dessa transposição pode ser de ordem técnica. As diretrizes para o período de suspensão das atividades educacionais presenciais e sua substituição por meio de atividades a distância/domiciliares não preveem uma capacitação técnica para os docentes. São encontradas, apenas, sugestões de plataformas que refletem possibilidades para a manutenção do ensino. Ou seja, é preciso refletir sobre as condições mínimas de uma oferta bem-sucedida que parece reivindicar capacitação profissional. No mais, são apresentadas diretrizes para a efetivação do ensino, mas ainda não estão amadurecidos os critérios que façam avaliação de sua qualidade. Nessa conjuntura, os alunos carecem de explicações, percebem prejuízos em seu aprendizado e não conseguem aproveitar efetivamente as aulas remotas.

A análise da NAI também nos possibilita flagrar apreciações outras sobre o ensino remoto, já emergentes das tensões iniciais da transposição do presencial para o virtual e das dificuldades encontradas em um primeiro momento, encontradas no Excerto 3.

No início foi bem complicado. Pensei em desistir. Era muita coisa e tudo muito novo. Eu não conhecia a plataforma e nunca havia feito nada parecido. Além disso, momento muito difícil para todos [...] estou me dedicando mais à distância do que quando presencial [...] (*corpus* da pesquisa)

Embora evidencie as dificuldades iniciais de natureza mais técnica, relativas ao uso da plataforma, o Excerto 3 revela uma superação e, ainda com base na ancoragem da oferta de ensino presencial, aprecia positivamente os efeitos do ensino remoto ter impulsionado a uma maior dedicação à aprendizagem de inglês.

Além disso, dificuldades de natureza emotivas podem ser flagradas, mas de forma pontual e sucinta, ao se referir à pandemia como “um momento difícil para todos”. Esse dado reconhece a implicação das emoções no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, o que pode também ser estendido à aprendizagem de qualquer outro conteúdo de maneira geral. A NAI possibilita, então, que o professor conheça as emoções dos alunos e compreenda melhor como eles aprendem e experimentam esse processo. Esse conhecimento, por seu turno, pode guiar as ações do professor e alargar a compreensão que tem sobre os alunos, impulsionando, dessa forma, práticas mais situadas contextualmente, inclusive aquelas que precisam ser levadas a cabo no contexto de isolamento social.

Na esteira de reinvenção das dificuldades, a NAI constrói a viabilidade de o aluno revisitar seus papéis, sua condição de aprendiz e responsabilidades, como já foi flagrado nas narrativas analisadas por Barcelos (2006). Isso é possível quando há o reconhecimento do papel da autonomia na aprendizagem de inglês (PAIVA, 2007), conforme ilustrado no Excerto 4.

[...] é um desafio a mim mesma colocar em cheque minha autonomia, pois me vejo como um ser pensante capaz de ultrapassar limites nas situações de dificuldades diversas [...]. De minha parte, venho aprendendo com a necessidade [...] (*corpus* da pesquisa)

O excerto acima demonstra que, mais uma vez, as dificuldades enfrentadas pela adoção do ensino remoto de inglês funcionam como um motor que impulsiona a autonomia dos alunos. Na NAI, o aluno se coloca em posição exotópica, como “ser pensante”, capaz de avaliar de forma objetiva sua aprendizagem, reconhecendo que é “capaz de ultrapassar limites” e aprender “com a necessidade”. Destacamos o importante potencial da NAI em aumentar a consciência que os alunos têm de seu próprio processo de aprendizagem (PAIVA, 2007), contudo não podemos apagar ou até mesmo romantizar os desafios que os alunos e professores enfrentam no dia a dia. Dar continuidade

remotamente ao que, a princípio, foi pensado de forma presencial, como destacou o sujeito da narrativa, é aprender com a necessidade, um improviso que precisa ser repensado.

Em síntese, os dados de natureza reflexiva e emotiva se imbricam na NAI que reconstitui os papéis dos alunos que, por meio da narrativa, encontram possibilidades de superação das dificuldades provocadas pela pandemia, pelo isolamento, pelos usos das tecnologias, pela transposição de conteúdos para outros meios e pelos efeitos emotivos da situação. As tensões ancoradas no modelo de aula presencial, demonstraram, também, autonomia dos alunos desde o início dos estudos remotos, como a busca de outras plataformas e o superar a si mesmo, as dificuldades com o manejo das ferramentas tecnológicas.

Além dos diálogos com os excertos, os dados emergentes da NAI também nos possibilitaram uma sistematização mais geral dos aspectos positivos e negativos da experiência que têm sido vivenciadas pelos participantes (Quadro 1).

Quadro 1 – Aspectos positivos e negativos revelados pela NAI

ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS NEGATIVOS
Permanência do estudo mesmo que remotamente	Falta de interação presencial
Busca por mais formas de aprender a língua	Ruídos na comunicação
Mais dedicação	Problemas de conexão
Mais compromisso	Desconhecimento da plataforma
Reconhecimento da autonomia para aprender	Domínio das tecnologias
Atividade toda semana	Falta do professor

Fonte: elaboração própria.

Vale destacar que a sistematização desses dados reflete os tópicos temáticos preconizados por Barkhuizen, Benson e Chik (2014). Resultante dos procedimentos de leituras repetidas dos dados, sua categorização e reorganização, essa sistematização cumpre a uma reivindicação didática e abstrata, uma vez que a NAI se constituiu esse dispositivo teórico-metodológico para

refletir sobre experiências muito recentes e refletiu a dinamicidade e flexibilidade desse gênero do discurso de pouca sedimentação estrutural. Assim, nossa LA busca se aproximar de Moita Lopes (2006, p. 23), para quem

São necessárias teorizações que dialoguem com o mundo contemporâneo, com as práticas sociais que as pessoas vivem, como também desenhos de pesquisa que considerem diretamente os interesses daqueles que trabalham, agem etc. no contexto de aplicação [...].

Por fim, precisamos manter uma postura política de reivindicação constante para garantir as bases materiais mínimas necessárias para nossos empreendimentos educacionais, sobretudo quando os problemas de conexão se mostram presentes na listagem de aspectos negativos. Primeiro, garante-se o acesso a todos, por meio da democratização e do estabelecimento da equidade, convocando-se ao combate incansável contra discriminações e políticas de exclusão social. Se tais ações já fossem pauta de uma política educacional anterior, talvez, a experiência com o ensino remoto em tempo de pandemia poderia acontecer de forma mais leve e mais inclusiva.

Considerações finais

As Narrativas de Aprendizagem de Inglês (NAI) revelaram que a mudança do presencial para o remoto, sem planejamento anterior, decorrente da necessidade de ordem prática, provocada pela pandemia do novo coronavírus, é controversa. Se, por um lado, existem dificuldades em acessar e usar a plataforma na qual as aulas remotas acontecem, por outro lado, os alunos demonstram que conseguem superar parte das dificuldades, desenvolvendo sua autonomia durante o processo.

As reflexões apresentadas nas narrativas, como *instrumento-e-resultado* da pesquisa, convidam-nos, enquanto professores, a uma reflexão e a uma (auto)avaliação dos aspectos positivos e negativos apresentados pelos alunos sobre a aprendizagem

remota de inglês. Pensar criticamente a atual situação nos impele a (re)avaliar as potencialidades do uso das tecnologias digitais como ferramenta para a aprendizagem de inglês e, ao mesmo tempo, a reivindicar o uso das narrativas como instrumento para a reflexão e reformulação das práticas educativas.

Uma vez que as NAI apontam para os prejuízos na aprendizagem decorrentes do ensino remoto de inglês provocado pela pandemia, reivindicamos, também, a necessidade da formação de professores alinhada com as realidades emergentes em nosso tempo, necessariamente em perspectiva situada culturalmente. E, quando as narrativas deixam evidente que o ensino remoto pode promover fatores referentes à maior dedicação nos estudos e a superação de si mesmo, reivindicamos uma política educacional comprometida com uma nova pedagogia, de inclusão digital, onde os usos das tecnologias digitais sejam potencializados, levando em consideração o que os alunos têm a dizer nesse e em outros contextos.

Referências

ALIANÇA, Priscila Seabra. Pesquisa (auto)biográfica e (auto)formação crítica do professor de língua inglesa. **Holos**, [S.l.], v. 4, p. 201-214, set. 2011. DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2011.673>.

ARAGÃO, Rodrigo Camargo; CAJAZEIRA, Roselma Vieira. Emoções, crenças e identidades na formação de professores de inglês. **Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 16, n. 2, p. 109-133, 2017.

BAKHTIN, Mikhael. O autor e o herói. In: BAKHTIN, Mikhael. **Estética da criação verbal**. São Paulo, Martins Fontes: 1997. Tradução de Maria Emsantina Galvão G. Pereira. p. 23-221.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. **Linguagem & Ensino**, [s.l.], v. 9, n. 2, p. 145-175, jul. /dez. 2006. DOI: <http://dx.doi.org/10.15210/rle.v9i2.15642>.

BARKHUIZEN, Gary; BENSON; Phil; CHIK, Alice. **Narrative Inquiry in Language Teaching and Learning Research**. New York: Routledge, 2014. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203124994>.

BENSON, Phil. Language Learning Careers as an Object of Narrative Research in TESOL. **Tesol Quarterly**, [s.l.], v. 45, n. 3, p. 545-553, 1 set. 2011. DOI: <https://doi.org/10.5054/tq.2010.256793>.

CEARÁ, PODER EXECUTIVO, DISPÕE SOBRE A CRIAÇÃO DE CENTROS CEARENSES DE IDIOMAS - CCI, NO ÂMBITO DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, LEI Nº 16.455, 2017.

LIMA, Sandra Costa; LIMA, Samuel de Carvalho; AMARAL, José Araújo. Ensino interdisciplinar da escrita de resenhas na educação profissional. **Horizontes**, v. 38, p. e020011-13, 2020. DOI: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v38i1.875>.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. A Narrativa na Formação de Professores numa Perspectiva Reflexiva-Crítica. In: ROMERO, Tania Regina de Souza (Org.). **Autobiografias na (re)constituição de identidade de professores de línguas: o olhar crítico-reflexivo**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2010. p. 23-33.

MILANEZ, Maria Kassimati. **Histórias de professores universitários sobre ensinar inglês para fins específicos**. 2014. 232 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada; Literatura Comparada) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 13-42.

MURPHEY, Tim; JIN, Chen; LI-CHI, Chen. Learner's Constructions of Identities and Imagined Communities. In: BENSON, Phil; NUNAN, David. (Eds.). **Learners' Stories: Difference and Diversity in Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. p. 83-100.

PAIVA, Vera Lucia Menezes Oliveira e. AS HABILIDADES ORAIS NAS NARRATIVAS DE APRENDIZAGEM DE

INGLÊS. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 46, n. 2, 17 out. 2007.

PASSEGGI, Maria da Conceição; ROCHA, Simone Maria da. Narrativas de experiências docentes em classe hospitalar: ensinar aprendendo. **Linhas críticas (online)**, v. 24, p. 167-185, 2018.

PASSEGGI, Maria da Conceição; ROCHA, Simone Maria da; DE CONTI, Luciane. Autobiographical Narratives: Pedagogical Practice as a Lifeline for Hospitalized Children. **Auto/biography Studies**, v. 32, p. 27-38, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1080/08989575.2017.1247224>.

PINTO, Monick Munay Dantas da Silveira; LIMA, Samuel de Carvalho. O ENSINO DO RELATÓRIO DE AULA PRÁTICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: OS EFEITOS DE UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NA ESCRITA DE JOVENS E ADULTOS. **Fólio - Revista de Letras**, [S.l.], v. 11, n. 2, jan. 2020. DOI: <https://doi.org/10.22481/folio.v11i2.5528>.

ROCHA, Simone Maria da; FAGUNDES, Isabelle Pinheiro. “Minha língua, minha história, meu processo de escolarização”: narrativas de si de docentes surdos. **The Specialist**, [S.l.], v. 40, n. 3, dez. 2019. ISSN 2318-7115. DOI: <https://doi.org/10.23925/2318-7115.2019v40i3a15>.

ROCHA, Simone Maria da; SILVA, Ana Karla Medeiros; ARAUJO, Genildo Agripino de; SOUZA, Maria Aliana; OLIVEIRA, Marilene Alves Ferreira; ALVES, Nikésia Alessa de Moraes. Narrativas de vida e de escolarização de graduandos dos cursos de Letras Libras e Letras Inglês da UFERSA. **Revista Includere**, v. 3, p. 368-379-379, 2017.

ROMERO, Tania Regina de Souza. Linguagem e memória no construir de futuros professores de inglês. **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 401-420, 2008. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982008000200007>.

SILVA, Geraldo Máximo da; LIMA, Samuel de Carvalho. O ensino-aprendizagem da entrevista de emprego em língua inglesa em curso técnico de nível médio. **Revista Polyphonia**, v. 30, n. 1, 30 ago. 2019. DOI: <https://doi.org/10.5216/rp.v30i1.60191>.

SOARES, Kássio Roberto Brito; LIMA, Samuel de Carvalho. O uso do Duolingo no ensino de língua inglesa em curso técnico de nível médio integrado. **LínguaTec**, v. 4, p. 158-170, 2019. <https://doi.org/10.35819/linguatec.v4.n1.a3462>.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva; NASCIMENTO, Augusto Sávio Guimarães do. Memórias da Escola: Narrativas de Formadores de Professores de Matemática. **ALEXANDRIA**. (UFSC), v. 10, p. 221-238, 2017.

SOUZA, Francisco Das Chagas Silva; PONTES, Joriana de Freitas; MOURA, Glaudência Alves. PALCO E RESILIÊNCIA: NARRATIVAS DE ARTISTAS DE TEATRO DE MOSSORÓ-RN. **Educação & Formação**, v. 3, p. 138-152, 2018. DOI: <https://doi.org/10.25053/redufor.v3i8.274>.

VOLÓCHINOV, Valentim. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2018. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo.

TEACHING ENGLISH THROUGH FACEBOOK PROFILES: THE USE OF A DIDACTIC SEQUENCE IN YOUTH AND ADULT EDUCATION¹

Josehyres Kleber Ferreira Neves
Karyne Soares Duarte Silveira
Magnólia de Negreiros Cruz

Introduction

Education is the first right elicited in the list of social rights, according to Brazil's current Constitution (BRASIL, 1988). Non-paid formal instruction is guaranteed for every Brazilian in this constitutional clause as it is supported by tax-based governmental funding. However, providing good quality schooling is presumably a serious challenge for Brazil, something which may be perceived in international performance exams such as PISA – Program for International Student Assessment – which assesses students' performance in three major subjects: Mathematics, Reading, and Science. The 2015 PISA results showed that Brazilian students performed below the OECD average score in all the major subjects, ranking Brazil among the last positions: "Mean reading performance has remained unchanged since 2000" (PISA, 2015).

Language teaching is not in a different scenario, especially in state schools, supposedly for the following reasons: i) infrastructure – since some schools do not have enough financial support, they work precariously without offering an adequate learning environment; ii) poor resources – teaching a second language involves not only linguistic but also cultural aspects that oftentimes require more than just a marker, board, and books; iii) teachers' qualification – some teachers lack appropriate language

¹ This paper is a shortened version of the final paper presented to the undergraduate course of Languages (English) at the State University of Paraíba (*Campus I*) in 2018.

proficiency, qualification or academic background to perform their job; iv) students' lack of interest – in a large country like Brazil where most people are connected by a single language (Portuguese), learning a different one does not seem to be necessary to many; and v) teachers' motivation – it is difficult to keep motivated considering the context previously mentioned, mainly because they do not have the financial return expected.

Regarding Youth and Adult Education (YAE), a few other problems might be highlighted: the high rate of absences and dropouts, the gathering of different school grades in the same classroom, the duration of the class, indiscipline linked to students' lack of motivation, age discrepancy, insufficient resources, etc. (AGUIAR *and* AGUIAR, 2011).

Since English is not the language used daily in Brazil, a document called *Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos – Língua Estrangeira* (BRASIL, 2002) suggests that foreign languages should be used to help in the understanding of political and social issues, which depends on critical reading and interpreting information found in various means of communication. Therefore, the teaching of English as Foreign Language in YAE groups in state schools focuses on developing students' reading skills based on the use of textual genres, which are channels for communication both in writing and in speaking.

Taking into consideration the teaching-related issues of the YAE modality and everything previously mentioned, this paper aims to theoretically discuss the structural organization of the Didactic Sequence (DS) procedure and analyze how the preparation and implementation of a DS aided the pedagogical practice of two student teachers in their English teaching experience in a public school for a YAE group.

Textual Genres and their communicative nature

It could be hard to understand the concept of textual genres without firstly going over the concept of communication since they

are intertwined. To Dolz *et al.* (2004), communication is a circumstantial event inserted in a social and historical context, that is to say, every language activity adapts to a communicative situation. Every situation is unique and differs from another, so does the way we communicate. "The texts we produce, either written or oral, are not the same and this is why they are produced in different conditions" (DOLZ *et al.*, 2004, p. 96-97) [our translation²]. Despite the plurality and variety of texts resultant of the social interactions, a pattern should be noticed, for in similar communicative situations people produce texts with rather homogeneous features that are recognized by all. Dolz *et al.* (2004) refer to them as textual genres.

The language and the human activity happen to have a complex relationship which results in several types of communication, and they all occur through textual genres. No wonder Marcuschi (2005) points out the impossibility of verbal communication without them. From his perspective, language in communication has a functional nature and it is an activity that is social, historical, and cognitive at the same time. In the same way, textual genres represent socio-discursive actions, they act upon the world and constitute it somehow (MARCUSCHI, 2005).

As a result of collective work, the genres are linked to cultural life. They bring order into daily communicative activities. They ought to be characterized mostly by their functionality other than their structural peculiarities. In brief, textual genre is the term used to "(...) refer to (...) [an infinitude of] materialized texts that we find in our daily life and which present socio-communicative characteristics defined by contents, functional properties, style, and determined composition" (MARCUSCHI, 2005, p. 22-23) [our translation³, our addition].

²"Os textos escritos e orais que produzimos diferenciam-se uns dos outros e isto porque são produzidos em condições diferentes" (DOLZ *et al.*, 2004, p. 96-97).

³"(...) para se referir aos textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica" (MARCUSCHI, 2005, p. 22-23).

Genres are socio-historical phenomena and they are culturally sensitive, for that reason it is not possible to write a list with every genre that exists because countless are the communicative situations resultant of human interactions. Textual genres may reflect consequently the oral and the written register of the language and they have a few characteristics: they are dynamic, historical, social, communicative, orientated to specific purposes, connected to a certain linguistic community, recurrent, and might have a clear frame. Regarding the formation, textual genres can be categorized by their form, function, style, and content (MARCUSCHI, 2007).

Mastering genres enables us to interact in varied social contexts. Bronckart (1999, p. 103) affirms that "the appropriation of genres is, therefore, a fundamental mechanism of socialization, of practical insertion in the human communicative activities" [our translation⁴]. To Marcuschi (2005, p. 29), they function as forms of "discursive legitimation", that is to say, we find ourselves as communicative beings when we adequately interact, using genres. Bearing this concept in mind, it is possible to highlight the importance of teaching languages through genres.

The use of textual genres represents a great opportunity for students to learn vocabulary and recognize language forms since their linguistic background knowledge on social and particular situations (MARCUSCHI, 2007) is being activated. Mastering textual genres exerts an excellent influence not only on their learning but also on their social lives. Textual genres can be taught and appropriated through a DS procedure and this is possible due to its structural organization, as we will describe in the next section.

⁴ "a apropriação dos gêneros é, por isso, um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas" (BRONCKART, 1999, p. 103).

The structural organization of DSs

Teaching a foreign language in Brazil, especially in the context of regular education, is to some extent a tough job due to a diverse number of difficulties, some of them already cited in this paper previously. Teachers must have a well-prepared course plan with organized stages to achieve crystal clear objectives.

For effective planning, three factors must be regarded as essential: (a) prescriptions, since they determine the teacher's activity: what they must do to meet external requirements; (b) the rules of the profession, intrinsic duties of the job commonly known by all professionals; and (c) tools that will help the teacher's practice. Physical and discursive tools: physical as the material teachers have at their disposal and discursive as the kinds of interactions that might be carried out (AMIGUES, 2004). Implementing a DS might aid educators to fulfill these conditions. However, what is a DS? According to Dolz *et al.* (2004, p. 96-97), a DS is a

(...) set of school activities designed, interconnected and organized systematically around a textual genre, whether oral or written (...) [whose main purpose is to] help students have a good command of a textual genre, allowing them to write or speak more adequately in a given communicative situation [our translation⁵, our addition].

Overall, DS cannot be therefore understood as the planning itself. Planning for the sake of planning might lead teachers to an unexpected and pointless outcome. DS, as the definition suggests, must be seen as a process that leads students to the appropriation of a textual genre. DS is not the planning; however, planning is

⁵ "(...) conjunto de atividades escolares desenhadas, interligadas e organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito (...) para ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação" (DOLZ *et al.*, 2004, p. 96-97).

part of its structural organization, playing a relevant role in the selection of activities.

The structure of a DS is presented by Dolz *et al.* (2004) in a scheme of four stages: i) introduction of the situation; ii) first production; iii) modules; and iv) final production.

To introduce the situation, teachers should provide the students involved with a clear explanation of the textual genre project. They should be informed of the final production, and what is necessary to achieve this goal such as: who the participants are and the format this production will have in the end (oral or written). The first step is to set a communicative problem and introduce the genre and its social function as the solution to this problem. The general purpose here is to develop students' capacity of action (CRISTOVÃO, 2009). Activities that involve this type of capacity request that the students make inferences, draw conclusions, articulate their prior knowledge of the context, and the world (CRISTOVÃO, 2009). This is students' first contact with the genre (DOLZ *et al.*, 2004).

In the second stage, students are supposed to have their first attempt to (re)produce the genre. Even lacking familiarity with the genre and perhaps with the whole situation, students have to submit their first production because it is a starting point, a comparison point for students' self-assessment. For teachers, the first production contains precious information about the skills, capabilities, and potentialities of the students. Based on this first production, teachers may refine, adapt, and even individualize the entire process.

In the third stage, the teacher will use the data collected from students' first production to build up a series of activities aimed at working with their difficulties as well as developing students' linguistic capabilities. The number of modules of a DS will be determined by the demand of language capacities students must develop. There should be a large variety of activities and exercises in the modules, considering that "(...) the essential principle of elaboration of a module that deals with the issues of textual

production is to vary (...) activities and exercises (...) [to] enrich considerably the classroom work" (DOLZ *et al.*, 2004, p. 104) [our translation⁶, our addition]. This points out to the development of students' discursive and linguistic-discursive capacities. The first capacity refers to the recognition of the general textual plan of each genre and the types of discourse the genre is composed of. The second capacity, in its turn, is defined as the recognition of the linguistic-discursive units inherent to each genre for the construction of the meaning of the text.

The final production can also be seen as a moment in which teachers provide students with the opportunity to make a comparison between their first and final productions, requiring that students make a self-assessment. It can motivate them as they will see their improvement. The DS procedure, in simple terms, is the recognition, critical understanding, and use of a textual genre. Therefore, the implementation of a DS inevitably results in the (re)production of the genre proposed, that is to say, from reading to writing.

The next section is devoted to the description of the methodology used in this research.

Methodology

This study may be described as a qualitative research for it seeks to understand, as a whole, a project of genre appropriation through a DS. According to Denzin and Lincoln (2005, p. 3), "(...) qualitative research involves an interpretive, naturalistic approach to the world. This means that qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of, or interpret, phenomena in terms of the meanings people bring to them."

⁶ "(...) o princípio essencial de elaboração de um módulo que trate de um problema de produção textual é o de variar (...) atividades e exercícios (...) e que enriquecem consideravelmente o trabalho de sala de aula" (DOLZ *et al.*, 2004, p. 104).

This research was developed during the Supervised Internship (SI) at the State University of Paraíba, designed to allow on-training teachers to practice and refine their teaching skills in a regular classroom experience. Student teachers work in pairs in partnership with college supervisors and more experienced school teachers (so-called head teachers) to learn how to promote student learning.

Moreover, SI provides the opportunity to relate theory and practice which is crucial for pre-service teachers. SI is a phase of transition in which learners temporarily become teachers and experience teaching. However, it is only possible on the grounds of research, discussion, and reflection about the nuances of teaching and of the teacher's activity (AMIGUES, 2004), which is complex and whose influence is not circumscribed to the students' reality alone.

The SI took place in a state school that works with Primary Education (5th-9th grades) and Secondary Education (1th-3rd grades of high school) in Campina Grande - Paraíba. The DS and the visits to the school were done in partnership with another student teacher. Given the circumstances related to the tight schedule, as a consequence of the strikes, it was necessary to base the production of the DS on a document called *Plano de Estágio*, which prescribed the general steps to be taken during four weeks. The document stated clearly the following guidelines: i) in lesson 1, there must be the first production; ii) in lesson 2, there must be a second production; iii) in lesson 3, there must be the final production, and iv) in lesson 4, there must be a feedback of the performance.

The head teacher had not adopted any specific book, but was following a syllabus for grammar teaching, comprised of some grammatical topics such as numbers, pronouns, prepositions, Simple Present, verb to be, uses of the verb to have. Thus, the student teachers decided to develop a project of appropriation of the genre profile, for it could perfectly meet the head teacher's grammar requirement. Having chosen a profile as the genre to

integrate the project, we only had to decide which kind of profile to choose.

Since Facebook was becoming increasingly popular in Brazil and several people had already joined this social networking site, by taking this important social context into account, we thought of using this website as an excellent opportunity to make the project relevant to students and also as a tool of social insertion and self-determination (BRONCKART, 1999).

By definition, a profile is a text that describes someone's life. Therefore, the most suitable content to be used in a social networking profile, and ultimately a Facebook profile, is that which portrays personal information: name, age, origin, relationship status, family, occupation, likes/dislikes, preferences, physical descriptions, etc.

In the following section, we present the data analysis of our research.

Data Analysis

In this section, we will thoroughly discuss the production and fulfillment of a project of appropriation of the genre profile, implemented throughout the course of four weeks in a YAE group. This section is divided into 4 moments: first meeting, second meeting, third meeting, and fourth meeting.

First Meeting (Introduction of the situation and First Writing)

The introduction of the situation is a crucial moment in the process since it might determine how successful the implementation of the project will be. The purpose is "(...) to provide students with all necessary information so that they know the communicative project aimed and language learning to which

it relates” (DOLZ *et al.*, 2004, p. 100) [our translation⁷]. Thus, features of the genre (all the elements that characterize it inside a communicative event), the content to be worked on and the linguistic elements that will be used should be presented to students in a way that its importance may be immediately perceived (DOLZ *et al.*, 2004).

In the first stage of the DS procedure, there is a detailed presentation of the communicative problem. The emphasis of this detailed presentation should rely on the clarity of the communicative situation upon which students must act. The solution to the problem comes by producing an oral or written text, in other words, the collective project of production. In our DS project, the introduction of the situation, adapted to the reality of the SI, is put into practice in four phases: i) introducing the reason to be there and explaining the SI project; ii) presenting the concept of textual genres; iii) introducing the general notion of the genre profile, and; iv) presenting the communicative problem.

The second step to the introduction of the situation in our DS was to elicit the concept of textual genres. This was made in an attempt to explore the idea from students, without explicitly exposing the definition of textual genres in the beginning. We started through a matching game of the genre profile (Fig. 1) to activate students' background knowledge about the genre and the English language.

Once the concept of textual genre was well-defined, we started building the general notion of the genre profile. Most students were already familiar with the genre. However, they had never critically thought it through. Thus, they had the opportunity to broaden their views. This is exactly what Cristovão (2009) points out as knowledge construction.

⁷ “(...) fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado” (DOLZ *et al.*, 2004, p. 100).

Figure 1 - This activity consists in recognizing some celebrities and matching their pictures to their respective profiles

		
		
Hi, my name is Brad Pitt . I am 49 years old and I'm from <u>Shawnee, Oklahoma, USA</u>	Howdy, My name is Avril Lavigne . I am 24 years Old and I'm from <u>Belleville, Ontario, Canada</u>	
Hello, My name is Jessie J . I am 25 years old and I'm from <u>Chadwell Heath, London, England, UK</u>	Hey, My name is Lionel Messi . I am 26 years old and I'm from <u>Rosário, Santa Fé, Argentina</u>	
Hi, My name is Jackie Chan . I am 59 years old and I'm from <u>Victoria Peak, Hong Kong, China</u>	Hello, my name is William Bonner . I am 49 years old and I'm from <u>São Paulo, São Paulo Brazil</u>	

Source: DS created by the authors

After having this collective construction and the general notion of the genre profile, we headed to the last phase of the introduction of the situation in our DS, which involves the communicative problem. To contextualize the communicative issue, we brought up the ascent of Facebook as a social networking website and we presented the following issue: "You want to create a Facebook account and expand your network of friends to an international level. How can you do that if your Facebook profile is in Portuguese? So, let's write our Facebook profiles in English!". Students interjected with sentences like "Everything in English?", "We don't know English!", " I don't even know how to write in Portuguese, let alone in English!". We explained to them that they were not expected to know English, but they would be able to write their Facebook profiles in English by the end of the project.

This was the starting point of the whole project which ultimately led to the production of a Facebook profile. The solution for this extremely pertinent question is the production of students' first attempt of a profile in English, a very simple one, after all, "the presentation of the situation does not necessarily

lead to complete production at first" (DOLZ *et al.*, 2004, p. 101) [our translation⁸].

The first production is the moment when students use the knowledge they acquired throughout life and their social and cultural background to reproduce their impressions of what the genre is like. The last part of the class was dedicated to students' first writing experience in English. Students had been given input on the genre and linguistic aspects (name, age, and origin) since the beginning of the class.

Second Meeting (Module 1)

In this class, our DS project of appropriation of the genre profile took another step further into its accomplishment. Here another sample of the proposed genre was introduced. Considering the recommendation of Dolz *et al.* (2004), we analyzed students' first production as well as their answers to the previous activity to make proper adjustments to the DS original planning.

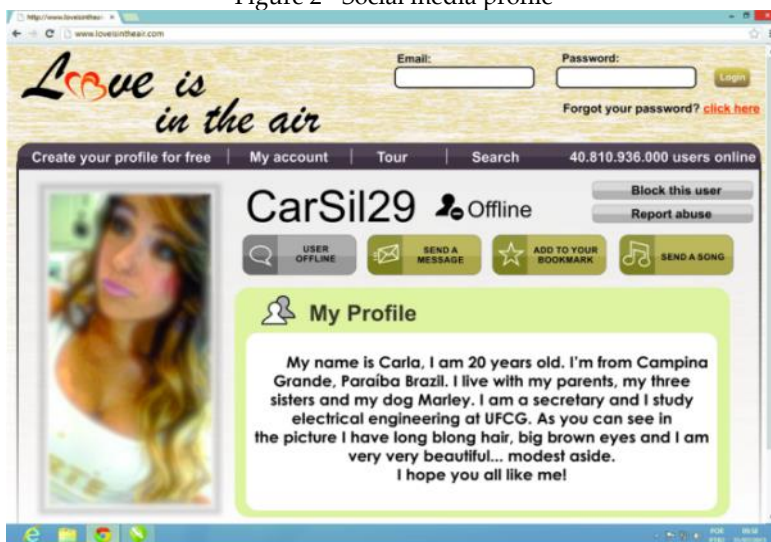
As the final objective was the production of a Facebook profile, nothing more coherent than introducing a social media profile at this point. This module was divided into three moments: i) development of reading strategies; ii) language acquisition; and iii) second production.

To work on students' reading development we prepared a profile of a dating website. To Cristovão (2009), the use of authentic material is rather important. Dolz *et al.* (2004) recommend the use of concrete activities to make it look as much communicatively real as possible. However, for both of them, there is no problem in mixing reality and fiction. The profile in Figure 2 was inspired by actual dating sites. It possesses several

⁸ "A apresentação da situação não desemboca necessariamente em uma produção inicial completa" (DOLZ *et al.*, 2004, p. 101).

elements that make it look real, for these elements might be found in real dating sites, but in fact, it is constituted mostly of made-up information to solely achieve pedagogical purposes.

Figure 2 - Social media profile



Source: DS created by the authors

After working on students' comprehension of the text, we headed to the second moment of the class, the language acquisition, to provide students with the necessary linguistic elements for their second production and ultimately the production of their Facebook profiles. To Dolz *et al.* (2004, p.102), "in the modules, teachers ought to work on the *problems* that appeared in the first production and give students the necessary instruments to overcome them" [our translation⁹]. The lack of language is undoubtedly the major problem most students have to overcome.

⁹"Nos módulos, trata-se de trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los" (DOLZ *et al.*, 2004, p. 102).

Once this part was over, students started writing their second production with name, age, origin, family, occupation, and physical description (Fig. 3).

Figure 3 - Worksheet for the 2nd writing production



Source: DS created by the authors

Third Meeting (Module 2 and Final Production)

This class was our last step to achieve our initial objective, the production of a Facebook profile. Here another sample of the genre profile was given. Repeating the procedure suggested by Dolz *et al.* (2004) of analyzing students' productions, we examined students' second production to verify what could be reinforced in this class to assure that their final production would be successful. This module was divided into three moments: i) development of reading strategies; ii) language acquisition; and iii) final production.

The development of students' reading capabilities happened through an adapted Facebook profile and a set of questions about the referred profile. It was adapted to be suitable for our pedagogical purposes. This profile (Figure 4) was also partly fictional, however, with a dose of reality, as a means to reach communicative concreteness, as it is proposed by Dolz *et al.* (2004).

Figure 4 - Facebook profile



Source: DS created by the authors

Ten questions were created to conduct students through the process of reading development. The questions, which were originally written in Portuguese, will be discussed ahead.

The first, second, and third questions in the DS are: "Facebook (FB) is the largest social networking website today. Do you use or know anyone who uses this social networking site?", "Who produced this profile and to whom?" and "What kind of information can you find in this Facebook profile?". These three questions are very important pre-reading questions used to establish a connection between the students and the genre. Knowing who produced it, to whom it is directed and the kind of information found on it led students to think critically about the scenario in which the genre is inserted.

The fourth and fifth questions (which are respectively "What information that we studied in our previous classes you can identify in the profile?" and "What information do you consider relevant to put in a FB profile?") are, at the same time, an attempt to induce students to recall the knowledge they had learned in the previous classes and preparation for the apprehension of new linguistic elements. As Cristovão (2009, p. 3) states, this is a moment of "(...) apprehension in which the new is built

transforming what already exists” [our translation¹⁰]. The fifth question specifically intended to develop students’ discursive capacity, for it is related to the organization of the content in the text (CRISTOVÃO, 2009).

The sixth, seventh and eighth questions, in this exact sequence, are: "What's his marital status? How does he say it? Reproduce his same words here", "What are his favorite activities? Reproduce his words here" and "What are his free time activities? How does he say it?". They were thought to develop students' perception of the language and their linguistic discursive capacity (CRISTOVÃO, 2009) for they focus on the language and their communicative functions: talking about marital status, favorite and free time activities.

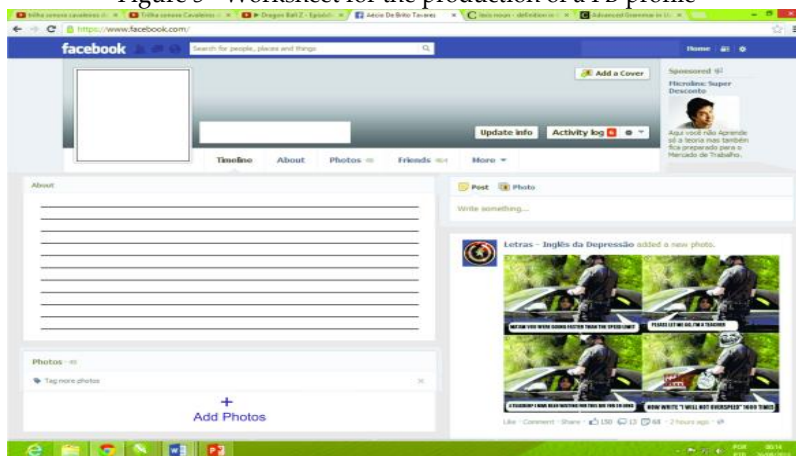
The last two questions, “Some people consider FB a waste of time. What is your opinion on this?” and “How often do you use FB? Why?” are post-reading activities. They had the purpose of bringing personal relevance to the reading experience. The last moment of this class was the final production. To Dolz *et al.* (2004, p. 106), “The sequence ends up with a final production that gives students the possibility of putting into practice the notions and instruments elaborated separately in the modules” [our translation¹¹].

It is the culminant point of the entire process, everything the teacher and the students worked for comes together here. Students were given a worksheet (Fig. 5) to finally write their Facebook profile with all the pieces of information they had learned: name, age, origin, marital status, family, likes/dislikes, favorites, and physical description.

¹⁰ “(...) apreensão em que o novo se edifica transformando o que já existe” (CRISTOVÃO, 2009, p. 3).

¹¹ “A seqüência é finalizada com uma produção final que dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e instrumentos elaborados separadamente nos módulos” (DOLZ *et al.*, 2004, p. 106).

Figure 5 - Worksheet for the production of a FB profile



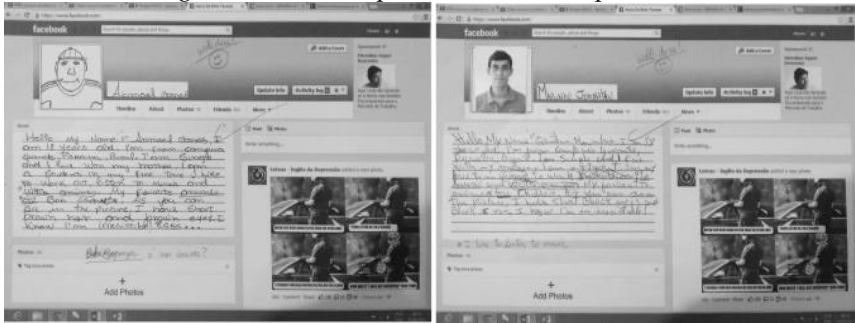
Source: DS created by the authors

Fourth Meeting (feedback)

This last class was the end of the entire cycle of our DS. Everything could only make sense in this process especially to students if they could have access to their productions and see how successful they managed to be in the use of the language. The importance of this final meeting relies on this: providing students with something tangible they could use to account for what they had learned.

This class was divided into four moments: i) teachers' feedback to students; ii) students' feedback to the teacher; iii) recalling; and iv) leave-taking. We gave students personal feedback, which was only feasible due to the small number of people we had in that classroom. The feedback was given in private, students were called one by one and we discussed their impressions on their own learning. We talked about their evolution throughout the classes, our perception of their engagement, practical linguistic developments, and some particular issues of their learning. We showed them their Facebook profile calling their attention to the size of their texts, after all, they had made longer productions (Figure 6).

Figure 6 - Two examples of the students' production



Source: Students' texts

After that, we decided to 'hear' students. This is the moment for students' feedback to teachers. They were asked about how they felt during the meetings, from which we had very positive answers. Most of the students said they felt comfortable to interact and learn. Some students classified it as a unique experience. After this oral feedback, they were given a questionnaire to evaluate the experience of the internship experience, which was also answered in a very satisfactory way.

This feedback was followed by a moment of recalling in which important aspects of the DS were reviewed. Finally, there was the leaving-taking moment, in which we sang a song together, celebrated, and said farewell.

Final Considerations

In this paper, we discussed the structural organization of the DS procedure and based on that we described, analyzed and reported the implementation of a DS as a project of appropriation of the genre Facebook profile used by student teachers in their Supervised Internship during the period of four weeks in a YAE group of a state school located in *Paraíba*.

We are positive that the objective of this paper was achieved and its relevance relies on the fact that the student teachers obtained the expected results in terms of production, and

consequent learning. Besides, the students were able to perceive their own development in the language. Unfortunately, we were not able to update/create the students' Facebook profiles online due to the lack of resources in the school. In a wider context, it is only a reflection of the unsteady situation of public education in Brazil.

This paper is mainly addressed to student teachers who are about to have their first teaching experience in the Supervised Internship and, despite the instructions and general guidelines, do not feel confident enough about which path to take. The procedure scanned, analyzed, and reported in this research might be useful as a tangible example that might serve as support for the creation of their own procedures as well as a way to promote contextualized and meaningful learning to their students.

References

AGUIAR, Ana Cristina; AGUIAR, Claudiane Costa. A formação docente da EJA à luz de um texto prescritivo: aproximações e afastamentos do trabalho real. In: MEDRADO, Betânia Passos; PÉREZ, Mariana. (Orgs.) **Leituras do agir docente: A atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva.** Campinas, SP: Pontes, 2011, p. 37-52.

AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva.** Londrina: EDUEL, 2004, p. 35-54.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** Promulgada em 5 de Outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. Available on < <https://goo.gl/iwtQYR>>. Accessed on May 29, 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos:** segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série: introdução, 2002. 256 p. v. 2. Available on <

http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundosegmento/vol2_linguaestrangeira.pdf> Accessed on May 20, 2018.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos** – por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Sequências Didáticas para o ensino de línguas. In: DIAS, Reinildes.; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (Org.). **O Livro Didático de Língua Estrangeira: múltiplas perspectivas**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 305-344.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **The sage handbook of qualitative research**. Third Edition. Thousand Oaks: Sage Publications, 2005.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

MARCUSCHI, Luiz. Antônio. **Da fala para a escrita** – Atividades de Retextualização. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A.; MACHADO, A.; BEZERRA, M. (org.). **Gêneros Textuais e Ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 19-36.

PROGRAMME for international Students Assessment (PISA). *Results from PISA 2015: Brazil*. 2015. Available on: <<https://goo.gl/14rdL2>>. Accessed on May 28.

ESCRITA COLABORATIVA NA WIKI: UMA AVALIAÇÃO DA FASE DE ESCRITURA

Francilé Fortaleza Bento
Rozania Maria Alves de Moraes

Introdução

A escrita hoje vive um momento de inovações propiciadas pelos ambientes virtuais, que fazem uso de recursos multimodais. Nesse sentido, acontece por meio de diversos canais como redes sociais, *e-mails*, *blogs* e *wikis*. Em se tratando da *wiki*, esta se configura com uma ferramenta que pode facilitar o processo de escrever, uma vez que permite a criação de um ambiente com a colaboração de vários participantes, que podem criar páginas, editá-las, adicionar imagens, arquivos, vídeos, entre outros recursos, e interagir através do espaço destinado aos comentários.

Sabendo da relevância do uso de diversas abordagens para ensinar a habilidade escrita, criar e implementar ambientes para produção de escrita colaborativa pode ser um elemento diferenciador no ensino desta habilidade. Estes espaços podem possibilitar o desenvolvimento das etapas do processo de escrever, uma vez que estas são visualmente e efetivamente realizadas em um local que registra as ações ocorridas.

À vista disso, este capítulo é um recorte de uma pesquisa de mestrado (BENTO, 2011), que abordou a aplicação de um projeto *wiki* para a escrita de textos, intitulado *Process Writing Lab*. Na delimitação feita, pretende-se apresentar a investigação realizada acerca do processo e da colaboração na fase de escritura da experiência. Como suporte teórico, são apresentadas as abordagens para o ensino de escrita com base no processo (HAYES, 2000; VIEIRA, 2005) e na colaboração (CUMMINGS, 2008). Logo após, a Metodologia, que se caracteriza como um

estudo de caso, é apresentada, seguida pela análise dos dados. Por fim, as Considerações Finais refletem sobre os resultados obtidos.

A escrita como processo

Matsuda (2003) afirma que, até a década 1970, o ensino de escrita em L2 priorizava aspectos como ortografia e estruturas em nível de frase e de discurso. No entanto, a partir do final desta década e início dos anos 80 houve grande desenvolvimento nos estudos de composição em ambas L1 e L2 e fatores outros, além das propriedades do texto, foram levados em consideração. Vieira (2005) explicita que o uso da abordagem da escrita como processo deixa de abordar o produto para focalizar o processo, sendo o impacto da psicologia cognitiva e dos estudos sobre Inteligência Artificial os principais contribuintes para isto. Houve, então, a necessidade de se investigar quais processos os redatores utilizam ao escrever, para uma fundamentação da didática da escrita, e, desta feita, contribuir para o aprimoramento da prática da redação nas escolas e crescimento da habilidade escrita dos alunos.

Alguns modelos para a escrita foram desenvolvidos, mas destacamos o modelo cognitivista de Flower e Hayes desenvolvido em 1980 (*apud* KATO, 1987) montado a partir de uma análise de protocolos verbais de redatores proficientes. A nosso ver, este modelo oferece uma visão bastante complexa dos processos e subprocessos da escrita. Posteriormente ao modelo desenvolvido em 1980, Hayes (2000) lança um modelo reformulado em 1996 (FIGURA 1), que desta vez, abrange dois grandes grupos: o **contexto da tarefa** (*the task environment*) e o **indivíduo** (*the individual*). Para fins mais didáticos, apenas o modelo reformulado será abordado.

No **contexto da tarefa** encontram-se o contexto social e o físico. O contexto social inclui a audiência, para quem se escreve; e os colaboradores, outros textos que o escritor pode ler enquanto escreve. O contexto físico abrange o texto produzido até o

momento e o meio de escrita, como por exemplo, um processador de textos. No que se refere ao **indivíduo**, o autor apresenta subgrupos (que se desdobram em outros elementos) como:

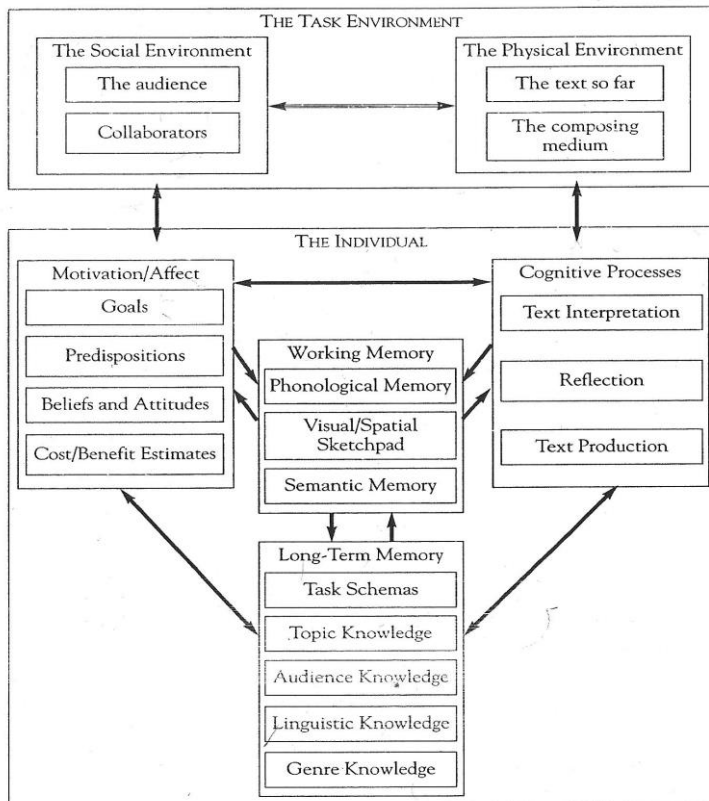
a) *motivação/afeto* – engloba os objetivos, predisposições, crenças e atitudes, estimativas de custo/benefícios;

b) *processos cognitivos* – traz a interpretação do texto, a reflexão e a produção do texto;

c) *memória de trabalho* – elenca a memória fonológica, a representação visual/espacial e a memória semântica;

d) *memória de longo termo* – apresenta os esquemas de tarefas, o conhecimento do tópico, o conhecimento da audiência, o conhecimento linguístico e o conhecimento do gênero.

Figura 1- Modelo de Hayes desenvolvido em 1996 para a escrita.



Fonte: Hayes, 2000.

Esse modelo se diferencia em alguns aspectos do anterior, de acordo com Hayes (2000, p. 11):

Há quatro principais diferenças entre o modelo antigo e o novo: primeiro, e mais importante, é a ênfase no papel central da memória de trabalho na escrita. Segundo, o modelo inclui representações visuais-espaciais assim como linguísticas. Periódicos, livros escolares, revistas, jornais, propagandas, e manuais de instruções geralmente incluem gráficos, tabelas, ou gravuras que são essenciais para entender a mensagem do texto. Se quisermos entender muitos dos textos que encontramos diariamente, é essencial entender seus aspectos visuais e espaciais. Terceiro, um lugar significativo é reservado para a motivação e o afeto no esquema (*framework*). [...] há ampla evidência de que a motivação e o afeto desenvolvem papéis centrais no processo de escrita. Finalmente, a seção do processo cognitivo do modelo sofreu uma importante reorganização. A revisão foi substituída pela interpretação do texto; o planejamento por uma maior categorização, a reflexão; a tradução por um processo de produção de texto mais geral.¹

O modelo de Hayes e Flower (1980) apresenta elementos contemplados nesta investigação, no entanto é importante informar que existe neste último modelo (HAYES, 2000) alguns aspectos que podem contribuir para esta pesquisa. No modelo de 1996 há uma “abertura” para atividades desenvolvidas no meio digital, merecendo destaque o próprio *meio de composição*, que não constava no modelo anterior. Para Hayes (op. cit.), inovações

¹ “There are four major differences between the old model and the new: First, and most important, is the emphasis on the central role of working memory in writing. Second, the model includes visual-spatial as well as linguistic representations. Scientific journal, schoolbooks, magazines, newspapers, ads, and instruction manuals often include graphs, tables, or pictures that are essential for understanding the message of the text. If we want to understand many of the texts that we encounter every day, it is essential to understand their visual and spatial features. Third, a significant place is reserved for motivation and affect in the framework. As I will show, there is ample evidence that motivation and affect play central roles in writing processes. Finally, the cognitive process section of the model has undergone a major reorganization. Revision has been replaced by text interpretation; planning has been submersed under the more general category, reflection; translation has been subsumed under a more general text production process”.

trazidas pelo computador, como o processador de textos, o *e-mail* e a *Internet* causam diferenças nos processos de planejamento e edição, quando comparados à escrita no papel. À vista disso, Pennington (2003, p. 290-291) dá sua contribuição:

Na escrita no papel, os escritores geralmente gastam muito tempo planejando intensamente antes de escrever a fim de evitar erros ou mudam de opinião sobre o que querem dizer e então se submetem à entediante tarefa de reescrever ou recopiar o texto já escrito. Nessas condições, os escritores no papel tendem a geralmente escreverem um trabalho sem ou com pouca revisão com o intuito de evitar a produção de mais de um rascunho. Como contraponto a este modo de escrita baseado no papel, a geração automática de textos e as ferramentas de revisão propiciadas pelo computador, aliadas à maleabilidade do texto na tela, favorecem a um modo de escrita diferente usando o computador [...]. Num “estilo computadorizado de contraste”, o escritor geralmente começa a escrever imediatamente, assim que o tópico é decidido – ou mesmo ainda antes de este ser decidido.²

Ainda no modelo de 1996, merece destaque o elemento *colaboradores*. Hayes (op. cit.) afirma que hoje em dia muita atenção está sendo dada à escrita colaborativa nas escolas e nos locais de trabalho. Em ambiente escolar, experiências com escrita colaborativa podem levar ao subsequente aprimoramento da escrita individual, enquanto nos locais de trabalho, muitos textos podem ser produzidos em grupo. Os processos colaborativos ocorridos nesses grupos merecem atenção, uma vez que os

² “In pen-and-paper composing, writers often spend a lot of time in intensive planning before writing to avoid making mistakes or changing their minds about what they want to say and then having to undertake the tedious chore of rewriting or recopying text already written down. Under such conditions, pen-and-paper writers may habitually write a paper without any revision or with only a minimum amount of revision to avoid producing more than one draft. In sharp contrast to this paper-based mode of composing, the automated text-generation and revision tools provided on computer, coupled with the malleability of text on screen or disk, encourage a very different computer-based writing mode [...]. In contrasting computer writing style, the writer generally begins writing immediately, soon after a topic is decided – or even before it is decided”.

resultados das ações dos grupos dependem de dois fatores: as características dos participantes enquanto grupo e enquanto indivíduos.

Pode-se ainda chamar atenção para a *representação visual/espacial*. De acordo com Hayes, este elemento armazena informações visuais ou codificadas espacialmente. Para o autor, tarefas que fazem estudo desta representação, como a interpretação de uma direção espacial requerem o envolvimento em tarefas de rastreamento espacial. Isto, em nossa compreensão, vem ao encontro das novas tendências de escrita na tela, que fazem uso de elementos visuais.

No que se refere a uma perspectiva mais didática da abordagem da escrita como processo, Serafini (1995, p. 152), vê a redação como “uma série de fases sucessivas que incluem atividades de leitura, de seleção e relacionamento dos dados disponíveis, de realização de esquemas e roteiros, de escrita e de revisão”. A autora agrupa as atividades próprias do processo de escrita em cinco fases: o *pré-desenvolvimento*, o *desenvolvimento propriamente dito*, a *seleção de observações e comentários de leitores*, a *revisão* e a *redação*.

A escrita de textos completos, a noção de audiência e a delimitação de gêneros textuais são pontos que merecem discussão na escrita como processo. Apesar de ser um modelo cujo foco não é o produto final, este não pode ser esquecido. Segundo Vieira (2005), a escrita não pode ser percebida como uma atividade fragmentada pelos alunos, que estes devem escrever textos completos e que nenhuma abordagem para o ensino da escrita é excludente. Outro aspecto ainda mencionado pela mesma autora se refere à audiência, ou seja, o leitor do texto. O bom redator não se preocupa apenas com o modo como o texto é escrito, mas também com o modo como será lido. Em se tratando dos gêneros textuais, é necessário promover tarefas autênticas, comunicativas, com gêneros veiculados na sociedade vigente. Nesse sentido, Serafini (1995) diz que o desempenho textual do aluno melhora quando lhe são propostos títulos-roteiro, onde são

especificados, juntamente com o tema da redação, para quem escrever, para quem e em que formato ou gênero de texto a mensagem deve ser impressa.

Tendo feito a discussão sobre a escrita como processo, cabe tratar da escrita colaborativa, assunto da seção seguinte.

A escrita colaborativa

A escrita colaborativa em meio digital vem se desenvolvendo de forma intensa nas últimas décadas. Para viabilizar a realização deste tipo de escrita temos as ferramentas de escrita colaborativa da Internet, que facilitam a editoração e a revisão de textos por diversos participantes, em tempo real ou de forma assíncrona. Elas oferecem grande flexibilidade e usabilidade para grupos de aprendizagem e contextos educativos por oferecerem uma maneira fácil de gerar exercícios, criar portfólios e desenvolver outras tarefas de escrita. *E-mails*, *blogs* e *wikis* são alguns exemplos dessas ferramentas, com ênfase nesta última, por se configurar como um ambiente virtual colaborativo que permite a realização de projetos envolvendo a participação de diversas pessoas.

A palavra *wiki*, de origem havaiana, significa “rápido” ou “apressado”. O nome configura a característica principal da plataforma que é disponibilizar o conteúdo de forma rápida e descomplicada. Cummings (2008, p. 5) apresenta a *wiki* como “uma página da *Web* que os usuários podem modificar”. Esses ambientes têm se tornado muito populares, principalmente devido ao sucesso da enciclopédia livre Wikipédia, que é um exemplo de ambiente *wiki*, criada em 2001. A Wikipédia é um projeto autoral colaborativo, um repositório de conhecimento enciclopédico e um exemplo de hipermídia com foco num processo comum. É considerada um ambiente virtual democrático, pois é construída por usuários que contribuem voluntariamente com informações sobre todos os tipos de assunto.

A *wiki* vem sendo utilizada para fins pedagógicos. Nesse sentido, Campos e Moraes (2010) analisam o processo de colaboração de alunos adultos em *wikis* com base na teoria sócio-histórico-cultural de Vygotsky aplicada ao contexto das Novas Tecnologias de Comunicação e Informação. O principal objetivo foi compreender como alunos adultos reagem à forma de interação cooperativa que a *wiki* pressupõe. Vieira (2008) visou estimular a produção colaborativa do conhecimento compartilhado na *web*, por meio da interação no ambiente Wiki, com a aplicação de estratégias pedagógicas na interação em sala de aula. Ademais, Schäfer, Lacerda e Fagundes (2009) discutem sobre formas e métodos de escrita disponíveis *online* como espaço de interlocução de alunos e professores.

Após apresentar o aporte teórico da pesquisa, cabe-nos tratar da seção seguinte, que aborda a Metodologia.

Metodologia

Foi realizado um estudo de caso de caráter exploratório no ano de 2010, na plataforma *wiki PBworks*³, com três alunos de um curso de línguas situado na cidade de Fortaleza-CE e a professora da turma, que também era a pesquisadora do estudo. Os alunos, de nível intermediário, tinham entre 13 e 16 anos e estavam matriculados no semestre intermediário 2 (480h de exposição ao idioma). Para fins de preservação das faces dos participantes, os alunos foram identificados pela letra A (A1, A2 e A3) e a professora pela letra P, sendo A1 o único rapaz do grupo.

Para a realização da pesquisa foi acrescentada às aulas presenciais, a implementação de um projeto para o desenvolvimento da habilidade escrita mediada por um ambiente digital de escrita colaborativa (*wiki*). Este projeto, intitulado *Process Writing Lab*, incluiu atividades de escrita de gêneros textuais em ambiente *wiki* (anúncio publicitário, carta formal,

³ <http://www.pbworks.com/>

resenha de filmes e artigo de revista), criadas pela professora-pesquisadora, a partir da retextualização de material impresso, que era a seção de escrita do livro didático usado no semestre do curso (LATHAM-KOENING & OXENDEM, 2007), para o formato digital.

Na experiência, os alunos escreviam e editavam os textos e, em seguida, P marcava as produções textuais com símbolos de correção de uma lista usada para as redações em meio impresso. Por fim, os alunos faziam a edição final do texto. Os dados foram, então, organizados em quadros, que permitiram mostrar os tipos de comentários e versões realizadas e, em imagens, através de *print screen* das versões dos textos, que possibilitaram ver e comparar as versões produzidas (na *wiki*, há uma ferramenta de comparação entre versões). Por abordar a escrita como processo, foram analisadas as etapas do processo de escrita, a saber, pré-escritura, orientação da tarefa, escritura e o *feedback* dos alunos pós-atividades. O recorte feito para compor este capítulo inclui apenas a fase de escritura, na qual foram analisadas a distribuição de versões e comentários dos participantes, a natureza das versões dos textos, a natureza dos comentários dos participantes e, como resultado, o panorama das relações versões-comentários. Dentro de uma perspectiva de análise quanti-qualitativa, o que se extraiu da análise foi apresentado por meio de tabelas, quadros, excertos de falas dos participantes e diagrama, fruto da análise minuciosa das diversas versões de cada texto e dos comentários feitos na fase de escritura. Estes dados serão apresentados e discutidos na seção seguinte.

O processo e a colaboração na *wiki*: análise da fase de escritura

A fase de escritura das atividades do projeto *Process Writing Lab*, que inclui a escrita, revisão, edição e *feedback* das versões, é apresentada na tabela seguinte. Nela, o número de versões (N⁰ V) e o número de comentários (N⁰ C) é apresentado em cada atividade, assim como os participantes que os produziram.

Portanto, é possível visualizar as ocorrências em termos quantitativos do desempenho dos alunos por atividade e sua contribuição geral na produção dos textos:

Tabela 1 – Distribuição de versões e comentários dos participantes na fase de escrita

Participante	A1		A2		A3		P		Total de versões	Total de comentários
	Nº V	Nº C	Nº V	Nº C	Nº V	Nº C	Nº V	Nº C		
1	8	2	4	2	–	–	3	5	15	9
2	7	3	3	1	4	3	3	9	17	16
3	6	3	3	5	5	3	3	9	17	20
4	8	3	1	1	1	2	3	7	13	13
Total	29	11	11	9	10	8	12	30	62	58

Fonte: Bento (2011).

A construção dos textos gerou 62 versões e 58 comentários. A atividade 1 apresentou 15 versões e 9 comentários, a atividade 2 possuiu 17 versões e 16 comentários, a atividade 3 resultou em 17 versões e 20 comentários e a atividade 4 em 13 versões e 13 comentários. Desse modo, é possível concluir que em média 15 versões e 15 comentários foram feitos para se construir um texto: a atividade 1 foi a que apresentou maior diferença entre versões e comentários (15/9), talvez por ter sido a maior parte dela realizada de forma síncrona no laboratório de informática. As demais atividades apresentaram maior sintonia entre esses aspectos.

O desempenho dos alunos também foi medido por atividade, de acordo com a tabela. De forma geral, A1 contribuiu com 29 versões e 11 comentários; A2 com 11 versões e 9 comentários; A3 com 10 versões e 8 comentários e P com 12 versões e 30 comentários. Diante das ocorrências quantitativas desta fase, é possível concluir que dentre os alunos, A1 se destacou tanto nas versões produzidas quanto nos comentários feitos, enquanto A2 e A3 tiveram resultados bem semelhantes com diferença de um número nesses aspectos. P, por ser a mediadora deste projeto,

sobressaiu-se nas postagens, pois seu papel demandava incentivar os alunos.

Tendo feito o apontamento destes dados, cabe avaliá-los, de acordo com a natureza das versões e dos comentários das atividades e compreendê-los através de suas relações. Nesse sentido, o quadro 1 apresenta a natureza das versões na fase de escritura. A partir das análises foi possível indicar ações que se repetiram no decorrer da realização das tarefas: adição de imagem/vídeo, edição do texto, escrita do texto, intervenção com símbolos, página em branco e revisão final:

Quadro 1 – Natureza das versões na fase de escritura

Natureza da versão / Participante /Atividade	A1				A2				A3				P			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Adição de imagem/vídeo				x	x						x					
Edição do texto	x	x	x	x	x	x	x			x	x					
Escrita do texto	x	x	x	x		x	x	x		x	x					
Intervenção com símbolos													x	x	x	x
Página em branco													x	x	x	x
Revisão final													x	x	x	x

Fonte: Bento (2011).

Ante o exposto, a adição de imagem/vídeo foi realizada por cada um dos alunos em diferentes atividades. A1 se destacou tanto na escrita quanto na edição do texto, sendo seguido por A2 e A3, que contribuíram de igual forma. Como não era tarefa de P escrever o texto, suas contribuições se resumem à postagem da página em branco (cenário para a escritura), à intervenção com símbolos e à revisão final.

Faz-se necessário apresentar mais detalhadamente os papéis dos alunos na realização das versões. A1 participou ativamente das quatro atividades ao escrever, revisar e editar o texto. Suas revisões ocorreram durante o processo de escrita e após a intervenção com os símbolos, garantindo um bom produto final.

Sua grande atuação faz dele um participante com mais características de autor no projeto, enquanto as outras participantes (A2 e A3) suas colaboradoras. A2 ajudou na construção do texto, mas sua grande contribuição foi com a edição de aspectos relacionados à forma e ao *layout*. É possível inferir que ela fazia uma leitura minuciosa, pois percebia pequenos detalhes que comprometiam o visual. Vale ressaltar que suas edições sobre a revisão do texto se deram após a intervenção com símbolos feita por P. A3 também participou da escrita de forma considerável, no entanto, realizou mais edições. Sobre isto, revisou mais após a intervenção com símbolos, assim como A2. Como dito anteriormente, P participou, no que se refere às versões, não da escrita propriamente dita, mas de intervenções através de comentários, o que será brevemente discutido.

Apresentar a natureza dos comentários durante a produção textual se faz necessário. Assim, a partir da análise dos comentários ao longo do projeto, algumas ações foram recorrentes: dúvida, *feedback* de edição, *feedback* da intervenção com símbolos, *feedback* da produção até então desenvolvida, *feedback* da revisão final, *feedback* de edição, *feedback* do projeto, incentivo à colaboração, lembrete, orientação da tarefa, retificação da escrita e tomada de decisão.

As dúvidas se referiram ao que fazer na tarefa, ou sobre o conteúdo do texto, enquanto o *feedback* ao comentário anterior ocorreu como resposta às dúvidas ou considerações pertinentes. Estes dois aspectos foram pouco desenvolvidos. Veja os exemplos:

(Dúvida; A3) “P, o vídeo da nossa cena favorita é individual ou devemos decidir em grupo.”⁴

(*Feedback* ao comentário anterior; P) “ Vocês devem decidir em grupo.”⁵

⁴ “P, the video of our favorite scene is individual or we shall decide in group.”

⁵ “You should decide in group.”

O *feedback* da intervenção com símbolos teve como objetivos informar esta ação e apresentar aspectos importantes para melhorar o texto, já o *feedback* da produção até então desenvolvida permitiu apontar aspectos que deveriam ser observados, modificados e melhor trabalhados ao longo da escrita do texto (foco no processo). Estes aspectos aconteceram em todas as atividades, bem como o *feedback* da revisão final, que procurou apontar erros remanescentes após a correção feita a partir da intervenção com símbolos. O *feedback* de edição foi muito praticado pelos alunos, ao oferecer uma rota para as ações desenvolvidas e gerar novas intervenções no texto. Uma participante (A3) teceu comentários sobre o projeto desenvolvido, ao afirmar que gostou, gerando um *feedback* para o projeto. Os exemplos seguintes apresentam estes comentários:

(Feedback da produção até então desenvolvida; P) “Oi, pessoal! É hora de revisar o texto e corrigir alguns erros (ortografia, gramática etc). Sobre o nome do grupo, o adjetivo deve ir antes do substantivo (complete group). Deixem espaço sobre e abaixo de ‘Dear Sir/Madam’. O endereço do grupo deve conter (abaixo da rua) a cidade, o estado e o país. A data está na posição errada (deve vir abaixo do endereço completo – veja o livro, p. 81 para ajudar).”⁶

(Feedback de edição; A1) “Eu adequiei o terceiro e o quarto parágrafos ao script e corriji alguns erros de ortografia.”⁷

(Feedback da intervenção com símbolos; P) “Oi, pessoal! Eu marquei o texto com os símbolos de correção [...]”⁸

(Feedback do projeto; A3) “Obrigada, P e desculpe porque às vezes nós não acessávamos a WIKI todo o tempo. Nosso semestre foi maravilhoso. Novos amigos e tantas coisas que aprendemos. Adeus!”⁹

⁶ “Hi, guys! It's time to review the text and correct some mistakes (spelling, grammar etc). About the name of the group, the adjective should go before the noun (complete group). Leave some space above and under 'Dear Sir/Madam'. Your group address should contain (under the street) the city, state and country. The date is in a wrong position (it should go under your complete address - see book p. 81 for help).”

⁷ “I adequated the third and fourth paragraphs to the script and corrected some spelling errors.”

⁸ “Hey, guys! I've marked the text with the correction symbols [...]”

Cabe destacar o papel do *feedback* de uma forma geral nesta experiência para o desenvolvimento da escrita. Nesse sentido, dois aspectos merecem ser considerados. Em primeiro lugar, dentre as ações ocorridas, o *feedback* foi a que mais se destacou. Em segundo lugar, a sua ocorrência ao longo do processo permitiu que o texto fosse melhorado gradativamente, todavia, se tivesse havido um maior empenho de todos os participantes neste sentido, mais avaliação sobre a escrita teria ocorrido.

O incentivo à colaboração aconteceu em todas as atividades com destaque para A1 e P e merece considerações, conforme alguns exemplos a seguir:

“Eu comecei a escrever o segundo parágrafo. POR FAVOR COLABORE!!!!!!!!!!”¹⁰ (A1)

“Eu escrevi o terceiro parágrafo. Se você acha que não está bom, diga-me para corrigir, ok? Tchau”¹¹ (A2)

“I wrote the first paragraph. Continue, please. Bye”¹² (A3).

“Ei, gente, não acabou ainda! Editem o texto, corrigindo os erros, por favor!”¹³ (P)

Ante o exposto, os comentários pedem a colaboração para a escrita do texto, assim como para a edição. Na fala de A1, o uso de maiúsculas reforça a informação, como se o interlocutor estivesse gritando. Por sua vez, a palavra “please” dá polidez ao pedido, enquanto “ok” a necessidade de uma resposta imediata.

Os lembretes e as orientações da tarefa pretenderam reforçar e informar algo a ser desenvolvido na página. Tendo em vista que se levava muito tempo para realizar uma atividade e que todas se

⁹ “Thank you, Franciclé and sorry because sometimes we didn’t access WIKI everytime. Our semester was wonderful. New friends and so many things were learned. Bye!”

¹⁰ “I started writing the second paragraph. PLEASE COLABORE!!!!!!!!!!”

¹¹ “I wrote the third paragraph. If you think it isn’t good, tell me to correct, ok? bye-bye :*”

¹² Eu escrevi o primeiro parágrafo. Continue, por favor. Tchau”

¹³ “Hey, everyone, it’s not over yet! Edit the text by correcting its mistakes, please!” (P).

estenderam por um prazo maior ao determinado na página de abertura, foi necessário lembrá-los do cumprimento da atividade, de adicionar imagens/vídeos e orientá-los sobre estes aspectos e outros pertencentes às tarefas:

(Lembrete; P) “Ei, pessoal, não esqueçam de adicionar o vídeo.”¹⁴

(Orientação da tarefa; P) “Dicas de como adicionar um vídeo: vá ao YOU TUBE e selecione a cena do filme que você gostou mais. Copie a URL (ctrl+c). Na página clique no botão editar, então em ‘insert plugin’. Vai aparecer uma caixa, então clique em VIDEO & PHOTO e então em ‘You tube vídeo’. Cole (ctrl+v) a URL lá, então OK.”¹⁵

Levando em conta os comentários de todas as páginas foi possível perceber erros de ortografia de todos os participantes (incluindo P). Alguns foram retificados, entretanto, a maioria não. Isto se deve, possivelmente, à pressa para postar e à ênfase na comunicação e não na forma. Ademais, é possível inferir que a preocupação maior com a edição ocorreu no texto, sendo a seção “comentários” um espaço de troca de informações/ideias e não de edição. Seguem os exemplos:

“P, nós temos que adicionar o vídeo na página do texto?” (A2)¹⁶
“do*”¹⁷ (A2)

A tomada de decisão, ação recorrente na fase de pré-escritura, também aconteceu durante a escritura. Numa ocorrência, A3 decide, pelo grupo, pôr a cena de sua preferência, pois a escolhida pela maioria não foi encontrada. Ela avisa desta decisão de forma enfática ao dizer que não encontrou o vídeo da cena e que aquele

¹⁴ “Hey, guys, don’t forget to add the video.”

¹⁵ “Tips on how to add a video: Go to YOU TUBE and select the scene of the movie you liked most. Copy the URL (ctrl+c). On this page click on the ‘edit’ button, then on ‘insert plugin’. It will appear a box, then click on VIDEO & PHOTO and then on ‘You tube video”. Paste (ctrl+v) the URL there, then OK.”

¹⁶ “P, we have to add the vídeo in the page off the text?” (A2)

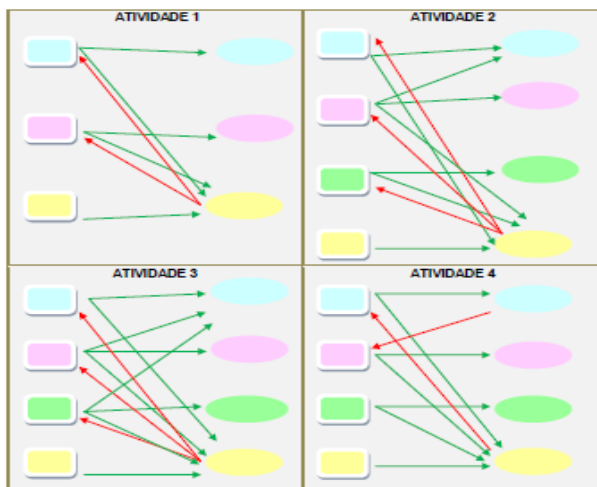
¹⁷ “of*”

dia era o último para finalizar a atividade. Apesar de pedir retorno, este não ocorreu. Desse modo, a decisão foi tomada:

“Gente, eu coloquei a cena final, porque eu não encontrei a cena que vocês querem. Desculpem-me, mas hoje é o último dia, então eu coloquei esta, ok...? Tchau”¹⁸ (A3)

Tendo como base a discussão dos resultados de versões e comentários, cabe avaliar como as relações ocorreram de forma geral na fase de escritura. Nesse sentido, o diagrama 1 sintetiza o resultado destes aspectos nas quatro atividades.

Diagrama 1 – Panorama das relações versões-comentários: atividades 1-4



Fonte: Bento (2011).

No diagrama, os quadrados coloridos representam todas as versões realizadas por um determinado participante na atividade indicada. A disposição dos participantes e suas respectivas cores obedecem à seguinte sequência: A1 (azul), A2 (rosa), A3 (verde) e P (amarelo). Obedecendo à mesma sequência, os círculos

¹⁸ “Guys, I put the final scene, because I didn’t find the scene that you want. Sorry, but today is the last day, so I put this, ok...? Bye” (A3)

coloridos representam todos os comentários da atividade referida e quem os fez. As setas verdes indicam versões que geraram comentários e as vermelhas, comentários que viraram versões, sintetizando as correlações nas atividades apresentadas.

Com base no diagrama, é possível perceber que as relações se mostraram variáveis em cada atividade. Na atividade 1 (anúncio publicitário), os participantes realizaram relatos de suas ações, os comentários de P geraram outras versões e as versões produzidas por A1 e A2 geraram comentários de P. Na atividade 2 (carta formal), além dos relatos de ações, versões de outros participantes geraram comentários de outrem, pois além de P, A1 comentou uma versão feita por A2, mostrando reflexão sobre a escrita da colega. Dando continuidade, P seguiu comentando versões e a partir disto, fez com que os outros participantes gerassem outras versões. Na atividade 3 (resenha de filme), ocorreu o mesmo tipo de atitude da atividade 2, mostrando que A2 e A3 apesar de incentivarem a colaboração, apenas refletiram sobre suas ações. Na atividade 4 (artigo de revista), um diferencial ocorreu: A1, a partir de um comentário, provocou uma reação em A2. Nessa atividade, P só conseguiu estimular a produção de uma nova versão em A1, tendo em vista que A2 só participou da escrita do texto e não da edição e A3 não participou desta atividade.

Desta feita, as ações que tiveram alguma consideração tanto de quem as fez, quanto de outros participantes, ocorreram em todas as atividades, com destaque para as atividades 2 e 3 e com menos intensidade nas atividades 1 e 4. A colaboradora P deu maior *feedback* das ações feitas por outros participantes, seguido por A1, enquanto as outras participantes se limitaram a comentar seus próprios atos. Vale ressaltar que o peso das considerações de P geraram versões de todos os participantes.

Ante o exposto, a relação versões-comentários se deu de modo satisfatório, oferecendo uma rota para o texto a ser elaborando, direcionando os participantes para novas ações. No entanto, a relação comentários-versões foi mais tímida, sendo ainda o professor o principal modelo a ser seguido.

Considerações finais

Escrever um texto colaborativo requer, sobretudo, engajamento entre os participantes. Nesse sentido, o recorte de pesquisa apresentado pretendeu investigar o processo de redigir e a colaboração na fase de escritura de um projeto *wiki* para a escrita de gêneros textuais.

A partir da análise dos dados, é possível concluir que os textos foram sendo produzidos gradativamente, o que gerou diversas versões de um mesmo texto, colocando a edição como ação de destaque na fase de escrita. Ademais, comentários foram desenvolvidos ao longo de todo o processo de construção das páginas. Nesse sentido, comentários e versões se relacionaram. Para fins de exemplificação, ao editarem o texto, os participantes registravam suas ações através de comentários, o que gerou um roteiro para o texto desenvolvido. A partir disto, novos comentários eram feitos e novas versões geradas. De forma não análoga, comentários sobre algum aspecto observado ao longo do processo, algo a ser modificado ou acrescentado eram feitos e em seguida, edições com o intuito de aprimorar o texto eram realizadas e novos comentários surgiam. Isto indica que comentários geraram novas versões para os textos. Ainda sobre as correlações, vale ressaltar que nem todas as ações foram informadas, mas puderam ser percebidas devido ao registro delas no ambiente, o que é um aspecto favorável para o professor que coordena uma atividade de escrita colaborativa. Além disso, a recorrência de comentários que geraram versões foi tímida e, quando se deram, foram realizadas por P na maior parte das vezes, o que é possivelmente explicado pela inexperiência dos alunos com este tipo de produção escrita.

Por fim, a experiência mostrou que a fase de escritura na empreitada colaborativa requer constante interação e que versões e comentários se relacionam numa dança que pode ser frenética, a depender do nível de engajamento dos participantes. As questões sobre a escrita colaborativa ainda necessitam de mais estudos e,

nesse sentido, que outras pesquisas possam colaborar com esta a fim de agregar maior entendimento sobre os processos de escrever a várias mãos.

Referências

BENTO, Franciclé Fortaleza. **A escrita colaborativa no ambiente wiki**: uma experiência de ensino/aprendizagem de língua inglesa. 2011. 118f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

CAMPOS, Simone; MORAES, Márcia Cristina. A wiki como ferramenta de aprendizagem coletiva: a percepção do aluno adulto. **Renote**, v.8, n.2, 2010. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/14673>. Acesso em: 13 abr. 2020.

CUMMINGS, Robert. What was a wiki, and why do I care? A short and usable history of wikis. In: Cummings, Robert; Barton, Matt. (Org). **Wiki writing**. Digital Culture Books, 2008, p.1-16.

HAYES, J. A new framework for understanding cognition and affect in writing. In: INDRISANO, Roselmina; SQUIRE, James. **Perspectives on writing**: research, theory and practice. Newark, DE: International Reading Association, 2000. p. 6-44.

KATO, Mary. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1987.

LATHAM-KOENING, C.; OXENDEN, C. **New english file** – Student's book – Intermediate multipack B. Oxford: Oxford University Press, 2007.

MATSUDA, Paul Kei. Second language writing in the twentieth century: a situated historical perspective. In: KROLL, B. **Exploring the dynamics of second language writing**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. p. 15-34.

PENNINGTON, Martha. The impact of the computer in second language writing. In: KROLL, B. **Exploring the dynamics of**

second language writing. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. p. 287-310.

SCHÄFER, Patrícia Behling; LACERDA, Rosália; FAGUNDES, Léa da Cruz. Escrita colaborativa na cultura digital: ferramentas e possibilidades de construção do conhecimento em rede. **Novas Tecnologias na Educação**, UFRGS, v. 7, n. 1, p. 1-8, jul. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/14012> Acesso em: 13 abr. 2020.

SERAFINI, Maria Teresa. **Como escrever textos.** 7 ed. São Paulo: Globo, 1995.

VIEIRA, Marli Fátima Vick. Ambiente wiki na educação: produção colaborativa do conhecimento compartilhado na web. **Revista Tecnologias na Educação**, ano 1, n. 1, 2008. Disponível em: <http://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2015/07/Art-1-vol1-dez-2009.pdf> Acesso em: 13 abr. 2020.

VIEIRA, Iúta Lerche. **Escrita, para que te quero?** Fortaleza: Edições Demócrito Rocha; UECE, 2005.

DAS REGRAS DO JOGO ÀS REGRAS DA ESCRITA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO ALFABETIZADORA

João Paulo Rodrigues de Lima

Introdução

Apesar dos diferentes meios e condições de produção da fala e da escrita, esta é sobremaneira influenciada por aquela nos períodos escolares iniciais, pois as crianças já chegam à escola usando a oralidade. Contudo, embora possua relação genética com a fala, a escrita não deve ser compreendida como uma mera transposição da expressão oral.

Ferreiro (1985) ressalta que o modo de conceber a escrita resulta em drásticas consequências pedagógicas. Para a autora, a escrita pode ser entendida como uma representação da linguagem ou um código de transcrição das unidades sonoras. Um sistema de representação pressupõe um processo de diferenciação de seus elementos e de suas relações internas. Por sua vez, um sistema de códigos já traz consigo seus elementos e relações pré-definidos, ou seja, “o novo código não faz senão encontrar uma representação diferente para os mesmos elementos e as mesmas relações. No caso de uma representação, nem os elementos nem as relações estão pré-determinadas” (FERREIRO, 1985, p. 08). O código Morse pode equivaler a letras, porém as letras e o sistema ortográfico resultam de um percurso histórico e cultural até se obter uma forma final de uso coletivo.

Segundo Cagliari (2007, p. 105), a escrita difere de outras formas de representação do mundo por induzir uma leitura motivada, ou seja, “quem escreve (...) pede ao leitor que interprete o que está escrito, não pelo puro prazer de fazê-lo, mas para realizar algo que a escrita indica”. Desse modo, a leitura não se restringe à decifração (a qual se dá por técnica), mas busca obter a

motivação do que está escrito – o seu conteúdo semântico e pragmático.

Portanto, se ocorre uma abordagem dos fenômenos escritos como um processo de codificação (transcrição) da fala, aprender a escrever é adquirir uma técnica. Por outro lado, se a escrita é entendida como um sistema de representação, aprender a escrever significa se apropriar de um novo objeto de conhecimento, trata-se de uma aprendizagem conceitual de um objeto socialmente construído (FERREIRO, 1985; 1988; 1990). Por exemplo, a criança compreende a diferenciação conceitual entre “desenhar” e “escrever”, que os traços do desenho evocam o que se quer representar da realidade, diferente dos traços gráficos (letras ou garatujas, dependendo do período de aquisição no qual a criança se encontra) que não evocam o objeto real, mas representam-no dizendo algo sobre ele. Outro exemplo é quando as crianças percebem que, ao mudar a posição de cada letra ou pares de letras, elas conseguem significados diferentes, ocorrendo, assim, a apreensão do princípio da combinatória das línguas (que caracteriza o período das operações formais) e da relação entre as partes composicionais de um todo – também chamado por Ferreiro (1988) de hipótese da quantidade mínima.

Dessa forma, a aquisição da escrita é um processo de construção de representações a partir das regularidades próprias desta modalidade. O objetivo deste artigo é propor uma atividade lúdica de intervenção que auxilie as crianças fixarem as regularidades da língua escrita, quando surgem os conflitos entre o que se fala (ou escuta) e o que se grafa. Neste trabalho, mais especificamente, serão abordadas as dificuldades que as crianças têm ao perceberem a diferença entre a conjugação verbal da terceira pessoa do singular no presente do indicativo, a conjugação verbal na primeira pessoa do singular no pretérito perfeito do indicativo e a forma infinitiva dos verbos (“assiste” – “assisti” – “assistir”, por exemplo). Outra dificuldade também observada durante a pesquisa foi o problema em saber se a palavra é escrita com “o” ou “u” no final.

Na próxima seção, será discutida a relação entre as formas fonológicas e ortográficas da língua portuguesa. Em seguida, uma breve apresentação da influência dos jogos na aquisição da linguagem, sob uma perspectiva sociointeracionista, será apresentada. Depois, o artigo traz as seções de metodologia da pesquisa, de análise dos dados e as considerações finais.

Formas fonológicas e formas ortográficas: correspondências

É indiscutível a participação da fala na gênese da escrita, tanto para auxiliar na compreensão como na produção desta. Fayol (2014) afirma que o processamento da palavra usa três formas: formas fonológicas (como se pronunciam as palavras), formas ortográficas (como se escrevem) e formas semânticas (o que significam). Contemplando essas formas, o autor propõe o equilíbrio entre dois modelos para descrever o processamento da escrita: modelo via direta e modelo via indireta. O primeiro se trata de um processamento mais rápido quando o sinal linguístico é percebido através da ortografia e acessa diretamente os significados do léxico armazenado na mente do sujeito, isto é, é uma via direta entre as formas ortográficas e semânticas, não sendo necessária a participação das formas fonológicas. Quanto ao modelo via indireta, o processamento entre ortografia e semântica é mediado pela análise das formas fonológicas, ou seja, ao perceber as marcas gráficas, a criança as associa com os fonemas da língua que evocam os significados, assim, reconhecendo e interpretando a palavra.

Durante o processo de alfabetização, a criança é exposta a esta associação entre o som e a letra, posteriormente entre a pronúncia e a forma gráfica das palavras, para que aprenda a escrevê-las. Contudo, o processo não é simples e exige esforço cognitivo da criança. Cagliari (2007) justifica o desafio de estabelecer esta relação entre as letras e os sons pelo fato da escrita não ser o espelho da fala e por ser possível ler o que se escreve de várias maneiras.

Partindo de um ponto de vista construtivista, Ferreiro (1985; 1988; 1990) sugere três grandes períodos de aquisição da escrita que parecem ser comuns através de diferentes meios culturais, situações educativas e línguas: (1) a distinção entre o modo de representação icônico e não icônico (desenhar e escrever); (2) a construção de formas de diferenciação (variações sobre a quantidade e a qualidade das letras nas palavras); e (3) a fonetização da escrita (que começa no período silábico e culmina no período alfabético – subdivisões deste terceiro grande período). Quanto a este último, a criança descobre a correspondência que pode haver entre a quantidade de letras com que se escreve uma palavra e a quantidade de partes que se reconhece na emissão oral. Essas “partes” da palavra são inicialmente as suas sílabas, dando início ao período silábico. Aos poucos, a criança vai progredindo até associar sílaba a letra, sem omitir sílabas e sem repetir letras. Em seguida, espera-se que a criança estabeleça uma correspondência com o eixo qualitativo, quando as letras adquirem valores sonoros relativamente estáveis:

as partes sonoras semelhantes entre as palavras começam a se exprimir por letras semelhantes. E isto também gera suas formas particulares de conflito. (...) pelo lado quantitativo, que se por um lado não basta uma letra por sílaba, também não se pode estabelecer nenhuma regularidade duplicando a quantidade de letras por sílaba (já que há sílabas que se escrevem com uma, duas, três ou mais letras); pelo lado qualitativo, enfrentará os problemas ortográficos (a identidade de som não garante identidade de letras, nem a identidade de letras a de sons). (FERREIRO, 1985, p. 13-14).

Para superar essas dificuldades ortográficas mencionadas acima, é essencial que a criança compreenda a natureza simbólica da linguagem, que cada traço no seu devido posicionamento possui valor representacional dos sons da fala. Todavia, pouquíssimas são as **relações biunívocas** entre grafema e fonema na língua portuguesa, isto é, a correspondência de um elemento para outro elemento de dois conjuntos: letra e som. Segundo Lemle (2007), as correspondências biunívocas no português são:

“p” para /p/, “b” para /b/, “t” para /t/, “d” para /d/, “f” para /f/, “v” para /v/ e “a” para /a/.

Lemle (2007) utiliza a metáfora do casamento para esclarecer estas relações e tal correspondência se assemelha ao casamento monogâmico. Mas é possível verificar que no português existem ocorrências de poligâmias (o casamento de um homem com várias mulheres) e de poliândrias (o casamento de uma mulher com vários homens). Estes casamentos obedecem ao critério dos contextos prosódicos e ortográficos (a posição), isto é, as correspondências entre letra e som dependem das circunstâncias de ocorrência das palavras e não acontecem de maneira aleatória ou conforme a vontade do usuário da língua. Observe a explicação da autora seguida dos exemplos que se referem exatamente aos casos tratados neste trabalho, além do apagamento da letra “r” na forma verbal infinitiva:

é como se o homem polígamo tivesse apenas uma mulher em cada cidade que frequente, e a mulher poliândrica tivesse um só homem em cada lugar frequentado por ela. (...) Tomemos, por exemplo, o som da vogal [i]. Se a vogal [i] está numa posição de sílaba acentuada, ela será transcrita, em nossa convenção ortográfica, pela letra *i*. Isso ocorre em palavras como *vida*, *saci* e *rio*. Se a vogal [i] está numa sílaba átona final de palavra, ela corresponderá à letra *e*, em nossa ortografia. É o caso de *vale*, *corre*, *morte* etc. Com a vogal [u], a situação no dialeto carioca é simétrica à da vogal [i]. Em posição de sílaba tônica, a letra que transcreve [u] é *u* (*lua*, *tudo*) e em posição final de palavra, se a sílaba é átona, a vogal é transcrita na ortografia pela letra *o* (*mato*, *pego*). (LEMLE, 2007, p. 18).

Em suma, as correspondências entre letra e som na língua portuguesa podem ser classificadas de três formas: (1) a relação de um para um (de uma letra para um som e vice versa); (2) a relação de um para mais de um (de uma letra para mais de um som e de um som para mais de uma letra, conforme as posições de ocorrência); e (3) a relação de concorrência (mais de uma letra para o mesmo som na mesma posição - é o caso das letras “ss”, “ç” e “sç”, que ocorrem na mesma posição intervocálica e

representam o mesmo som /s/, como nas palavras “passa”, “faça”, “cresça”, respectivamente, por exemplo).

Para Lemle (2007, p. 25), existe uma gradação entre esses três tipos de relação: “a motivação fonética da relação simbólica é perfeita no primeiro caso e decai gradativamente. No segundo caso, a motivação fonética vem combinada com a consideração da posição e, no terceiro, a motivação fonética da opção entre as letras está perdida”. O transcorrer dessa gradação mostra o quão desafiador vai se tornando a aprendizagem da escrita pelas crianças. Ademais, não se deve alfabetizar as crianças restringindo a um conjunto de relações por vez, pois as palavras surgirão durante o processo e será necessário adiantar a explicação de que as letras, a depender da posição, podem assumir outros sons.

Lemle (2007) ainda destaca que a não superação da primeira hipótese resulta nas falhas típicas de escrita como querer sempre escrever o /u/ final com a letra “u”, por exemplo, não compreendendo as limitações que a posição na palavra impõe à distribuição das letras e dos sons.

Neste trabalho, a criança investigada se situa em fase de aprendizagem da hipótese 2 (a relação de um para mais de um). Ela já aceita bem que o som /u/ em final de palavras, por exemplo, pode ser representado pelas letras “u” e “o”, mas ainda tem dificuldades quanto à identificação da sílaba tônica para ter certeza de como algumas palavras são escritas. O mesmo ocorre quanto às letras “e”, “i” e “r” em final de palavras representando o fonema /i/, cometendo erros de transcrição fonética (CAGLIARI, 2007). A reflexão sobre a regularidade do contexto fonológico é o foco desta pesquisa e, desde cedo, a criança reflete e aprende sobre as regularidades da linguagem através de jogos, como será abordado na seção seguinte.

Os jogos e a linguagem

Dos benefícios elencados por Bruner (1983) sobre o uso de brincadeiras nas interações entre primatas e, posteriormente,

também verificado na interação humana (entre pais e filhos), destaca-se a redução da severidade das consequências das ações, oferecendo oportunidades de experimentar novos comportamentos e construir novos padrões e representações.

Os jogos proporcionam um cenário lúdico de interação regido por regras próprias, com objetivos definidos, isto é, cada participante do jogo deve entender o seu propósito dentro de um contexto limitado. Tal contexto não se apresenta como a sobra de um texto em evidência, mas na verdade, pode ser compreendido como aspectos das circunstâncias que são selecionados pelas regras que orientam o jogo e as ações dos jogadores. Para Bruner (1983, p. 38), “os jogos são, em poucas palavras, um formato idealizado e estritamente circunscrito. (...) são construtivos e constituídos em si mesmos” e não há nada que lembre tanto a linguagem como os jogos.

A linguagem é simbólica (representacional) e propicia interações que são orientadas por regras. Assim como os jogos, o seu uso provoca a atribuição de papéis alternados que são intercambiáveis. Nas palavras de Bruner (1983, p. 39), “um jogo é, à sua maneira, uma pequena protoconversaço”, onde há um ator e um paciente, um falante e um ouvinte ou um escritor e um leitor.

O citado autor argumenta os efeitos dos jogos e brincadeiras na aquisição da fala das crianças, mais especificamente ao se referir à brincadeira dos pais de esconderem o seu rosto dos bebês; e estes, com o passar do tempo, deixam de ser somente pacientes e se tornam agentes na brincadeira ao realizarem a mesma ação para com os pais. Dentre estes efeitos, Bruner (1983, p. 39) afirma que “os jogos propiciam a oportunidade para distribuir a atenção por uma sequência ordenada de acontecimentos”, ou seja, o jogo se torna o tópico e cada jogada se apresenta como um comentário em relação a este tópico, porém algumas jogadas podem não ser aceitas pelos participantes por se distanciar dos limites reguladores do cenário lúdico. Em outras

palavras, assim como na linguagem, os jogadores constantemente avaliam os elementos usados e suas relações nas jogadas.

Partilhando desta concepção de Bruner (1983, p. 115) sobre os jogos, que “são, literalmente, produtos do que se diz, como se diz e em que contexto”, sugere-se aqui que eles podem contribuir para a inferência das regularidades não só da língua falada, mas também da escrita. O processo de aquisição do sistema escrito também envolve participantes em torno de um objeto conceitual a fim de desenvolver a representação e a interação com a realidade através da modalidade gráfica, processo este não aleatório, mas orientado por limites reguladores que podem ser refletidos e transgredidos.

Durante a escrita, a criança pode transgredir as normas ortográficas intencionalmente ou não, variando conforme os seus propósitos comunicativos: por exemplo, quando já tem consciência das regras, mas efetua a transgressão intencional para representar um determinado modo de falar de alguma pessoa, para criar novas palavras ou até mesmo para refletir sobre as regras (sobre como se deve ou não escrever) (MORAIS; TEBEROSKY, 1994).

Nesta pesquisa, foi utilizado o jogo da memória com a combinação de sílabas a fim de auxiliar na fixação das regras sobre a motivação fonética na escrita de “e”, “i” e “ir” finais, e “o” e “u” finais. O objetivo do jogo estava definido: combinar os pares (as sílabas) que formam uma palavra dissílaba no português. No entanto, algumas palavras que não existem na língua portuguesa poderiam ser formadas, mas era tarefa da criança refletir, através das regras de correspondência fonográfica, se a palavra formada era uma jogada válida. Em outras palavras, o jogo se apresentou como um instrumento para reflexão e fixação das regularidades da escrita de palavras na língua portuguesa, fazendo com que a criança avaliasse os elementos e as relações a cada jogada. Algumas vezes, a criança transgredia intencionalmente para expressar em voz alta sua reflexão sobre as regras da escrita, como por exemplo, que as sílabas finais de palavras não podem iniciar

com letra maiúscula, e mesmo assim transgredia para reafirmar a regra.

Em outros momentos, a criança apresentava dúvidas sobre a combinação e, conseqüentemente, se era uma jogada válida. Conforme Morais e Teberosky (1994, p. 44), a dúvida é importante, pois “revela a possibilidade de acesso às restrições da norma”, caracterizando-se, assim, como um necessário processo de reflexão sobre as regularidades do sistema escrito. Os procedimentos metodológicos do estudo são apresentados na seção a seguir.

Metodologia da pesquisa






O estudo foi realizado com uma criança do sexo feminino, de 8,5 anos, que a chamaremos ficticiamente de *Sempre-viva* (nome de uma flor) para preservar a sua identidade. Ao tempo da escrita desse trabalho, Sempre-viva está cursando o terceiro ano do ensino fundamental e não aparentou ter dificuldades na produção textual solicitada que mencionaremos adiante.

Trata-se de uma pesquisa descritiva e intervencionista, objetivando analisar se uma atividade lúdica usando um jogo da memória com palavras, como proposta de intervenção, auxilia na fixação e na reflexão sobre as regras que orientam a grafia de “e”, “i” e “ir” em finais de palavras, assim como “o” e “u” em posição final na língua portuguesa.

O jogo da memória foi produzido pelo autor deste artigo e se dispõe da seguinte maneira: (1) todas as palavras do jogo são dissílabas para que a combinação dos pares fosse possível através da combinação das sílabas; (2) os cartões contêm sílabas com letras minúsculas na cor azul e cartões com sílabas com a primeira letra maiúscula na cor verde, para guiar a criança na obtenção das palavras alvo da pesquisa (que possuem as letras em posição final mencionadas), o que também aponta para a regra de que as letras maiúsculas podem ocorrer no início da primeira sílaba das palavras, mas não no início das sílabas finais; (3) os cartões

também trazem a gravura de um “emoji” que nada tem a ver com a palavra a ser formada, mas intencionam tornar a atividade mais atrativa visualmente e ajudar na memorização dos cartões. Algumas amostras do jogo seguem abaixo na figura:

Figura: jogo da memória com palavras dissílabas

Ven	ce	Ven	ci	Fa	lar
					
Fa	la	Pe	dir	Pe	di
					

Fonte: elaboração própria.

Quanto aos procedimentos, primeiramente, foi solicitada à criança a produção de um texto sobre um filme que ela assistiu, explicando porque gostou e contando brevemente o enredo. A seguir, o pesquisador identificou os erros ortográficos, ressaltando que os erros de acentuação foram descartados devido ao objetivo do presente estudo e à restrição da extensão textual deste artigo.

Uma semana depois, o pesquisador aplicou um ditado de cinco frases com as palavras que a criança havia errado na produção textual. Foi verificado que os erros persistiram. Em seguida, o pesquisador explicou os erros e as regras de escrita foneticamente motivadas. Após esta etapa, o pesquisador deu as instruções do jogo da memória com palavras, deu um tempo para que a criança se familiarizasse com todas as cartas, formando palavras e perguntando se elas eram escritas ou não daquela forma. Este momento foi gravado em áudio e vídeo.

Depois, iniciou-se o jogo, tendo o pesquisador como um dos jogadores. A cada jogada, era perguntado à criança se a jogada era válida através da formação da palavra e porque ela deveria ser escrita da maneira como foi formada ou não. Todo o jogo foi gravado em áudio.

Quando o jogo terminou, sendo Sempre-viva a vencedora por ter formado mais palavras do que o pesquisador, foi aplicado um novo ditado de frases com palavras-alvo similares ao do primeiro ditado. Em seguida, ocorreu a verificação da escrita das frases.

A análise de cunho qualitativo incide sobre as reflexões verbalizadas da criança durante o jogo da memória, confrontadas com o texto e as frases ditadas que ela escreveu, como detalha a seção seguinte deste artigo.

Os dados da pesquisa

Nesta parte, será realizada uma interpretação das reflexões da criança durante o jogo usado no estudo e a preparação que o antecedeu. Estas inferências sobre as regras da escrita serão confrontadas com as frases ditadas (antes e após o jogo) e com o texto produzido sobre o filme que ela assistiu, o qual segue digitado abaixo tal como foi escrito:

Quadro 1 - Texto produzido por Sempre-viva, 8,5 anos de idade

Guerra infinita

Eu fui assisti o filme guerra infinita no sabado retrasado o filme era que um vilão chamado Thanos que queria ter as 6 pedras do tempo, espaço, alma, realidade e força.

Eu fui assisti o filme com o meu pai minha tia e eu.

Todos os herois da Marvel tentaram o vencer mais o vilão Thanos apagou metade da terra.

Eu gostei do filme achei muito legal e estou esperando o 2.

Durante a correção, chamou a atenção as duas ocorrências de “assisti” quando deveria ser “assistir”, ou seja, o apagamento do “r” da forma verbal infinitiva. É possível perceber na produção textual que Sempre-viva já conhece a regra de que os infinitivos

terminam em “r”, como é o caso do verbo “vencer” e “ter”, por exemplo, escritos corretamente. No entanto, esta regra não foi aplicada para os verbos de terceira conjugação – “ir” - pois a dupla ocorrência não sugere um mero esquecimento de escrevê-lo, mas a certeza da criança de que esta forma de escrever “assisti” está correta. De fato, está, se considerarmos como a forma conjugada do verbo na primeira pessoa do singular do pretérito perfeito do modo indicativo. Porém, o contexto não era para esta forma, mas para o uso do infinitivo.

A hipótese é de que, durante a produção textual, Sempre-viva não pensou sobre as propriedades morfosintáticas de “assistir” e sua adequação ao contexto da oração, mas se fundamentou na correspondência fonética, já que o “r” final quase nunca é pronunciado e substituído pelo prolongamento da vogal /i/, portanto, não precisa ser escrito. Outra hipótese é de que a criança sabe que não se escreve a letra “e” quando a sílaba tônica é a última e a pronúncia é /i/, por isso optou pela letra “i”.

Ainda persiste a seguinte pergunta: por que Sempre-viva não escreveu os verbos “fazer” e “ter” sem o “r”, como foi com “assisti”? A possível resposta se encontra na correspondência fonética. Parece ser mais nítida a pronúncia da letra “r” junto às vogais /a/ e /e/, por serem mais abertas e mais baixas que /i/.

A fim de ter mais clareza se essas hipóteses realmente foram pensadas pela criança ou se foi uma escolha aleatória, foi feito um ditado de cinco frases com verbos no infinitivo, como segue abaixo:

Quadro 2 - Frases do primeiro ditado escritas por Sempre-viva

*Paulo foi fazer um esporte perigoso.
Roberto precisa escrever um livro.
O computador não vai ligar.
Fui assisti um filme no cinema.
Eu já assisti um filme.*

Como mostra acima, as palavras “fazer”, “escrever” e “computador” não perderam o “r” final, diferente do verbo

“assistir”, que ficou “assisti” tanto para o infinitivo quanto para a forma conjugada no pretérito perfeito.

Após o ditado, algumas perguntas foram feitas para saber o quanto da regra Sempre-viva conhece. Foi perguntado por que ela escreveu o “r” na palavra “fazer”. A criança respondeu que a palavra tem o som no final “mais comprido” e depois reproduziu o som aspirado /er/. Tal percepção indica a associação fonográfica que discutimos anteriormente. Neste estágio de aprendizagem da escrita, a reflexão não acontece, primeiramente, com base nas propriedades morfossintáticas, mas no modo como ela escuta e pronuncia as palavras.

Quando a criança foi questionada sobre os verbos “escrever” e “ligar”, ela também afirmou que foi pelo mesmo motivo de “fazer”. No entanto, quando ela foi questionada sobre o “assisti”, se deveria também ter um “r” no final, ela ficou pensativa e concordou, acrescentando que a palavra também tem o mesmo som aspirado.

Vale ressaltar que, quando foi perguntada sobre a última frase – por que “assisti”? – a criança respondeu que não é porque ela vai fazer alguma coisa, mas porque ela já fez. Neste momento, percebe-se a reflexão sobre a morfossintaxe do verbo, que não foi prioritária durante a escrita, mas é uma regra que ela já conhece. Para Sempre-viva fazer essa reflexão sobre a presença ou ausência da letra “r” nos verbos de terceira conjugação, “dormir”, por exemplo, ela se apoiou nas seguintes estruturas: “vou fazer” (para os verbos com infinitivo, “vou dormir”, pronunciando o som aspirado enfaticamente) e “já fiz” (para os verbos no pretérito perfeito, “já dormi”).

Depois foi perguntado sobre as palavras que têm som /u/ no final, mas são escritas com “o”, como “Paulo”, “Roberto” e “perigoso”. Com relação a “Paulo”, a primeira resposta de Sempre-viva foi que escrever um “u” no final tornaria a palavra estranha e sem sentido; depois ela especificou que, se escrevê-la com “u”, “muda o jeito de dizer a palavra”, no caso a tonicidade. Para ajudá-la a refletir sobre a regra da tonicidade das palavras

quando escritas com “o” ou com “u” no final, foi pedido que ela escrevesse as palavras “tatu” e “tato”, as quais foram escritas e lidas corretamente. Sempre-viva também soube identificar a sílaba tônica de “tatu”, mas apresentou dificuldades na identificação da sílaba tônica de “tato”, mesmo tendo lido corretamente. Isto sugere que a dificuldade da criança não se encontra na leitura do que está escrito, ela reconhece a palavra pelos grafemas e acessa o conteúdo semântico, verificando que a palavra já é conhecida (FAYOL, 2014). A dificuldade aqui pareceu ser a metalinguagem, isto é, o que é sílaba tônica e a sua identificação, o que não impediu que a criança lesse corretamente as palavras.

Em seguida, foi realizada uma preparação para o jogo da memória. Foi solicitado que Sempre-viva formasse palavras à vontade para se familiarizar com os cartões e as sílabas do jogo. Ela ficou animada quando viu que seria um jogo e rapidamente formou a palavra “ventu”. Quando foi pedido que ela lesse, ela disse /vêtu/ e insistiu nesta pronúncia. Somente quando foi perguntado qual seria a sílaba tônica da palavra, ela pensou e percebeu que não poderia ter “u” no final, pois pronunciaria /vê'tu/ e não faria sentido (via indireta: grafema – fonema – significado) (FAYOL, 2014). Então, entendeu que deveria ter a letra “o” e corrigiu a formação da palavra, pois associou às palavras anteriormente vistas: “tato”, “tatu” e “Paulo”, isto é, Sempre-viva estava percebendo a regularidade da escrita do “o” e “u” finais. Mais adiante, ela formou a palavra “beijo” e disse que não poderia ter “u” no final, senão seria pronunciada /bei 'zu/, ou seja, há a consolidação da regra: a motivação fonética para a escrita das palavras com “o” e “u” finais.

Ainda durante a simulação do jogo, Sempre-viva formou as palavras “vencer”, enfatizando a pronúncia aspirada da letra “r” no final para se assegurar da forma infinitiva, elaborando oralmente a seguinte frase: “eu consegui vencer a corrida”. Em seguida, foi formada a palavra “venci”, para qual ela elaborou a frase “venci a aposta”. Para reforçar a regra da tonicidade da

última sílaba com “i”, o pesquisador pediu que ela dissesse a mesma frase, usando o verbo “perder”, e ela elaborou corretamente. Minutos depois, Sempre-viva percebeu o padrão do jogo, conseguindo montar palavras próximas como “vencer”, “venci” e “vence”. Quando foi questionada sobre a diferença entre “venci” e “vence” (que leu corretamente, com a tônica na primeira sílaba), ela refletiu sobre as propriedades morfossintáticas das formas verbais, quando disse que para “venci” se aplica o sujeito “eu”, e para “vence” se aplica uma terceira pessoa no singular, dita por ela como “qualquer coisa”: “porque ‘venci’ é ‘eu venci’ e ‘vence’ é ... qualquer coisa pode vencer”. Quando foi perguntada a ela sobre as sílabas tônicas de “vence” e “venci”, Sempre-viva pensou e respondeu corretamente.

Para finalizar o momento de preparação do jogo, ela formou as palavras “mentir” e “sentir”, e quando questionada sobre as sílabas tônicas, disse, sem hesitar, que eram as últimas porque “tem ‘r’ no final”, associando-as a outras palavras previamente montadas: “brincar” e “vencer”. Neste instante, é possível perceber a fixação das regras de motivação fonética para a escrita de palavras com “e”, “i”, “er” e “ir” finais.

Durante o jogo, as combinações foram avaliadas pela criança para saber se a jogada era válida ou não. Quando algumas palavras eram formadas, Sempre-viva lia as palavras e pensava no conteúdo semântico para julgar se a palavra existia. Por exemplo, foi formada a palavra “brindir” e a leu enfatizando a última sílaba como tônica, rapidamente percebeu que não existe. O pesquisador perguntou se a palavra fosse “brinde”, como deveria ser lida e se existe. Ela respondeu afirmativamente e enfatizou a sílaba tônica na primeira sílaba.

O cenário lúdico do jogo propiciou a fixação da regularidade no acento tônico da palavra dissílaba a depender do seu final com “e” ou “ir”. Quando Sempre-viva montou as palavras “parte” e “partir”, deu os seguintes exemplos de frase, respectivamente: “minha mãe parte o bolo” e “minha mãe gosta de partir o bolo”, evidenciando o uso correto das formas verbais no devido

contexto. Ao todo, ela montou as seguintes palavras: “vento”, “beijo”, “mentir”, “mente”, “tatu”, “fato”, “parte”, “parti” e “partir”.

Após o jogo, foi realizado mais um ditado com as seguintes frases, escritas pela criança como mostra abaixo:

Quadro 3 - Frases do segundo ditado escritas por Sempre-viva

Eduardo não vai perder esse filme.

Pedro foi ler um livro.

Fui parti um bolo.

Minha mãe foi assisti um video no computador.

Eu senti dor de barriga.

Vou pedir um bolo.

Ao verificar a atividade, foi possível perceber que ela teve dúvidas na escrita da quinta frase e da sexta frase, por ter apagado, refletido e corrigido os verbos. Como foi exposto anteriormente, segundo Morais e Teberosky (1994), a dúvida indica a possibilidade de acesso às restrições das regras e se apresenta como um percurso natural no desenvolvimento da escrita e do conhecimento de modo geral. Ainda assim, Sempre-viva apresentou erros na terceira frase e na quarta frase, provavelmente, por compreender o conteúdo semântico passado da frase (como algo que alguém fez) e aí continuou a reproduzir a forma pretérita dos verbos de terceira conjugação: “parti” e “assisti”. De todo modo, o jogo contribuiu para pensar sobre as regras, verbalizá-las e usá-las na escrita, entendendo que existe alguma relação entre a escrita e a fala.

Considerações finais

Este artigo apresentou uma proposta de intervenção para a dificuldade que as crianças têm de escrever as palavras terminadas em “e”, “i” e “ir”, pronunciando-as com i, assim como as palavras terminadas em “o” e “u”, pronunciando-as com u. Esta intervenção se deu através de um jogo da memória com

palavras dissílabas, que, ao longo da brincadeira, ajudaram a criança a refletir sobre a validade das jogadas por meio das formações das palavras e porque deveriam ser escritas daquela forma. Neste momento, a criança refletia sobre as regras de escrita e as fixava através de exemplos com frases, além de realizar inferências por meio da associação destas palavras a outras conhecidas ou montadas em jogadas prévias.

A criança se baseou tanto nos critérios fonológicos como morfossintáticos para diferenciar e construir representações de palavras próximas como “vencer”, “vence” e “venci”. Ademais, o jogo proporcionou a oportunidade de verbalização e consolidação destas regras, mostrando ser um instrumento pedagógico útil para investigar como os alfabetizandos pensam sobre a língua, o que já conhecem dela e como refletir sobre as motivações da escrita, em outras palavras, como as representações sobre a linguagem são desenvolvidas.

Referências

- BRUNER, Jerome. **Como as crianças aprendem a falar**. Tradução: Joana Chaves. Lisboa: Instituto Piaget, 1983.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. 10ª ed. São Paulo: Editora Scipione, 2007.
- FAYOL, Michel. **Aquisição da escrita**. Tradução: Marcos Bagno. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. Tradução: Horácio Gonzales (et. al.). São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.
- _____. **Alfabetização em processo**. Tradução: Sara Cunha Lima, Marisa do Nascimento Paro. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.
- _____. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, 52: 7-17, fev. 1985.

LEMLE, Miriam. **Guia Teórico do Alfabetizador**. 17^a ed. São Paulo: Ática, 2007.

MORAIS, Artur Gomes de; TEBEROSKY, Ana. Erros e transgressões infantis na ortografia do Português. **Discursos**, 8: 15-51, 1994.

O ENSINO DE LÍNGUA ADICIONAL POR MEIO DA APRENDIZAGEM ATIVA

Candice Helen Glenday

Um novo foco metodológico para o ensino de uma língua adicional

Os métodos usados no ensino de uma língua adicional (LA) avançaram significativamente ao longo dos anos (RICHARDS; RODGERS, 2001). Especificamente em relação ao ensino da gramática, os diferentes métodos apresentam diferentes propostas. De forma geral, é possível afirmar que o método da tradução visava o ensino explícito da gramática na qual a aprendizagem ocorreria por meio da dedução das propriedades gramaticais da LA, o que permitiria aos aprendizes o desenvolvimento consciente das regras da língua. O método direto propunha a aprendizagem da gramática por meio de exemplos do cotidiano e contextualizados sem foco nas regras gramaticais. O método áudio-lingual, por sua vez, tinha por objetivo ensinar a gramática por meio da repetição, imitação e reforço com foco na memorização da estrutura (sintaxe) e prática da estrutura por meio de *drills* (conforme o modelo proposto pelo comportamentalismo). Já o método PPP (presentation-practice-production¹) consiste em três fases: internalização da nova forma (morfologia) e estrutura por meio de textos; prática da nova estrutura; atividades que envolvem a experiência pessoal dos aprendizes para praticarem a forma e estrutura apresentada. Outro método amplamente utilizado é a abordagem comunicativa. Nesta abordagem o foco é *input* significativo que contém a forma e o léxico a serem ensinados com o propósito de desenvolver no aluno a habilidade de interpretar e usar a língua

¹ Apresentação-prática-produção.

em situações reais de comunicação, sem foco na memorização da forma ou estrutura da língua.

Atualmente no Brasil, apesar da forte influência da abordagem comunicativa, resistem na prática pedagógica resquícios dos métodos áudio-lingual e o PPP, sobretudo em escolas do ensino fundamental e médio tanto em escolas públicas quanto nas privadas. A justificativa destas práticas, em grande medida, se deve ao elevado número de alunos nas salas de aula, impossibilitando atenção individualizada aos alunos. Por outro lado, a visão dos professores tende a ser tradicional, centrada na gramática normativa, conforme relatado por Santos Silva (2019) por meio da coleta de entrevistas com graduandos em Letras inglês

os participantes têm uma visão restrita do ensino de língua inglesa, em especial, essa restrição se relaciona à gramática normativa. Nessa perspectiva, é importante salientar que ensinar inglês não se trata somente de pôr em prática um amontoado de regras para os alunos desenvolverem a competência linguística. (SANTOS SILVA, 2019, p. 144).

Somando esses fatores à reduzida carga horária das aulas de LA e a sobrecarga de trabalho docente, a prática pedagógica do ensino de LA permanece sem grande avanço e ainda visa o ensino em massa, caracterizado pelo nivelamento dos alunos e reprodução do modelo Fordiano, além da segmentação do ensino nas diferentes disciplinas. Dewey (1959) já criticava esse modelo educacional no que se refere à fragmentação da educação. Em suas palavras: “Diversos estudos dividem e fracionam o seu mundo. A geografia seleciona, abstrai e analisa uma série de fatos, de pondo de vista particular. A aritmética é outra divisão; outro **departamento a gramática** e, assim, indefinidamente.” (DEWEY, 1959, p. 52).

Essa divisão a qual Dewey se refere é visível principalmente nas aulas de LA, conforme destacado pelo autor. As aulas sobre gramática se restringem às atividades de reconhecimento de formas e estruturas linguísticas e na divisão do conhecimento.

Neste sentido, a fragmentação ocorre quando aulas focam exclusivamente em regras gramaticais sobre aspectos da língua: hoje a aula será sobre o presente do indicativo.

De acordo com Krashen (2009), a aquisição linguística é um processo implícito e os aprendizes adquirem a LA por meio do *input* compreensível e significativo, não através das regras gramaticais explícitas (como no modelo áudio-lingual). Krashen (2009) argumenta que os aprendizes de LA adquirem traços gramaticais (morfemas) em uma ordem previsível. Em inglês, por exemplo, a aquisição do gerúndio (*-ing*) precede do pretérito perfeito regular (*-ed*), que por sua vez precede a aquisição da 3ª pessoa do singular no presente do indicativo (*-s*). Visto que uma ordem específica de aquisição ocorre nos aprendizes, Krashen (2009) argumenta que não adianta focar em uma outra ordem que não seja a natural pois o ensino é incapaz de alterar a trajetória da aquisição de LA.

Assim como Krashen, VanPatten & Rothman (2013) argumentam que as regras da língua não são aprendidas, mas antes derivadas de universais linguísticos (gramática universal), isto é, “a aplicação dos universais resulta no conhecimento sobre como uma língua se comporta e esta não é aprendida a partir do *input*” (VANPATTEN & ROTHMAN, 2013: 19). No entanto, há aspectos da língua que são singulares e precisam ser aprendidas como, por exemplo, o léxico. Por esta razão, VanPatten & Rothman (2013) sustentam que aprendizes não aprendem regras do *input*, principalmente na sala de aula. Conforme os autores, “regras são subprodutos do desenvolvimento da língua na mente/cérebro do aprendiz” (VANPATTEN & ROTHMAN, 2013, p. 31).

De acordo com White (2000), segundo a proposta gerativista, durante a aquisição da L1, o aprendiz adquire a gramática através do *input*, que é limitado e fragmentado, e a gramática consiste na representação mental da língua sendo adquirida. Assume-se que a aquisição da L1 seja restrita pela gramática universal (GU), pois limita as possibilidades de combinações gramaticais (princípios e

parâmetros). A aquisição da L1 ocorre através do *input* que interage com os princípios e parâmetros da GU, resultando na construção de uma gramática.

Segundo VanPatten & Rothman (2013), considerando que o aprendiz de uma LA tem acesso à várias noções da gramática (de acordo com a gramática universal) como, por exemplo, a noção de que o sujeito pode ser nulo (como em português) ou preenchido (como em inglês), concordância, aspecto verbal, e outras características da língua que estão contidas na GU, que não são adquiridos por meio do *input*. Outras características da língua que são derivadas do *input*, e não adquiridas, são os parâmetros relacionados à sintaxe da língua alvo.

Um destes parâmetros é a c-seleção. De acordo com Chomsky (1995), o léxico mental é um componente da língua-I (faculdade da linguagem) que contém informações sobre os morfemas, palavras e expressões e são acessadas pelo sistema computacional durante as derivações de representações linguísticas. Os valores e as informações que se encontram no léxico são chamados de traços, que podem ser semânticos, fonológicos ou formais. Os traços formais orientam o sistema computacional sobre as relações sintáticas que um item lexical deve estabelecer com outros itens lexicais na sentença. Eles incluem o traço formal de seleção categorial (c-seleção), ou a classe das palavras, e o traço de seleção semântica (s-seleção) que especifica qual item lexical deve ser associado aos outros itens. Isto é, um verbo, por exemplo, requer que haja a seleção de uma, duas ou até três entidades na composição da sentença. Portanto, o item lexical na categoria de verbo é um predador e os itens selecionados por ele são seus argumentos. Por exemplo, o verbo *presentear* s-seleciona um sujeito (agente) animado, por isso, a sentença “A pedra presenteou Ana” resultará em agramaticalidade. Já a sentença “Pedro apresentou que a Ana” é agramatical porque o verbo não pode ser complementado por um CP, ou seja, o problema reside na c-seleção. Um predicado pode c-selecionar diferentes

argumentos, por exemplo, na sentença “Pedro presenteou a Ana” é gramatical porque o verbo *presentear* c-seleciona um DP.

Desta forma, o aprendiz de LA deve apreender quais são as restrições da c-seleção da língua assim como as diferentes posições da estrutura argumental na sentença. Segundo VanPatten & Rothman (2013), as variações paramétricas não são aprendidas no senso clássico. Elas ‘ocorrem’ no aprendiz quando a gramática interna seleciona o traço da língua alvo. Os aspectos da gramática são o resultado do processamento dos dados contidos no *input*. Com base nessa abordagem, focar no ensino da estrutura por meio da descrição das regras de formação das sentenças não leva o aluno a compreender a estrutura argumental da LA.

Visando propor uma sequência didática para o ensino da estrutura argumental da língua inglesa, nosso intuito é discutir a aprendizagem ativa, adaptado a partir do modelo proposto por Pilati (2017) para o ensino de L1 (português como língua materna). Pilati (2017) propõe a metodologia da aprendizagem linguística ativa para o ensino da língua portuguesa. Essa proposta conjuga os pressupostos da teoria gerativa com resultados de pesquisas desenvolvidas nas ciências cognitivas.

Nos métodos de ensino acima mencionados, acreditava-se que aprender estaria ligado à memorização das regras gramaticais. Já na aprendizagem linguística ativa, os três princípios que guiam a metodologia são:

- i) Levar em consideração o conhecimento prévio do aluno;
- ii) Desenvolver o conhecimento profundo dos fenômenos estudados;
- iii) Promover a aprendizagem ativa por meio do desenvolvimento de habilidades metacognitivas. (PILATI, 2017, p. 101).

Antes de apresentarmos nossa proposta metodológica baseada na aprendizagem ativa para o ensino de língua adicional, apresentaremos como se organiza a estrutura argumental dos verbos em geral e a teoria dos papéis temáticos (CHOMSKY,

1981), seguido pela discussão da estrutura argumental dos verbos bitransitivos em inglês e a comparação das estruturas entre o inglês e português.

Estrutura argumental dos verbos

Como vimos, o item lexical na categoria de verbo é um predicador e os itens selecionados por ele são seus argumentos. O predicador é uma expressão que denota uma atividade ou evento e o argumento é aquele que denota o participante da atividade ou evento. Os argumentos do verbo são o sujeito e o(s) complemento(s) são projeções do verbo. Além disso, de acordo com a *VP-Internal Subject Hypothesis*² (RADFORD, 2009), todos os argumentos do predicado se originam dentro da projeção do predicado. Tal assunção permite que haja um “mapeamento uniforme (uma relação) entre a estrutura sintática e a estrutura semântica argumental, ou seja, entre a posição na qual os argumentos *Merge*³ com a estrutura sintática e sua função semântica” (RADFORD, 2009, p. 244). Os argumentos dos verbos podem ser monoargumentais, aqueles que requerem um argumento externo (sujeito/especificador), biargumentais, os que requerem um argumento externo e um argumento interno (complementos), e triargumentais, os que exigem um argumento externo e dois argumentos internos. No entanto, os argumentos possuem diferentes papéis semânticos em relação ao verbo. Por essa razão, a estrutura argumental requer uma descrição dos papéis semânticos de cada um dos argumentos na sentença. Para tal, desenvolveu-se uma tipologia universal, denominado de **Teoria dos Papéis Temáticos** (CHOMSKY, 1981), dos papéis semânticos dos argumentos em relação aos seus predicados. Na

² A Hipótese do Sujeito Interno em VP. é aquela que defende que os sujeitos se originam internamente no sintagma verbal.

³ Merge: uma operação na qual dois constituintes são combinados para formar um único constituinte maior (RADFORD, 2009, p. 466).

tabela abaixo, exemplificamos alguns papéis temáticos mais relevantes para o nosso trabalho.

Tabela 1. Lista de alguns papéis temáticos⁴.

Papel temático	Descrição	Exemplo
Agente	Entidade que causa o evento	[Ana] deu o livro para a menina.
Tema	Entidade objeto de um evento	[O livro] foi dado para a menina.
Paciente	Entidade que sofre um evento	[Joe] foi morto.
Benefactivo	Entidade beneficiada por um evento	Ana deu o livro [para a menina]

Fonte: Kenedy (2013).

O Critério *Theta*, na qual as propriedades temáticas dos argumentos são decorrentes do princípio da Gramática Universal, estabelece que: “Cada argumento tem que receber um e um só papel temático; cada papel temático tem que ser atribuído a um e um só argumento.” (CHOMSKY, 1981, p. 36).

Segundo Radford (2009), o problema do Critério *Theta* é como os papéis temáticos são atribuídos aos argumentos. O autor aponta que nos sintagmas V-barra⁵ do tipo verbo+complemento, o papel temático do complemento é determinado pelas propriedades semânticas do verbo. O papel temático dos complementos é geralmente o tema, porém o papel temático atribuído aos sujeitos é mais complexo. De acordo com Marantz (1981) e Chomsky (1986), apesar dos verbos atribuírem os papéis temáticos para os argumentos internos, não é o verbo, mas a expressão verbo+complemento que determina o papel temático atribuído ao argumento externo. Marantz (1981) e Chomsky (1986) concluem que o papel temático de sujeito não é determinado pelo verbo apenas, mas pela composição determinada pela estrutura do verbo+complemento (pelo V-

⁴ Tabela preparada conforme descrição de Kenedy (2013). Os exemplos são sentenças utilizadas em nosso trabalho.

⁵ Projeção intermediária do verbo na estrutura arbórea.

barra). Assim, conforme Radford (2009), “o verbo atribui o papel temático diretamente ao argumento interno e indiretamente ao argumento externo” (RADFORD, 2009, p. 248). Com o propósito de estabelecer como os papéis temáticos são atribuídos, a seguinte hipótese propõe que:

Predicate-Internal Theta-Marking Hypothesis

Um argumento é atribuído um papel temático (i.e., atribuído um papel temático) via merge com o predicado (RADFORD, 2009, p. 248).

Segundo Radford (2009), o papel central do predicado é definir o número de argumentos com os quais coocorre e com que tipo de argumento pode se combinar. Para que a sentença seja considerada bem formada, apenas argumentos de certo tipo semântico e categorial podem ser selecionados. A c-seleção varia de uma língua para a outra, enquanto a s-seleção poderia ser considerada mais estável (MIOTO, 2013). O problema para um aprendiz de LA é aprender quais são as restrições da c-seleção da língua estrangeira e as diferentes posições dos argumentos na sentença.

De acordo com White (2003), um aprendiz de LA, além de adquirir a forma fonológica e o sentido do verbo, precisa aprender que um verbo tem X número de argumentos e que estes têm papéis temáticos específicos. Considerando que o aprendiz adulto já possui o conhecimento da estrutura argumental de sua L1, o aprendiz adulto de LA tem de apreender que um verbo e seus argumentos na LA podem ser combinados com diferentes categorias oracionais (*phrasal categories*) ou apresentar diferentes possibilidades na ordem das palavras e sintagmas daquelas da sua L1. Como discutiremos, de acordo com White (2003), o mesmo conjunto de argumentos com os mesmos papéis temáticos pode apresentar estruturas sintáticas diferentes, isto é, uma alternância na estrutura argumental (como veremos nas seções a seguir), o que dificultaria a aquisição da LA. Além disso, a alternância da estrutura argumental é condicionada à certas

regras com exceções, pois os argumentos se realizam morfológica e sintaticamente de maneira diferente dentro de uma mesma língua e entre uma língua e outra e estas diferenças podem causar dificuldades na aquisição de uma LA. Muitas vezes, como os argumentos se realizam diferentemente na L1 e na LA, os aprendizes transferem o conhecimento da estrutura argumental da L1 para a LA, o que leva ao erro, ou ainda a não aquisição da estrutura da LA apesar do *input*. Sobre a alternância da estrutura argumental, White (2003, p. 206) enfatiza que “as alternâncias da estrutura argumental são consideradas de difícil aquisição, em grande parte devido ao problema da generalização excessiva”⁶. White (2003) esclarece que a generalização excessiva da L1 para a LA ocorre quando a L1 permite que uma estrutura argumental se realize de mais maneiras do que na LA ou, ainda, pode haver sub-generalização quando o aprendiz não adquire aspectos da estrutura argumental da LA apesar dos exemplos no *input* da LA. Portanto, as representações mentais do léxico do aprendiz de LA podem não corresponder às estruturas argumentais no léxico dos falantes nativos da segunda língua, o que levaria à interferência da L1 na LA.

Segundo Grosjean (2012), essa interferência pode ser de dois tipos, a saber, a dinâmica e a estática. A interferência estática afeta a competência do aprendiz adulto de LA porque ele recorre à estrutura argumental da sua L1, caracterizado neste trabalho como transferência sintática, visto que a sintaxe das duas línguas está integrada e compartilha aspectos gramaticais.

Com o objetivo de tornar claro como essas alternâncias de argumentos ocorrem, apresentaremos a estrutura argumental de sentenças com verbos bitransitivos (triargumentais) em inglês para discutirmos as diferenças na estrutura argumental entre o inglês e português com o intuito propormos uma estratégia

⁶ Argument-structure alternations have long been identified as a major potential source of acquisition difficulty, largely because of the issue of overgeneralization.

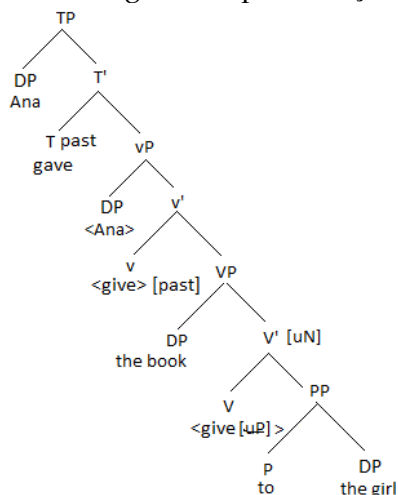
didática baseada na aprendizagem ativa para auxiliar os aprendizes brasileiros na aquisição da estrutura argumental.

A estrutura argumental dos verbos bitransitivos em inglês

A estrutura dos verbos bitransitivos requer um agente e um tema, mas incluem também um benefactivo ou alvo (recedor) (PP)⁷, conforme exemplo abaixo.

(2) Ana gave the book to the girl (Ana deu o livro para a menina).

O agente da sentença (2) é *Ana*, o tema (objeto direto) é *the book* e o papel temático de alvo (objeto indireto) é *to the girl*. O objeto indireto quase sempre denota uma pessoa, raramente uma coisa; já o objeto direto denota uma coisa e raramente uma pessoa; (KRUISINGA, 1925, p. 158, *apud* MUKHERJEE, 2005). Assim, para a sentença (2), teremos a seguinte representação:

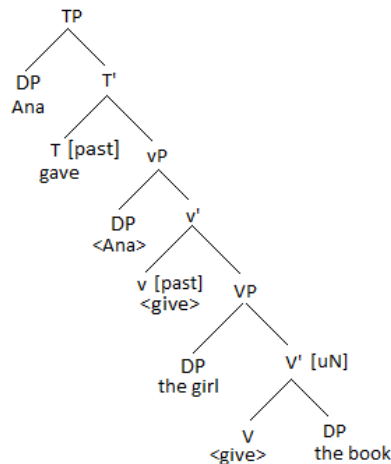


⁷ Aqui encontramos um problema na descrição entre o inglês e o português na teoria gerativista. De acordo com Kenedy (2013), o papel temático de benefactivo é a entidade beneficiada por um evento. Já o papel temático de alvo, é a entidade em cuja direção ocorre um evento. Em inglês, goal (alvo) é usado para coisas inanimadas (to the post-office) e o benefactivo é usado para coisas animadas (for Mary). No entanto, é possível dizer “to the girl” sendo alvo neste caso também.

Em inglês, os verbos bitransitivos apresentam a peculiaridade de mobilidade dos objetos dentro da frase. Essa alternância ocorre com os dativos⁸. Uma das formas é o dativo preposicionado (WHITE, 2003), como vimos no exemplo (2). O outro tipo de construção é denominado de duplo objeto⁹. Usando o exemplo (2), o objeto indireto (*to the girl*), alvo/recebedor, pode mover-se para o lugar do tema, do objeto direto (*the book*). Nesta nova configuração, manteremos os dois argumentos (*the book, the girl*), porém o sintagma (*to the girl*) não será mais um PP, mas um DP, conforme (3).

(3) Ana gave the girl the book (*Ana deu a menina o livro).

Para a sentença (3), teremos a seguinte representação:



White (2003) argumenta que há um problema de aprendabilidade para os falantes de L1 na alternância dos dativos porque nem todos permitem a alternância visto que o dativo preposicionado nem sempre permite uma sentença com duplo

⁸ O caso dativo indica o recebedor ou benefactivo da ação. O dativo indica o objeto indireto em inglês.

⁹ Segundo Mukherjee (2005), a estrutura de duplo objeto é mais comum do que a estrutura de dativo preposicionado.

objeto. Com o intuito de explicar a semântica desta alternância argumental, Pinker (2013) sugere a função de ‘causar’ para os verbos de duplo objeto, numa relação semântica de causalidade.

a. x CAUSE z HAVE y (double-object dative) (PINKER, 2013, p. 75)

Assim, poderia se dizer que:

(4) Ana gave the girl the book.

é equivalente a:

*Ana caused the girl to **have** the book* (Ana foi quem fez com que a menina a recebesse o livro).

Na estrutura de duplo objeto, o alvo/recebedor deve sempre preceder o tema. Portanto, a estrutura abaixo será agramatical:

(5) *Ana gave the book the girl.

Para resolver a alternância entre os dativos preposicionados, Pinker (2013) sugere a função de ‘ter’.

b. x CAUSE y GO to z (prepositional dative) (PINKER, 2013, p. 75)

Assim, poderia se dizer que:

(6) Ana gave the book to the girl.

é equivalente a:

*Ana caused the book to **go** to the girl* (Ana fez com que o livro fosse para a menina).

De acordo com White (2003), existe um potencial problema de aprendizagem para o aprendiz de inglês, porque nem todos os verbos dativos permitem alternância, o que levaria a generalização excessiva. Em alguns casos, o dativo preposicional não permite alternância para a estrutura de duplo objeto. Nos exemplos abaixo, o verbo *send* pode aparecer tanto na forma de dativo preposicional (a) quanto na forma de duplo objeto (b). No entanto, a versão de duplo objeto não é permitida no caso de (d), mesmo que exista um dativo preposicional correspondente (c).

a. Mary sent the book to John (Mary enviou o livro ao John).

b. Mary sent John the book (*Mary enviou John o livro).

c. Mary sent the book to France (Mary enviou o livro à França).

d. *Mary sent France the book (*Mary enviou França o livro).
(WHITE, 2003, p. 207)

Na sentença (b), duplo objeto, o papel temático de alvo (John) é o possuidor do *livro*, o papel temático de tema. Já a estrutura (d) é agramatical porque a *França* não pode ser possuidor do livro como resultado do envio. Pinker (2013) argumenta:

Existe uma regra de ligação que sempre mapeia o argumento que significa a entidade afetada causalmente para a função gramatical do objeto (argumento interno direto); portanto, quando o predicado é reconstruído tendo efeito no possuidor e não no tema, é o possuidor que se torna o objeto sintático na estrutura argumental: teremos *give John ...* em vez de *give a book ...* E porque a regra altera o alvo ("fazer com Y vá") em possuidor ("fazer com que Y tenha"), não pode ser aplicado a um verbo cujo significado é incompatível com "causar". (...) Considerando a regra dativa como uma operação semântica que converte "fazer X ir para Y" em "fazer Y ter X", portanto, une dois fenômenos que anteriormente eram arbitrariamente ligados: a mudança sintática, na qual o argumento do alvo é promovido para a posição de objeto, e a escolha semântica, na qual apenas verbos com possíveis possuidores poderiam sofrer a mudança¹⁰. (PINKER, 2013, p. 75).

Como os aprendizes brasileiros de inglês preferem a construção dativa preposicionada, visto que é licenciada nas duas línguas, os aprendizes de LA não produziram sentenças

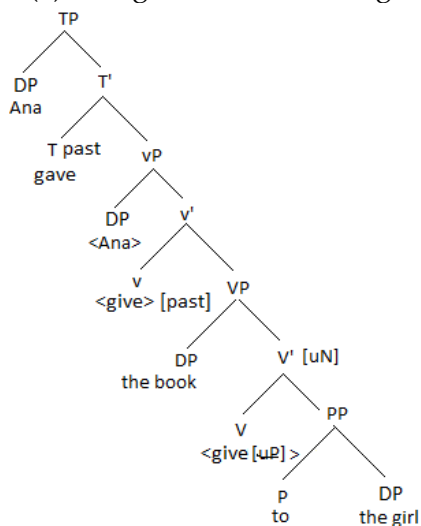
¹⁰ "There is a linking rule that always maps the argument signifying the causally affected entity onto the grammatical function of object (direct internal argument), so when the predicate is reconstrued as involving an effect on a possessor rather than on a theme, it is the possessor that becomes the syntactic object in argument structure: we have *give John ...* rather than *give a book ...* And because the rule as stated changes a goal ('cause to go to Y') into a possessor ('cause Y to have'), it cannot apply to a verb whose meaning is incompatible with 'cause to have'. (...) Conceiving of the dative rule as a semantic operation converting 'cause X to go to Y' into 'cause Y to have X' thus unites two phenomena that were formerly arbitrarily glued together: the syntactic change, where the goal argument is promoted to surface object position, and the semantic choosiness, whereby only verbs involving prospective possessors could undergo the change."

agramaticais com o papel temático de alvo precedendo o tema, como em (d). No entanto, no caso de duplo objeto em (b), os aprendizes têm dificuldades de compreensão da estrutura argumental justamente por não ser licenciada em português.

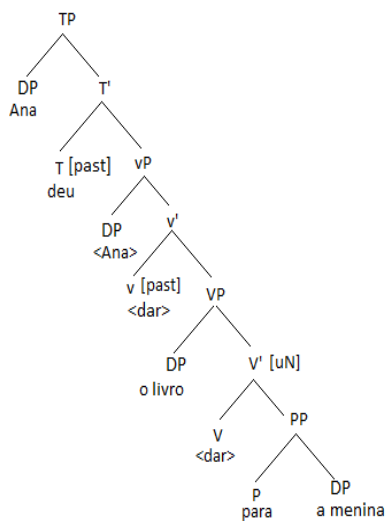
Diferenças na estrutura argumental entre o português e o inglês

Em inglês, como vimos, os argumentos dos verbos bitransitivos podem ter duas configurações: dativo preposicionado e duplo objeto. Para melhor visualização da alternância da estrutura argumental, usaremos a representação arbórea. Devemos destacar que a representação arbórea é apenas ilustrativa do movimento dos constituintes e não deve ser utilizada no ensino de LA. Na sentença com dativo preposicionado na sentença (6), a configuração da estrutura argumental é idêntica ao do português, conforme (6a) e (6b) abaixo:

(6) Ana gave a book to the girl.



(6a) Ana gave the book to the girl.

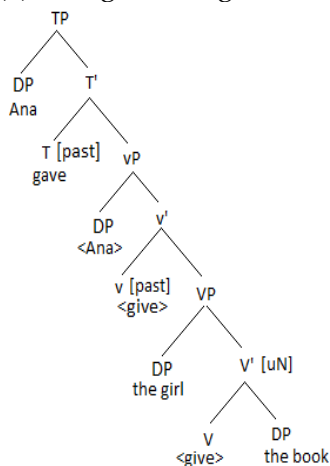


(6b) Ana deu o livro para a menina.

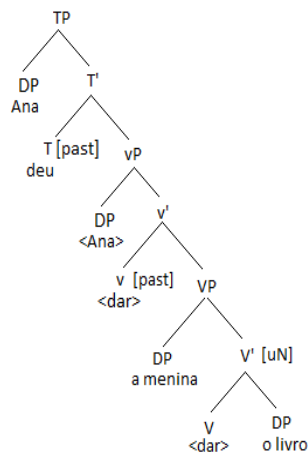
Já no caso de duplo objeto em inglês (7), o objeto indireto, que é geralmente animado, vem posicionado primeiro, e o objeto

direto, que é inanimado, é posicionado após o objeto indireto. Como a alternância estrutural não é licenciada na língua portuguesa, a sentença (7b) será agramatical, conforme (7a) e (7b) abaixo:

(7) Ana gave the girl the book.



(7a) Ana gave the girl the book.



(7b) *Ana deu a menina o livro.

É justamente esta alternância estrutural em inglês que poderia causar problemas de compreensão em aprendizes brasileiros de inglês como LA. Visto que o ensino de LA é tradicionalmente foca em regras, como podemos abordar a alternância da estrutura argumental entre as duas línguas sem recorrer à descrição sintática por meio de regras?

Sequência didática para o ensino de LA inspirado na aprendizagem ativa

A metodologia da aprendizagem ativa leva em consideração os conhecimentos prévios dos aprendizes. Considerando que todos os aprendizes de LA já dominam sua língua materna e possuem conhecimento tácito das regras gramaticais, o objetivo

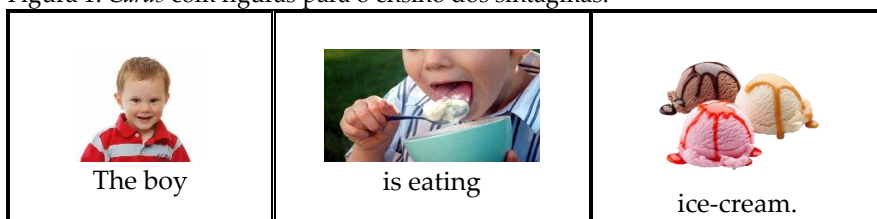
desta proposta metodológica é usar esse conhecimento tácito da L1 dos aprendizes como um ponto de suporte para aquisição da LA. No que tange o conhecimento sintático, um método eficaz visará o ensino do funcionamento da gramática (especialmente da estrutura argumental) para que os aprendizes compreendam os padrões básicos do sistema linguístico da LA. Para tal, segundo Pilati (2017), os seguintes elementos devem ser considerados:

1. Ordem de palavras: ordem básica da língua e alterações possíveis na ordenação dos elementos sintáticos, composição sintagmática da língua;
2. Seleção de argumentos: número de argumentos, tipo semântico e tipo sintático dos argumentos;
3. Presença de elementos adjuntos na oração;
4. Concordância entre os termos da oração;
5. Efeitos de sentido decorrentes das diferentes combinações possíveis (PILATI, 2017, p. 106).

Com base nos conceitos acima e adaptando o modelo de Pilati (2017) de aprendizagem ativa proposto para a língua materna, o modelo de aprendizagem da língua inglesa como LA focará no ensino dos padrões básicos da língua referente à ordem das palavras, formação de orações, critérios para a seleção de argumentos, e a configuração da estrutura argumental. Os aprendizes já conhecem esses padrões básicos em sua língua materna e a explicitação através de exemplos desses padrões é fundamental para que os aprendizes identifiquem a diferença dos parâmetros de sua L1 e da LA. Por limitação de espaço, apresentaremos um exemplo de como se pode abordar a estrutura argumental. Na fase inicial da aquisição com crianças, por exemplo, de acordo com as etapas de aquisição gramatical de Krashen (2009), pode-se trabalhar com *cards* com figuras acompanhados dos sintagmas (Figura 1). Segundo Pilati (2017), tabelas sintáticas em forma de *cards* podem ser usadas para “promover o reconhecimento das estruturas gramaticais, observação das escolhas lexicais, processo de seleção argumental e tipos de argumentos selecionados” (PILATI, 2017, p. 109-10). No exemplo

da Figura 1, o aprendiz apreende o sentido de cada sintagma sem dar foco a cada estrutura isoladamente ou a forma morfológica das palavras. Uma vez que os aprendizes dominem um pouco do léxico da LA, as figuras podem ser substituídas por sintagmas.

Figura 1: *Cards* com figuras para o ensino dos sintagmas.



Para aprendizes adultos, que já possuem repertório lexical maior, e estão num nível de proficiência intermediária, os *cards* podem conter apenas os sintagmas. Para este exemplo, usaremos as sentenças com verbos bitransitivos, conforme previamente citado (Figura 2).

Figura 2: *Cards* com verbos bitransitivos em sintagmas.

Ana	gave	a book	to the girl	the girl
Mary	sent	the book	to John	France to France

Os *cards* na Figura 2 precisam ser organizados pelos aprendizes. A título de exemplo, os aprendizes poderiam organizar os *cards* e podem formar as seguintes sentenças:

1. Ana gave a book to the girl.
2. Ana gave the girl a book.
3. The girl gave Ana a book.
4. Mary sent the book to John.
5. Mary sent the book to France.
6. Mary sent John the book.
7. John sent Mary the book.
8. John sent the book to France.

Desta forma, os aprendizes devem ser motivados a alterar as ordens dos sintagmas e avaliar os efeitos semânticos e sintáticos decorrentes das alterações na ordem. Com apenas dois exemplos, o professor pode explorar as variações paramétricas e discutir com os aprendizes as diferentes possibilidades sintáticas das sentenças, o resultado semântico e ainda fazer perguntas para verificar a compreensão. Como vimos, os aprendizes têm a oportunidade de formarem várias sentenças diferentes usando apenas alguns *cards*. Com o objetivo de os exemplos serem mais reais, pode-se usar um banco de dados para obter sentenças (por exemplo, COCA e SKELL)¹¹, sempre observando e respeitando o repertório lexical dos aprendizes. Outra sugestão seria o uso de algumas sentenças de um texto antes da sua leitura.

A diferença deste método está na reflexão sobre a gramática mental e o conhecimento gramatical. É importante o professor conduzir uma discussão sobre essa diferença, pois é a partir dela que os aprendizes compreendem que eles possuem conhecimento tácito da gramática, ou seja, tem conhecimento prévio sobre a estrutura da língua. A avaliação prévia do conhecimento dos alunos pode ser realizada por meio de questionamentos sobre língua e gramática a partir de experiências de descoberta (PILATI, 2017). No ensino de LA é importante mostrar aos alunos que há muitas semelhanças sintáticas entre, por exemplo, a língua portuguesa e a inglesa, além de diferenças. Essas semelhanças e diferenças sintáticas podem ser exploradas por meio dos *cards* e outros aspectos incluem explorar o conhecimento morfológico, semântico e fonológico.

Considerações finais

O ensino explícito da gramática muitas vezes não faz sentido ao aprendiz na fase inicial da aprendizagem da língua materna porque seu

¹¹ Disponível em <https://www.english-corpora.org/coca/>; <https://skell.sketchengine.co.uk/run.cgi/skell>.

conhecimento sobre a língua é implícito, ou seja, é um falante proficiente e possui intuições linguísticas de sua língua apesar de não ter necessariamente conhecimento explícito sobre as regras de sua L1. Estudos (VANPATTEN, 2015; PILATI, 2017) confirmaram que o ensino por meio de regras não promove a aprendizagem, especialmente quando se trata de uma LA. Isso ocorre porque o aprendiz, ao produzir ou compreender linguagem, não está conscientemente pensando nas regras da língua, pois o processo mental subjacente à produção linguística é automático e intuitivo. Ao se ensinar uma LA recorrendo às regras explícitas da língua, contrariando a natureza cognitiva humana, há uma sobrecarga na memória de trabalho impedindo o fluxo de pensamento natural. Por essa razão, acreditamos que o ensino deve focar nas variações paramétricas entre a L1 do aprendiz e a LA, levando-o à reflexão sobre a sintaxe da língua alvo, sem que haja a necessidade de expor as regras da língua de forma ostensiva. Desta forma, a aprendizagem ativa oferece um meio de promover a aprendizagem de uma língua de modo mais natural e intuitivo, permitindo ao aprendiz a dedução das regras por si só.

As limitações do presente estudo são os poucos exemplos da metodologia e a apresentação de apenas uma estrutura sintática. No entanto, apesar de nosso trabalho ainda ser incipiente no desenvolvimento de material didático seguindo a aprendizagem linguística ativa, o objetivo foi despertar o interesse de docentes sobre a metodologia e estimular futuras pesquisas nesta área de investigação sobre o ensino-aprendizagem de uma LA.

Referências

- DGER, David. **Core syntax**: a minimalist approach. Oxford: Oxford University Press, 2003.
- BERLINCK, Rosane de Andrade. The Portuguese dative. In: VAN BELLE, W.; VAN LANGENDONCK, William. (Org.). **The dative**: descriptive studies. Amsterdam: John Benjamins, 1996, p. 119-151.

- DEWEY, John. **Vida e educação**. Trad. Anísio Teixeira. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1959.
- CHOMSKY, Noam. **Minimalist program**. Cambridge: MIT Press, 1995.
- _____, Noam. **Knowledge of language: its nature, origin and use**. New York: Praeger, 1986.
- _____, Noam. **Lectures on government and binding**. Dordrecht: Foris, 1981.
- RICHARDS, Jack; RODGERS, Theodore. **Approaches and methods in language teaching**. 2ª edição. New York: Cambridge University Press, 2001.
- GROSJEAN, François. An attempt to isolate, and then differentiate, transfer and interference. **International Journal of Bilingualism**, v. 16, no. 1, p. 11-21, 2012.
- GUIMARÃES, Maximiliano. **Os fundamentos da teoria linguística de Chomsky**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- KEMPCHINSKY, Paula. Locative inversion, PP topicalization and the EPP. In: SATTERFIELD, T.; TORTORA, C.; CRESTI, D. (Org.). **Current Issues in Romance Languages**. Amsterdam: John Benjamins, 2002, p. 145-159.
- KENEDY, Eduardo. **Curso básico de linguística gerativa**. São Paulo: Editora Contexto, 2013.
- KRASHEN, Stephen. The comprehension hypothesis extended. In: PISKE, Thorsten; YOUNG-SCHOLTEN, Martha. (Org.). **Input matters in SLA**. Bristol: Multilingual Matters, 2009, p. 81-94.
- MARANTZ, Alec. **On the nature of grammatical relations**. Cambridge: MIT Press, 1984.
- MIOTO, Carlos; SILVA, Maria Cristina; LOPES, Ruth. **Novo manual de sintaxe**. São Paulo: Editora Contexto, 2013.
- MORETTI, Fabiana Cristina Baldim Lopes. Os verbos bitransitivos do português brasileiro e a assimetria sintático-semântica entre o objeto direto e o objeto indireto. **Estudos Linguísticos**, v. 39, n. 1, p. 370-380, 2010.

MUKHERJEE, Joybrato. **English ditransitive verbs**: aspects of theory, description and a usage-based model. Amsterdam: Rodopi, 2005.

PILATI, Eloisa. **Linguística, gramática e aprendizagem ativa**. Campinas: Pontes Editores, 2017.

PINKER, Stephen. **Learnability and cognition**: the acquisition of argument structure. MIT Press, 2013.

SILVA, Felipe dos Santos. **Professor de inglês**: sua formação e as implicações na prática docente. Repositorio de Tesis y Trabajos Finales UAA, 2019.

VANPATTEN, Bill; ROTHMAN, Jason. Against rules. In: BENATI, A.G.; Laval, C.; Arche, (Org.) **The grammar dimension in instructed second language learning**. New York: Bloomsbury, 2013, p. 15-35.

_____, Bill. Input processing in adult SLA. In: VANPATTEN, Bill; WILLIAMS, Jessica (Org.). **Theories in second language acquisition**: an introduction. Routledge, 2015, p. 113-134.

WHITE, Lydia. **Second Language acquisition and universal grammar**. New York: Cambridge University Press, 2003.

_____, Lydia. Second language acquisition: from initial to final state. In: ARCHIBALD, John (Org.). **Second language acquisition and linguistic theory**. Wiley-Blackwell, 2000, p. 130-155.

GÊNEROS DISCURSIVOS DA ORDEM DO ARGUMENTAR NA BNCC DO ENSINO MÉDIO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Marciana Alves de Sousa
Antonio Lailton Moraes Duarte

Introdução

Pautados em uma visão de ensino de língua voltada para o desenvolvimento da competência comunicativa¹ (HYMES, 2000), temos como objetivo, no presente trabalho, analisar os gêneros da ordem do argumentar apresentados pela BNCC do Ensino Médio, doravante BNCCEM, e suas implicações para o ensino de Língua Portuguesa.

Para tal empreitada, partimos da seguinte problemática: quais são os gêneros da ordem do argumentar apresentados pela BNCCEM e quais suas implicações para o ensino de Língua Portuguesa? Essa problemática é fruto das reflexões da investigação de Sousa (2020) realizada durante o Curso de Especialização do Ensino de Língua Portuguesa do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará, em que foi feito um estudo sobre a abordagem da argumentação na BNCCEM para o ensino de Língua Portuguesa. Essa investigação demonstrou, entre outros aspectos, que a BNCCEM foca no desenvolvimento da competência argumentativa, visto que a

¹ A concepção de competência comunicativa proposta por Hymes (2000) inclui o conhecimento a respeito do sistema de um idioma e a capacidade de usá-lo. Com base nessa concepção, acreditamos que um dos objetivos do ensino de língua materna é desenvolver no aluno o conhecimento sobre a estrutura e o funcionamento da língua atrelado, de forma indissociável, à capacidade de ler, ouvir, falar e escrever diferentes gêneros nos diversos campos de atuação da vida social argumentativamente, já que todo gênero tem uma dimensão argumentativa (AMOSSY, 2018).

coloca como uma de suas dez competências gerais, além de propor abundante número de gêneros da ordem do argumentar e possuir considerável quantidade de habilidades de Língua Portuguesa relacionadas à argumentação.

Fundamentamos nossa proposta a partir da corrente teórica que pensa o fenômeno da argumentação humana integrado às questões teóricas da Análise do Discurso (AD) em interface com certas concepções da Retórica e da Nova Retórica: a Teoria da Argumentação no Discurso, proposta por Amossy (2011, 2017, 2018). Para os estudos da Teoria da Argumentação no Discurso, o objetivo da argumentação é tentar modificar, reorientar, ou mais simplesmente, reforçar, pelos recursos da linguagem, a visão das coisas por parte do alocutário, ou tentar fazer aderir não somente a uma tese, mas também a modos de pensar, de ver, de sentir. Nesse sentido, a argumentação é compreendida como o conjunto de meios verbais que visam a obter a adesão do auditório a uma tese ou a um ponto de vista (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014), situando-se, de acordo com Amossy (2008), no discurso, e, por isso, a AD deve buscar os meios de estudá-la, enquanto parte integrante do funcionamento discursivo.

Os discursos, dentro dessa ótica da Teoria da Argumentação no Discurso, estão integrados em práticas sociais, e apresentam, como defendem Cavalcante, Pinto e Brito (2018, p. 9-10), com base em Amossy (2018), uma dimensão argumentativa a eles associados e que poucos discursos têm realmente uma visada argumentativa, uma vez que esta encontra-se diretamente ligada ao caráter persuasivo a eles associados, porque, consoante Amossy (2018), todo discurso já traz em si, inerentemente, um certo “olhar sobre determinado assunto ou objeto”, mas nem todo discurso traria explícita a defesa de um ponto de vista, visando à persuasão do outro a uma determinada tese.

Assim, a distinção entre dimensão argumentativa e visada argumentativa, conforme Cavalcante, Pinto e Brito (2018) e Macedo (2018), não se dá apenas no âmbito das relações discursivas, mas também no das relações textuais, pois “é

principalmente pela organização composicional de um texto que se pode verificar se há uma estrutura sequencial dominante, tal como salienta Adam (2019), evidenciado a seleção e hierarquização de argumentos em direção a uma tese.” (CAVALCANTE, PINTO e BRITO, 2018, p.10), e, no nosso entendimento, também nas relações genéricas, pois é principalmente pela estrutura composicional de um gênero que se pode verificar a organização informacional e a estrutura sequencial dominante que evidencia essa organização.

Com base nesse pressuposto, entendemos que os gêneros comportam pelo menos uma dimensão argumentativa, embora alguns se construam composicionalmente por uma visada argumentativa (AMOSSY, 2017, 2018), quando organizam sua estrutura composicional de modo a desencadear a defesa de uma opinião central fundada em um conjunto de argumentos.

Dessa maneira, mostraremos, especificamente, a partir da análise dos gêneros da ordem do argumentar apresentados pela BNCCEM, que é possível trabalhar os gêneros que possuem uma visada argumentativa (AMOSSY, 2017, 2018), cujo propósito é fazer o público aderir a uma tese (retórica do consenso) (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014) ou gerir conflitos (retórica do dissenso) (AMOSSY, 2017) por meio de um conjunto de argumentos.

Inicialmente, apresentamos uma reflexão a respeito do papel da Argumentação na BNCCEM, discutindo de que maneira o fenômeno da argumentação é abordado na BNCCEM. Em seguida, apresentamos um breve resumo dos fundamentos e princípios teóricos da Teoria da Argumentação no Discurso de Amossy (2011, 2017, 2018). Na seção seguinte, analisamos os gêneros da ordem do argumentar na BNCCEM à luz da Teoria da Argumentação no Discurso e as implicações para o ensino de Língua Portuguesa. Por fim, apresentamos algumas considerações finais sobre a BNCCEM, os gêneros da ordem do argumentar na BNCCEM e as implicações para o ensino de Língua Portuguesa..

Argumentação e BNCCEM

Nesta seção, apresentamos uma reflexão a respeito do papel da Argumentação na BNCCEM, discutindo de que maneira o fenômeno da argumentação é abordado na BNCCEM.

A BNCCEM, ao tratar do ensino de língua materna, exerce um papel relacionado às questões acerca das concepções de língua(gem), pois, para Szundy (2017, p. 78), o documento é como um “palco onde diferentes ideologias sobre o que conta como língua(gem) orientam práticas curriculares (não)autorizadas nas diferentes áreas do conhecimento”. Assim sendo, para Szundy (2017), a BNCCEM não possui um conceito de língua(gem) bem definido. Apesar dessa indefinição apontada pela teórica, Sousa (2020), com base nas perspectivas para o conceito de língua proposto por Marcuschi (2008), conclui que o documento adota a noção de língua como atividade sociointerativa situada também denominada de socio-cognitivo-interacional por Cavalcante (2013) e Koch e Elias (2016). Essa perspectiva é a compatível com o documento, tendo em vista que a língua, nesse sentido, está associada a aspectos históricos e culturais, ou seja, a seu contexto de produção, como se extrai da competência 04 (quatro) da área de Linguagens e suas Tecnologias da BNCCEM, em que se define a língua como “[...] fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso [...]” (BRASIL, 2017, p. 481).

Assim, o documento focaliza o funcionamento real das línguas (materna e estrangeira), em contextos reais de produção dos discursos, de maneira que os alunos aprendam a adequar “seus textos à variedade e ao registro em uso na situação, levando em conta campos de atuação social, contextos e interlocutores específicos, por meio de processos de estilização e de seleção e organização dos recursos linguísticos” (BRASIL, 2017, p. 486).

Com base no funcionamento real das línguas (materna e estrangeira), o documento propõe os eixos leitura, produção de textos, oralidade (escuta e produção oral), e análise

linguística/semiótica (BRASIL, 2017, p. 492) para o Ensino Médio e indica a contextualização das práticas de linguagem, a organização em “campos de atuação social”, com o intuito de proporcionar aos estudantes “experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias (impressa, digital, analógica), situadas em campos de atuação social diversos, vinculados com o enriquecimento cultural próprio de cada região, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos” (BRASIL, 2017, p. 477), o que implica dizer que a BNCCEM propõe, a nosso ver, um ensino a partir de gêneros discursivos pertencentes a diferentes esferas de atuação social.

Quanto aos campos de atuação social dos quais falamos anteriormente como sendo eixos que contextualizam as práticas de linguagem, eles são os seguintes: campo da vida pessoal, campo de atuação na vida pública, campo jornalístico-midiático, campo artístico-literário e campo das práticas de estudos e pesquisas. As habilidades de Língua Portuguesa estão organizadas dentro desses campos, assim como o ensino dos gêneros. Consideramos que a disposição em campos, que, vale lembrar, são articulados entre si, proporciona uma reflexão maior sobre aquilo que é ensinado e sua real necessidade na vida dos estudantes e nos papéis que ocuparão no futuro, além de dar um direcionamento ao modo de compor o currículo, sem, necessariamente, fechá-lo.

A BNCCEM possui dez competências gerais, dentre estas, observamos que a competência geral 7 diz respeito à argumentação, colocando-a como um dos meios pelos quais os jovens podem ter uma formação para a cidadania capaz de prepará-los para uma efetiva participação na vida social através do desenvolvimento da competência argumentativa, salientando que a vida em sociedade possui muitas demandas. Em nosso entendimento, o verbo “argumentar”, como aparece nesta competência, está diretamente relacionado à defesa de ideias e de pontos de vista, mas também à tentativa de modificação, de reorientação, ou mais simplesmente, de reforço, pelos recursos da

linguagem, da visão das coisas por parte do alocutário, ou à tentativa de adesão não somente a uma tese, mas também a modos de pensar, de ver, de sentir, como propõe a Teoria da Argumentação do Discurso (AMOSSY, 2011, 2017, 2018).

Portanto, consoante a BNCCEM, há uma inegável ligação entre o ensino de argumentação e a formação para a cidadania, dada a preocupação com os direitos humanos, a necessidade de criar uma consciência socioambiental e uma relação saudável com o consumo, de modo que as escolhas feitas revelem um posicionamento ético de quem sabe cuidar de si, das outras pessoas e do planeta como um todo, o que causa, a nosso ver, um impacto positivo no ensino de Língua Portuguesa.

A seguir, apresentamos um breve panorama dos estudos sobre Argumentação no Discurso, proposta por Amossy (2011, 2017, 2018), apontando seus principais aspectos.

Teoria da Argumentação no Discurso

A Teoria da Argumentação no Discurso, doravante TAD, proposta por Amossy (2018), tem como fundamentos a interface da Análise do Discurso de linha francesa, denominada de AD, com a Retórica e com a Nova Retórica. Para demonstrar essa interface, Amossy (2018) pontua, inicialmente, que os fundamentos da argumentação para TAD pautam-se, em sintonia com a Nova Retórica, no “[...] saber compartilhado e [n]as representações sociais [que] constituem, então, o fundamento de toda argumentação” (AMOSSY, 2018, p. 107), pois o saber compartilhado corresponderia à *doxa* da retórica clássica, enquanto as representações sociais seriam os *topoi*. A analista do discurso considera que a *doxa* atravessa o sujeito falante sem que ele o perceba, condicionando-o, sem, no entanto, tirar a intencionalidade e a programação de seu discurso, que seriam tributárias desse saber comum ou dóxico.

A linguista francófona trata também da noção de estereótipo, enquanto um dos fundamentos da argumentação na TAD, na

medida em que o concebe como “uma representação ou uma imagem coletiva simplificada e fixa dos seres e das coisas, que herdamos de nossa cultura e que determina nossas atitudes e nossos comportamentos” (AMOSSY, 2018, p. 130). O alocutário interpreta um estereótipo adotado pelo locutor, aderindo a ele ou não, disso deriva sua importância na argumentação, pois a adoção de um estereótipo inadequado pode causar efeitos opostos aos pretendidos. Por isso, Amossy (2018, p. 132) é contundente ao sustentar que, “no campo da argumentação, o estereótipo é funcional e construtivo”.

A TAD também não deixa de lado a noção de interdiscurso, uma vez que considera que “a interação argumentativa é tributária de um saber compartilhado e de um espaço discursivo” (AMOSSY, 2018, p. 118), o que revela, segundo Possenti (2003), que, quando um estudioso incorpora uma teoria do interdiscurso, ele analisa um discurso que se opõe a outro, não a todos os outros. Assim, elementos dóxicos circulam por diferentes discursos e estão relacionados entre si.

Amossy (2018) admite que a AD pode contornar vários problemas graças à noção de interdiscurso, que teria como modelo a noção de intertexto. A intertextualidade pode se manifestar, de acordo com Carvalho (2018), através de uma intertextualidade escrita, quando há um diálogo entre textos específicos, seja pela inserção de partes de um texto em outro seja pelas modificações operadas em um texto de modo que se transformou em outro, ou, ainda, quando um texto cumpre a função de comentar outro, e de uma intertextualidade ampla, quando não há a retomada de um texto específico, mas se verifica a imitação entre gêneros do discurso ou entre estilos de autores ou quando um texto alude a conteúdos explicitados em textos diversos.

Sobre o papel dos esquemas argumentativos no discurso, Amossy (2018) entende que o *logos* diz respeito às estratégias discursivas, o *ethos* à imagem do locutor e o *pathos* à incidência direta sobre o auditório, pois é relativo às emoções que o locutor

tenta suscitar no alocutário, com o intuito de fazê-lo agir sob seu impulso. Com efeito, é possível agir sobre as pessoas provocando sua cólera ou sua compaixão, seu medo ou sua confiança, movendo, enfim, seus sentimentos. Tais emoções podem ser suscitadas, consoante Amossy (2018), de modo implícito, sem a utilização da palavra indignação ou de um chamado direto a esse estado de espírito, ou de forma direta, explícita no enunciado, por meio de categorias semânticas ou axiológicas manifestadas na escolha lexical; nos procedimentos sintáticos, como a ordem das palavras; no uso de frases exclamativas; na utilização de interjeições e, até mesmo, nas marcas estilísticas, e também, como mostrou Oliveira (2020), ao analisar o *pathos* em textos polêmicos, pelas estratégias textuais de referenciação e de intertextualidade.

A partir de todos esses fundamentos, apresentamos, no quadro 1, alguns princípios da TAD proposta por Amossy (2018):

QUADRO 1 – Princípios da Teoria Argumentativa do Discurso

Linguageira	A argumentação é construída por meio de recursos linguísticos
Comunicacional	A argumentação está associada a uma situação de comunicação na qual produz efeito.
Dialógica	A argumentação é uma troca entre parceiros em um espaço saturado de discurso, no qual há confrontação de ponto de vista, mesmo quando não há polêmica.
Genérica	A argumentação sempre se inscreve num tipo e num gênero do discurso, que determina finalidades, quadros enunciativos e distribuição prévia dos papéis.
Figural	A argumentação recorre aos efeitos de estilo ou figuras para exercer impacto sobre o alocutário.
Textual	A argumentação deve ser estudada no nível de sua construção textual.

Fonte: Sousa (2020, p. 42).

Esses princípios colocados por Amossy (2018) alargam os horizontes dos estudos da argumentação, sobretudo quanto ao papel da linguagem, dos gêneros do discurso e dos estudos do texto, uma vez que são fundamentais nas aulas de Língua Portuguesa. Na realidade, os seis princípios são, de alguma maneira, resumidos na importância do papel da linguagem para a TAD.

Por fim, vale assinalar que Amossy (2018) considera que a argumentação está presente em todos os textos. Em alguns, ela está presente de forma explícita e a intenção de persuadir é evidente: estes têm o que ela chama de visada argumentativa. Quando a argumentação não é explícita, o texto possui uma dimensão argumentativa (AMOSSY, 2018, p. 273).

A seguir analisaremos os gêneros da ordem do argumentar na BNCCEM e os suas implicações para o ensino de Língua Portuguesa à luz da TAD.

Gêneros da ordem do argumentar na BNCCEM à luz da TAD e suas implicações para o ensino de Língua Portuguesa

Já é clássica a definição bakhtiniana segundo a qual os gêneros discursivos são enunciados que possuem relativa estabilidade. De fato, a perspectiva sócio-histórica e dialógica tem sido a base dos estudos a esse respeito. Para Cavalcante (2013, p. 44), os gêneros são “padrões sociocomunicativos que se manifestam por meio de textos de acordo com necessidades enunciativas específicas”. Eles atendem propósitos diferentes, que podem ser “informar, persuadir, reclamar, gerar uma ação, solicitar, contar uma história, anunciar, ensinar etc” (CAVALCANTE, 2013, p. 44).

Amossy (2018), ao falar dos quadros genéricos e institucionais da argumentação, assevera que “a argumentação depende diretamente do quadro discursivo no qual ela se desenvolve [e] [...] o bom desenvolvimento da troca verbal é tributário do domínio do qual ela depende e do gênero no qual se insere”

(AMOSSY, 2018, p. 243), pois, para a analista do discurso, o gênero “é um modelo discursivo que compreende um conjunto de regras de funcionamento e de restrições.” (AMOSSY, 2018, p. 245).

Em relação aos gêneros, o documento indica “a consolidação do domínio de gêneros do discurso/gêneros textuais² já contemplados anteriormente e a ampliação do repertório de gêneros, sobretudo dos que supõem um grau maior de análise, síntese e reflexão” (BRASIL, 2017, p. 491).

Antes de analisarmos quais dentre os gêneros que a BNCCEM propõe possuem visada argumentativa, salientamos, como já colocado, que todos são organizados em campos de atuação e possuem dimensão argumentativa.

Gêneros da ordem do argumentar do campo de atuação da vida pública

O campo de atuação na vida pública é um dos mais propícios para a produção, a leitura e a análise de gêneros da ordem do argumentar. As atividades desenvolvidas nesse campo propõem “consolidar habilidades relativas à participação e atuação política e social, ao debate qualificado e ético de ideias, à consciência dos direitos e deveres e à reclamação de direitos” (BRASIL, 2017, p. 503).

Dentre os gêneros discursivos do campo de atuação na vida pública apresentados na BNCCEM, observamos que alguns apresentam visada argumentativa, pois “[...]estão organizados em termos de sequência argumentativa dominante” (PINTO; CAVALCANTE; BRITO, 2018, p. 10) e utilizam meios de agir sobre o outro, tentando fazê-lo aderir a um ponto de vista;

² Percebemos que a BNCCEM adota a ideia de equivaler gêneros do discurso a gêneros textuais. No entanto, sabemos que no âmbito dos estudos linguísticos essa equivalência não é pacífica, pois os termos gêneros textuais, gêneros do discurso e gêneros discursivos têm especificidade a depender da área da Linguística. Diante dessa flutuação terminológica e teórica, optamos por denominar apenas de gêneros, diferente de Paiva (2019), que propôs ao termo gêneros da linguagem, uma vez que não é nosso objetivo discutir questões teóricas a esse respeito.

enquanto outros, como ata, lei, notícia, requerimento, edital, enquete, lei, projeto de lei, estatuto, regimento, projeto de intervenção social, abaixo-assinado, por exemplo, apresentam textos apenas com uma dimensão argumentativa, posto que “[...] todo texto [...] busca um certo modo de atingir um interlocutor em outro papel social e, em vista disso, tem dimensão argumentativa, mesmo quando não se propõe problematizar uma questão social (PINTO; CAVALCANTE; BRITO, 2018, p. 10). Ou seja, todo texto procura, de alguma maneira, “modificar a orientação dos modos de ver e de sentir” (AMOSSY, 2018, p. 7).

Quanto aos gêneros persuasivos por natureza, que são claramente da ordem do argumentar, gostaríamos de destacar a discussão oral, o debate, o programa político, a carta aberta, a carta de reclamação, o artigo de opinião e o recurso administrativo. Esse rol mostra que a BNCCEM considera os gêneros orais e escritos, de modo que a oralidade, por vezes, negligenciada, deve adquirir igual importância nas aulas de Língua Portuguesa.

Alguns gêneros, como a palestra e a apresentação oral, podem possuir apenas uma dimensão argumentativa. Uma palestra sobre o coronavírus, por exemplo, pode querer somente informar sobre o vírus, seus riscos e os modos de prevenção da doença por ele causada, adotando um caráter explicativo e descritivo. No entanto, em alguns contextos, pode ocorrer uma palestra com uma visada argumentativa, para tentar convencer o público de que o governo está fazendo muito bem seu papel para combater a doença no país, lançando mão de quadro composicional de uma sequência textual tipicamente argumentativa.

Vimos ainda que a BNCCEM coloca o *cartaz* como gênero, quando, na realidade, ele é um suporte que pode ser utilizado para veicular gêneros diferentes. Marcuschi (2008) lembra que há muitos equívocos na relação entre suporte e gênero. Maingueneau (2001, p. 71 *apud* MARCUSCHI 2008, p. 173) defende que “é necessário reservar um lugar importante ao modo de *manifestação material* dos discursos, ao seu suporte, bem como ao seu modo de

difusão: enunciados orais, no papel, radiofônicos, na tela do computador etc.". O suporte *cartaz* pode ser utilizado, por exemplo, para veicular um aviso, um convite etc. Trata-se, portanto, de um tipo de suporte, não de um gênero.

Há ainda gêneros discursivos que circulam em mais de um campo social, afinal, a organização em campos é, sobretudo, uma questão didática, já que, na vida em sociedade, as coisas possuem certa dinamicidade. A notícia, a reportagem e o artigo de opinião, por exemplo, circulam no campo jornalístico-midiático, aliás, são produzidos nele, embora possuam impacto significativo no campo de atuação na vida pública.

Portanto, é inegável o poder que a mídia possui na sociedade e o quanto os gêneros por ela produzidos impactam em decisões políticas, projetos de lei e, principalmente, na formação da opinião das massas e no ensino de Língua Portuguesa.

Gêneros da ordem do argumentar do campo jornalístico-midiático

O campo jornalístico-midiático, na BNCCEM, resulta muito propício aos gêneros da ordem do argumentar e tem como objetivo "ampliar as possibilidades de participação dos jovens nas práticas relativas ao trato com a informação e a opinião, as quais estão no centro da esfera jornalístico-midiática" (BRASIL, 2017, p. 511).

Dentre os gêneros discursivos do campo jornalístico-midiático, não há como negar que o editorial e a resenha crítica possuem uma clara intenção de persuadir, sendo de visada argumentativa. O editorial está ligado à principal notícia do dia, mostrando o posicionamento do jornal a respeito do fato em destaque. Já a resenha crítica, como o próprio nome revela, traz um posicionamento marcado a respeito de filmes, livros, músicas e objetos artísticos em geral, mostrando seus aspectos positivos e ou negativos, que podem levar o leitor a consumir ou não o produto cultural resenhado. Também é um gênero discursivo de visada argumentativa.

O desafio ao ensinar a ler, a analisar e a produzir gêneros discursivos, principalmente os do campo jornalístico-midiático, quando eles se apresentam como neutros, é justamente mostrar que todo texto é marcado ideologicamente, mesmo quando pretende ser neutro. Segundo Bakhtin (2006, p. 34), “a palavra é o fenômeno ideológico por excelência”. Assim sendo, é impossível fazer uso da palavra sem assumir uma ideologia. A própria pretensão de neutralidade é uma ideologia. Desse modo, “cada campo de criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade à sua própria maneira” (BAKHTIN, 2006, p. 31), o que funciona também (especialmente) para o campo jornalístico-midiático.

Gêneros da ordem do argumentar do campo das práticas de estudo e pesquisa

No campo das práticas de estudo e pesquisa, a seu turno, a BNCCEM indica os seguintes gêneros discursivos: apresentação oral, palestra, mesa redonda, debate, artigo de divulgação científica, artigo científico, artigo de opinião, ensaio, reportagem de divulgação científica, texto didático, infográfico, esquema, relatório, relato (multimidiático) de campo, documentário, cartografia animada, *podcasts* e vídeos diversos de divulgação científica (BRASIL, 2017, p. 506.).

Há gêneros sugeridos para esse campo que também estão nos campos apresentados anteriormente e possuem uma visada argumentativa, isto é, propósito claro de fazer alguém aderir a alguma tese, através de uma sequência textual tipicamente argumentativa, como é o caso do debate e do artigo de opinião. Outros, como a reportagem de divulgação científica e a cartografia animada, podem apresentar uma simples dimensão argumentativa ou uma visada voltada para a persuasão, a nosso ver, sempre considerando a ideia de um *continuum*, que, de acordo com o contexto, pode aproximar o texto da visada argumentativa. Quanto ao relatório e ao relato de campo, são da

ordem do descrever, apresentando tão somente uma dimensão argumentativa.

No mundo da pesquisa, sobretudo nas ciências ditas exatas, uma característica marcante dos gêneros é uma certa pretensão de verdade a respeito de algo. É o caso do artigo científico, da reportagem de divulgação científica, de *podcasts* e vídeos de divulgação científica, dentre outros gêneros ligados ao mundo científico em geral. Esse campo privilegia, desse modo, a demonstração, não a dialética, conforme demonstrou Sousa (2020) ao falar da Retórica de Aristóteles.

Gêneros da ordem do argumentar do campo da vida pessoal

Segundo a BNCCEM, alguns gêneros do campo da vida pessoal se aproximam muito do campo de atuação na vida pública e do campo das práticas de estudo e pesquisas, uma vez que se dirigem “à realização de debates e discussões de temas de interesse dos jovens; à elaboração de propostas de ações e de projetos culturais e de intervenção; à análise situada da legislação; e ao levantamento de dados de diferentes naturezas” (BRASIL, 2017, p. 501). Trata-se de um campo que pretende incentivar os jovens a conhecer sobre si, sobre as juventudes, seus direitos, suas culturas, suas potencialidades, as profissões que podem ocupar etc. O documento sugere fóruns de discussão, debates, palestras, perfis, apresentações pessoais, relatos autobiográficos, mapas (e outras formas de registro) comentados e dinâmicos, almanaques, *playlists* comentadas de produções culturais diversas, fanzines, *e-zines* etc. (BRASIL, 2017, p. 501), mas o documento deixa clara a abertura para outros.

Percebemos que o debate é um gênero da ordem do argumentar (XAVIER; SIQUEIRA, 2019) que se repete nos quadros dos campos já citados, o que demonstra a ênfase dada à oralidade.

Perfis, apresentações pessoais e relatos autobiográficos, embora não possuam uma visada argumentativa, são gêneros que

têm uma ligação considerável com o conceito de *ethos*, isto é, com a imagem que o locutor faz de si no discurso. Quem faz um perfil de si mesmo para postar nas redes sociais, por exemplo, pretende passar determinada imagem e convencer seus seguidores de que possui tais e tais valores e dispõe de determinados saberes e de certo estilo de vida, o que não é uma mera descrição e, muitas vezes, nem corresponde à realidade. De qualquer forma, o perfil feito para uma rede social e a maioria das autobiografias são textos de dimensão argumentativa.

Gêneros da ordem do argumentar do campo artístico-literário

Quanto aos gêneros do campo artístico-literário, além dos tradicionais romances e poesias, a BNCC/EM sugere resenhas, *vlogs* e *podcasts* literários, gêneros das culturas juvenis (*slams*, vídeos de diferentes tipos, *playlists* comentadas, *raps* e outros gêneros musicais etc.), minicontos, nanocontos, remediações, paródias, estilizações, videominutos, *fanfics best-sellers*, cordéis, cirandas, canções em geral, contos folclóricos de matrizes europeias, africanas, indígenas etc.) (BRASIL, 2017, p. 514.).

O campo artístico-literário, como sugere o próprio nome, é voltado para a valorização das expressões artísticas. A base objetiva que as seleções dos gêneros literários levem em conta diferentes perspectivas, culturas e temas, num diálogo constante entre a literatura tradicional e a contemporânea, de modo a “levar os estudantes a ampliar seu repertório de leituras e selecionar obras significativas para si, conseguindo apreender os níveis de leitura presentes nos textos e os discursos subjacentes de seus autores” (BRASIL, 2017, p. 513).

No âmbito literário, muitos gêneros são da ordem do narrar, como romances, contos, nanocontos e minicontos, o que implica dizer que possuem apenas uma dimensão argumentativa. É interessante notar o espaço dado a canções, *raps*, *podcasts* literários, *slams* e a outros gêneros das culturas juvenis, o que implica que o ensino de Língua Portuguesa deve se aproximar do

cotidiano e do gosto dos jovens, sem, contudo, deixar de considerar a tradição popular, como os cordéis, a produção cultural de matriz europeia, africana e indígena.

A maioria dos gêneros do campo artístico-literário possui apenas dimensão argumentativa, apesar de que a resenha apresenta uma visada argumentativa. Além dela, consideramos que o romance, a poesia, o *rap* e o cordel também podem, em alguns casos, apresentar visada argumentativa, como apontara Sousa (2020).

Considerações finais

Como pudemos perceber, todos os campos possuem gêneros da ordem do argumentar. No entanto, os gêneros do campo de atuação na vida pública e do campo jornalístico-midiático são os que mais se destacam nesse sentido e possuem gêneros com visada argumentativa (AMOSSY, 2018). O campo da vida pessoal também apresenta gêneros de visada argumentativa, como o debate, mas a maior parte é somente de dimensão argumentativa. O mesmo vale para o campo das práticas de estudo e pesquisa, cuja maioria dos gêneros discursivos é apenas de dimensão argumentativa, mas também apresenta o debate e o artigo de opinião, claramente de visada argumentativa. Já no campo artístico-literário, a maioria dos gêneros possui apenas dimensão argumentativa e são da ordem do narrar.

A BNCCEM apresenta uma quantidade enorme de gêneros discursivos e não se fecha a novas possibilidades, pelo contrário, chama a atenção não apenas para novos gêneros que surgem ou se transformam (*post*, *tweet*, *meme*, *mashup*, *playlist* comentada, *vlog*, *videominuto*, *political remix*, etc), mas novas ações, procedimentos e atividades (curtir, comentar, compartilhar, taguear, seguir/ser seguido, remidiar, remixar, colecionar/descolecionar etc.) que supõem o desenvolvimento de outras habilidades (BRASIL, 2017, p. 479).

Alguém poderia questionar se, na prática, é possível, em três anos, trabalhar uma quantidade tão grande e diversificada de gêneros discursivos. Vale ressaltar, contudo, que a enorme variedade de gêneros não é colocada como obrigatória, de modo que ela vem ao encontro da flexibilidade da organização dos currículos e da necessidade de mostrar a importância do ensino da argumentação, que perpassa todas as situações e gêneros que utilizamos no cotidiano, assim que “aprender a argumentar é a pedagogia mais profunda da vida do estudante, porque ele constitui-se, ao mesmo tempo, pesquisador e cidadão” (DEMO, 2000 *apud* XAVIER; SIQUEIRA, 2019, p. 77).

REFERÊNCIAS

- ADAM, Jean Michel. **Textos: tipos e protótipos**. São Paulo: Contexto, 2019.
- AMOSSY, Ruth. **A argumentação no discurso**. São Paulo: Contexto, 2018.
- _____. **Apologia da polêmica**. São Paulo: Contexto, 2017.
- _____. Argumentação e análise do discurso: perspectivas teóricas e recortes disciplinares. **EID&AR** *Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*, 1(1), 129-144, 2011.
- _____. As modalidades argumentativas do discurso. In: LARA, G.; MACHADO, I.; EMEDIATO, W. (orgs.). **Análises do discurso hoje**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008, p. 231-254.
- BAKHTIN, Mikahil. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. 3a versão. Brasília, 2017.
- CARVALHO, Ana Paula Lima de. **Sobre intertextualidades estritas e amplas**. 2018. 136 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2013.

CAVALCANTE, Mônica; PINTO, Rosalice; BRITO, Mariza. Polêmica e argumentação: interfaces possíveis em textos midiáticos de natureza política. **Revista Diacrítica**, Braga, v. 32, n. 1, análise e discurso, p. 5-24, nov. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.21814/diacritica.140>. Acesso em: 05 fev. 2020.

HYMES, Dell Hathaway. Acerca de la competencia comunicativa. *In: LLOBERA, Miquel et al. Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edesla Grupo Didascalía, 2000.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.

MACEDO, Patrícia Sousa A. de. **Análise da argumentação no discurso**: uma perspectiva textual. 2018. 245 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

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

OLIVEIRA, Rafael Lima de. **Uma análise textual do pathos em polêmicas**. 2020. 143 f. Dissertação (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Gêneros da linguagem na perspectiva da complexidade. **Linguagem em (Dis)curso**. LemD, Tubarão, SC, v. 29, n. 1, p. 67-85, jan./abr., 2019.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. Trad. Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

POSSENTI, Sírio. Observações sobre interdiscurso. **Revista Letras**, Curitiba, n. 61, especial, p. 253-269, 2003.

SOUSA, Marciana Alves de. **A abordagem da argumentação na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio para o ensino de Língua Portuguesa**. 2020. 124 f. TCC (Monografia da Especialização em Ensino de Língua Portuguesa) – da Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020.

SZUNDY, Paula Tatianne C. A Base Nacional Comum Curricular: implicações para a formação de professores/as de línguas(gens). *In: MATEUS, Elaine; TONELLI, Juliana R. Assunção (Org.)*.

Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas. São Paulo: Blucher, 2017.

XAVIER, Glayci Kelli R.S.; SIQUEIRA, Sirley Ribeiro. Pensar por si e dizer o que pensa: o ensino da argumentação e a formação de sujeitos autônomos. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 9, n. 1, p. 72-92, jan. /abr. 2019.

PADRONIZAÇÃO DO PORTUGUÊS EM MANUAIS DO PROFESSOR: O CASO DAS DICOTOMIAS¹

Kátia Cristina Cavalcante de Oliveira

Introdução

Este trabalho é parte de uma pesquisa de doutorado que trata dos manuais do professor/livros didáticos de português (MP/LDP, daqui em diante) como mecanismo de política linguística. Tivemos como objetivo analisar as dicotomias presentes nesses manuais e suas implicações no processo de padronização da língua portuguesa. Partimos da hipótese de que as dicotomias (certo/errado; padrão/não padrão; culto/não culto) presentes nos MP/LDP revelam uma cultura de padronização da língua, difundindo a ideia de homogeneidade linguística (COOPER, 1989; SPOLSKY, 2004, 2012; SHOHAMY, 2006), especialmente nas obras anteriores à publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Após a publicação destes, há também o aparecimento de outras dicotomias aparentemente neutras, sendo que, aqui, destacamos o uso de adequado/inadequado. (CORBEIL, 2001).

Visioli (2004) trata da referência ao uso “desejado e eficaz” da língua pelos PCN (BRASIL, 2000), questionando se existe esse uso “pronto, ideal” que o aluno deva conquistar. Nesse sentido, sua pesquisa fortalece nossa hipótese de que haveria uma idealização por meio da dicotomia “adequado/inadequado” da língua a ser aprendida pelo aluno na escola, levando-nos ao questionamento de como esses termos são utilizados no material em análise.

Quanto à metodologia, fizemos uma análise qualitativa de termos avaliativos em manuais que vão de 1970 a 2012, todos do

¹ Sou muito grata à Prof^a. Dr^a. Socorro Cláudia Tavares de Sousa (UFPB), pela leitura crítica e pelas sugestões na produção deste trabalho. Qualquer erro ou inconsistência, porém, é de minha inteira responsabilidade.

ensino fundamental II, correspondentes aos atuais 8º e 9º anos e a delimitamos nas orientações destinadas ao professor. A publicação dos PCN como marco divisório dos manuais se dá pelo fato de estes terem sido inicialmente (1970) publicados em função da precária formação de professores que deveriam atender a uma escola em que adentravam os filhos da classe trabalhadora. O objetivo, nesse momento, portanto, era apenas o de fornecer livro didático com as respectivas respostas aos exercícios propostos.

Depois dos PCN, porém, surge a exigência de manuais do professor mais elaborados no sentido de fornecer ao docente questões teóricas e metodológicas. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), de 1996, passa a avaliar a qualidade dos LD e os PCN, de 1997, orientam a produção desse material didático. Passa, então, a ser comum a informação na capa dos LD o PNLD que o aprovou (PNLD, seguido do ano).

Na seção seguinte, apresentamos uma noção das políticas linguísticas e dos mecanismos que as instrumentalizam.

Políticas linguísticas e seus mecanismos

A visão expandida de política linguística (PL, daqui em diante) de Shohamy admite que as políticas declaradas, ou seja, leis ou regulamentos em geral que pretendam regulamentar usos linguísticos, não são suficientes para refletir as PL de fato – as que seguem, ou não, as políticas declaradas: “Defende-se aqui que há necessidade de uma visão ampliada de PL, segundo a qual mesmo as principais políticas declaradas multilíngues nem sempre refletem as PL de fato, pois se referem apenas a comentários, declarações e intenções.”² (SHOHAMY, 2006, p. 52).

² It is argued here that there is a need for an expanded view of LP, whereby even the most multilingual declared policies do not always reflect the de facto and real LPs, as these provide only lip service, declarations and intentions. (SHOHAMY, 2006, p. 52).

Por esse motivo, ela trata de uma série de mecanismos que, indiretamente, servem para perpetuar PL e também para transformar ideologias em políticas homogêneas e hegemônicas, além de transformar práticas em ideologias.

Os mecanismos são portadores de ideologias a se tornarem práticas, ou vice-versa. Assim, leis, testes de línguas, materiais didáticos são dispositivos a serviço da implantação de PL. Dentre eles, incluímos o manual do professor do livro didático de português, que também se caracteriza como instrumento de tais políticas, na medida em que veicula ideologias, nem sempre explícitas, a respeito da língua portuguesa com a intenção de que estas se tornem práticas linguísticas. O contrário também pode ocorrer: as práticas linguísticas autorizadas pela escola podem se tornar crenças entre os usuários da língua a quem o material didático deve atender, no caso, o aluno da educação básica.

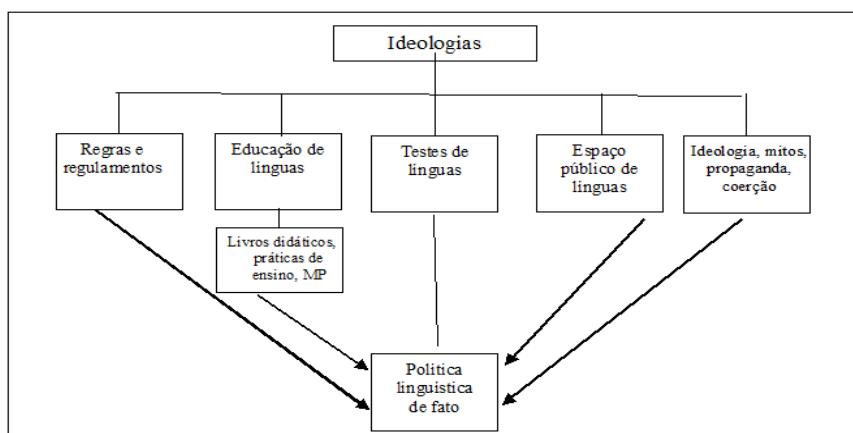
Esses mecanismos precisam ser compreendidos, pois “representam dispositivos evidentes e encobertos que são usados como meios para afetar, criar e perpetuar políticas linguísticas de fato”³ (SHOHAMY, 2006, p. 54). Assim, se estas podem ser resultado da manipulação, por meio de dispositivos, de agentes interessados, não haverá resistência no uso de uma norma determinada, pois quem cria leis/testes tende a influenciar sistemas educacionais de forma a favorecer sua própria língua – e variedade. É dessa forma, portanto, que se pode consolidar que uma forma de falar é melhor do que outra ou que há contextos mais adequados para se usar uma ou outra variedade da língua. Por isso, os mecanismos não são neutros e são veículos que promovem e perpetuam agendas políticas, econômicas e sociais (SHOHAMY, 2006, 2009).

Para compreendermos o MP como mecanismo de políticas linguísticas, remetemos a Shohamy (2006), quando ela expõe uma

³ “Mechanisms, as they are defined here and discussed in detail in Part II, represent overt and covert devices that are used as the means for affecting, creating and perpetuating de facto language policies.” (SHOHAMY, 2006, p. 54).

figura em que apresenta, entre as ideologias e as práticas linguísticas, uma lista destes mecanismos. Dentre eles, inclui a política de educação de línguas (PEL), na qual adicionamos os MP/LDP, ampliando os materiais didáticos de que a autora trata em seu texto. Para a autora, a PL existe mediada por mecanismos que “são ferramentas para gerir política linguística, mas são também considerados formas de elaboração de políticas em termos de percepções, escolha e uso real.”⁴ (SHOHAMY, 2006, p. 54-55). Estes também servem para reforçar ideologias e criar práticas linguísticas.

Figura 1: Adaptação da lista de mecanismos entre a ideologia e as práticas (SHOHAMY, 2006, p. 58).



Fonte: Oliveira (2019).

As PEL, entre as quais incluímos os MP/LDP, para Johnson (2013), devem ser estudadas pelo impacto que as políticas, oficiais ou não, podem causar nas escolas e também nas salas de aula. Nesse sentido, pode-se afirmar que o MP é um mecanismo que serve para difundir práticas e ideologias de ensino de língua. No

⁴ “(...) are tools for managing language policy, but they are also considered forms of policymaking in terms of perceptions, choice and actual use.” (SHOHAMY, 2006, p. 55).

Brasil, essa política parece se dar sem muita resistência de escolas ou mesmo de professores⁵, fato compreensível quando se pensa no receio de contestar o material didático recebido pelo aluno na escola pública⁶, uma política relativamente recente no país. Daí a importância de ter conhecimento dos mecanismos de PL.

Na visão de Shohamy (2006), a PEL é um sistema compulsório, pois não dá ao estudante a oportunidade de recusar determinada língua/variedade linguística. Por exemplo, quando o aluno se depara, na escola, com uma realidade linguística absolutamente diversa do meio em que vive, mas é tratado como sendo (ou devendo ser) usuário dessa variedade. No Brasil, isso ocorre porque a variedade de prestígio da escola se confunde com a própria língua portuguesa, referida em documentos oficiais como nossa Constituição Federal de 1988. Além disso, ela pode determinar critérios de correção linguística, obrigar pessoas a usar certos modos de falar e de escrever, criar definições sobre a língua e, principalmente, determinar a prioridade de certas línguas/variedades na sociedade e como estas devem ser usadas, ensinadas e aprendidas.

O material didático utilizado em qualquer ambiente pedagógico está incluído nessas PEL. Em relação ao livro didático de português e ao seu manual do professor:

⁵ Shohamy (2006, 2009) defende que os professores quase sempre apenas executam políticas *top down*, pois lhes falta consciência dos aspectos ideológicos que permeiam as decisões relacionadas a tais políticas. Johnson (2013) e Menken e García (2010), por sua vez, veem o professor como um sujeito que se apodera das PL de maneira menos passiva.

⁶ Embora se possa dizer que, pelo PNL D, o professor escolhe o material que será distribuído entre seus alunos, há pelo menos duas questões que precisam ser consideradas: primeiro, que há uma pré-seleção feita por especialistas ligados ao MEC e segundo, que às vezes a escola não recebe o livro escolhido como primeira opção pelos professores, mas o segundo, por motivos alheios à vontade destes. Essa é uma constatação de tal política e não pretende avaliar a sua (in)adequação.

[...] os livros didáticos de português (LDP) sempre estabeleceram PL no país, assim como são resultado de tantas outras. Por um lado, estabelece(ra)m PL na medida em que foram aceitos no ensino da Língua Portuguesa desde seus primórdios no início do século XX. Dessa forma, eles têm direcionado, ao longo dos anos, a(s) variedade(s) linguística(s) a ser ensinada(s) nas escolas, dentre outras coisas. Por outro lado, são resultado de PL, porque sempre estiveram atrelados a alguma iniciativa do poder público, como é o caso dos PCN para o ensino fundamental, de 1998, que vêm direcionando a concepção de língua, os eixos de ensino da LP, a seleção dos gêneros textuais, a gramática na perspectiva da análise linguística etc. (OLIVEIRA, 2019, p. 168).

A *padronização*, também uma das categorias dos mecanismos propostas, diz respeito aos modos “corretos” de usar uma língua e também é utilizada por governos com o objetivo de impor e manipular comportamentos linguísticos. Segundo Shohamy (2006), ela pode ser usada com o objetivo de conter mudanças em certas línguas ou promover o status de outras. A língua “padronizada”⁷ implica normas homogêneas e específicas, ficando entre a criatividade e a preservação linguísticas, em termos de léxico e gramática, mas também podemos falar de status no que diz respeito a que língua/variedade deve ser legitimada.

Na defesa do conceito de um novo estado-nação, que se caracterizaria pela diversidade, Shohamy alerta para as propagandas e ideologias que disseminam ideias de lealdade linguística, patriotismo, identidade coletiva e a necessidade de “língua correta”, característica mais presente nos primeiros manuais do professor de nosso corpus (que compreende o período de 1970 a 2012), ou “variedade linguística nativa”. Isso tudo como uma forma de reprimir as demandas das várias outras vozes que surgem no meio social. No caso em estudo, destaca-se a hegemonia da língua ou de uma variedade por meio de recursos linguísticos implícitos que, aparentemente, não teriam essa intenção.

⁷ Aspas de Shohamy (2006).

Finalmente, tomamos o MP/LDP como um mecanismo de política de educação de línguas pelo seu caráter instrumental na execução de políticas declaradas por sucessivos governos brasileiros em leis/regulamentos que vão da Constituição Federal aos guias do PNLD, que regem diretamente sua produção. Apresentamos, na seção seguinte, a análise das dicotomias no corpus apresentado.

Metodologia da pesquisa

Quadro 1: Manuais do professor/livros didáticos de Português analisados.

SIGLA	AUTORES	ANO	PNLD
MP8.1	Azevedo Filho, Thomaz e Bouças	1970	–
MP9.1	Cherém e Guadalupe	1977	–
MP8.2	Paschoal Cegalla	197[7]	–
MP9.2	Ferreira	1987	–
MP8.3	Souza	1984	–
MP9.3	Machado	1989	–
MP8.4	Douglas Tufano	1991	–
MP9.4	Sargentim	1999	2002
MP8.5	Luft e Correa	1994	–
MP9.5	Garcia e Amoroso	1999	2005
MP8.6	Cereja e Magalhães	2006	2008
MP9.6	Alves e Brugnerotto	2012	2014

Fonte: elaboração própria.

Para uma melhor visualização do corpus analisado, apresentamos o quadro 1, que contém as siglas de cada manual, os autores (o que facilita sua identificação nas referências), o ano de publicação e o PNLD correspondente, sendo esta última informação restrita aos manuais produzidos após os PCN. As siglas têm a seguinte lógica:

- MP: manual do professor +
- série correspondente (8 para 8º ano e 9 para 9º ano) +

- sequência do manual (1, 2, 3... 6) em ordem crescente, conforme o ano de publicação.

Dessa forma, MP8.1 significa: primeiro (1) manual do professor (MP) do 8º ano (8) e MP9.2, 2º manual do professor do 9º ano e assim por diante.

O quadro 2 abaixo trata das características dos MP, que foram se modificando através das décadas, havendo um movimento de evolução: resposta ao professor (década de 1970) – estrutura da obra (década de 1980 e 1990, anteriores aos PCN) – fundamentação teórico-metodológica da obra (posteriores aos PCN).

Quadro 2: Características dos manuais do professor ao longo dos anos.

CARACTERÍSTICAS DOS MANUAIS DO PROFESSOR		
Respostas aos exercícios	Estrutura da obra	Orientações teórico-metodológicas
Os primeiros MP publicados tendiam a acrescentar apenas respostas aos exercícios propostos aos alunos. Fazem parte desse grupo: MP8.1, MP8.2 e MP9.1. Anos correspondentes: 1970, 1975 e 1977.	Além das respostas, apresentavam uma publicação quase sempre no final do LD com uma apresentação mais detalhada da estrutura da obra. Fazem parte desse grupo: MP8.3, MP8.4, MP8.5, MP9.2, MP9.3 e MP9.4. Anos correspondentes: 1984, 1991, 1994, 1987, 1989 e 1999.	Há um direcionamento mais completo não só das questões propostas no LD, mas de teorias que o embasam e metodologias a serem adotadas. Fazem parte desse grupo: MP8.6, MP9.5 e MP9.6. Anos correspondentes: 2006, 1999 e 2012.

Fonte: elaboração própria.

A respeito dos manuais analisados, acrescentamos que estes se apresentam de diversas formas: como um livro à parte (MP8.1); no início do livro didático (MP9.2) e no final do livro didático (MP9.5). No primeiro formato, só encontramos um manual (MP8.1, de 1970). O segundo parece ser uma tendência anterior

aos PCN, enquanto o último formato parece ser a consolidada hoje.

A análise foi feita em três etapas: na primeira, analisamos os manuais anteriores aos PCN, que se caracterizam por mais termos avaliativos, incluindo o uso de “corretamente” e “erro linguístico”; na segunda, comparamos usos nos dois períodos considerados, em que se verifica a recorrência, mesmo que em menor quantidade, do termo “corretamente”, ao passo que é introduzido o uso de “adequadamente” e, na terceira, em que se percebe a ideologia da norma padrão de forma mais implícita, nos manuais pós-PCN, que evitam a dicotomia “certo/errado”, mas continuam selecionando um conteúdo gramatical como “vícios de linguagem”.

Para melhor síntese do corpus analisado, elaboramos três quadros, discutimos uma figura de um dos manuais e evidenciamos como autores lidam com um mesmo conteúdo no MP e no LDP. No quadro 3, fazemos uma análise de ocorrências de termos avaliativos em manuais que vão de 1970 a 1987; no quadro 4, apresentamos o procedimento dos manuais anteriores e posteriores aos PCN, comparando-os e no quadro 5, expomos os dois posteriores aos PCN, sendo ambos os mais recentes das duas séries em foco. A figura 2, retirada de MP8.2, é a única a expor, de forma mais explícita, ideologias presentes no MP/LDP. Por fim, na análise, contrapomos o conteúdo de MP9.5 e a ideologia presente no livro didático correspondente a respeito da variação linguística.

Na seção seguinte, apresentamos a análise do corpus, conforme o que apresentamos sobre mecanismos de políticas linguísticas e como o recurso das dicotomias podem contribuir para a padronização da língua.

Dicotomias nos MP/LDP

Nesta seção, analisamos os manuais do corpus, considerando os termos usados por aqueles anteriores a 1996/1997, pelos

posteriores, além de estabelecermos comparações entre um período e outro. O primeiro manual (MP8.2) diferencia-se de todos os outros em análise, pois não apresenta nenhum comentário ou observação a respeito dos conteúdos, das questões propostas ou das respostas oferecidas a estas. Assim, sua função se resume a apresentar respostas aos seus exercícios. Apesar disso, expõe uma figura em suas primeiras páginas que revela uma avaliação a respeito da língua ou da variedade a ser falada:

Figura 2: reprodução de gravura presente em MP8.2.



Fonte: Paschoal Cegalla (197[7]).

O suposto pensamento do jovem que se refere a uma “fala bonita, correta e agradável” nos indica que o material em questão explora a ideia de *bonita vs. feia, certa vs. errada, agradável vs. desagradável*, nos conteúdos abordados. Além disso, deixa implícita a orientação de que as questões suscitadas no material didático, ou seja, os exercícios que direcionam a aprendizagem do conteúdo, já que o livro apresenta pouca exposição dos quesitos gramaticais, tratam do jeito “bonito”, “certo” e “agradável” de falar. Também deixa implícita a ideologia de que a oralidade deve ser modelada a partir das frases elaboradas que procuram direcionar os conteúdos.

MP8.1, o manual mais antigo em análise, é composto de nove páginas destinadas exclusivamente ao professor, além das respostas aos exercícios, que se encontram em separado. É perceptível a maior quantidade de termos avaliativos referentes aos usos linguísticos em MP8.1, como os sublinhados no quadro 3. MP9.1, por sua vez, é mais econômico e indireto na avaliação que faz de formas linguísticas. Mesmo assim, marcamos o termo *automatismo*, pois ele revela a expectativa das autoras na automatização de usos de certas formas linguísticas pelo aluno. E se têm essa expectativa, infere-se a exclusão de variação na concordância verbal ou nominal.

Apesar de inseridos no mesmo período dos anteriores, MP8.2 e MP9.2 diferem entre si e também entre os outros dois que são parte do quadro. Tratamos, no início da seção, de MP8.2. Quanto a MP9.2, percebe-se a inclusão de outros termos menos avaliativos, ainda que se possa detectar a mesma intenção de eleger variantes preferidas em detrimento de outras, como *ajustamento nos padrões* ou *boa aceitabilidade em enunciados*. Além disso, destacamos a presença de 17 (dezesete) ocorrências, no manual, do termo avaliativo *corretamente*, quase sempre nos objetivos específicos, dentre os quais: “reconhecer e empregar *corretamente* vocábulos homófonos, homógrafos e homônimos perfeitos” (p. II) e “flexionar *corretamente* os adjetivos compostos em número e gênero” (p. III).

Quadro 3: Termos que representam dicotomias em MP anteriores aos PCN.

MANUAIS ANTERIORES AOS PCN	
<p>MP8.1 (1970, nove páginas):</p> <ul style="list-style-type: none"> * “[...] utilização <i>correta, ordenada e eficaz</i> das palavras [...]” (p. 7) * “[...] através dos exercícios de expressão oral, haverá ensejo de <i>corrigir os defeitos</i> de ortoepia e de prosódia [...].” (p. 11) 	<p>MP9.1 (1977, três páginas):</p> <ul style="list-style-type: none"> * “<i>boa pronúncia</i>” (p. 2) * “<i>Automatismo</i> do emprego/do uso da concordância” (p. 2)
<p>MP8.2 (197[7]):</p> <ul style="list-style-type: none"> * As duas únicas indicações de que se trata de um MP é a inscrição na capa <i>Exemplar do professor</i> e as respostas aos exercícios do livro do aluno. 	<p>MP9.2 (1987, quinze páginas):</p> <ul style="list-style-type: none"> * “<i>vícios de linguagem</i>” (p. VIII) * Objetivos gerais do ensino de Com. e Expressão: <i>“ajustamento e participação nos padrões do grupo pela aquisição de informações e habilidades aceitas por ele através do domínio da linguagem oral e escrita.”</i> (p. II) * <i>“boa aceitabilidade em seus enunciados”</i> (p. II). * 17 (dezessete) ocorrências de <i>corretamente</i>. (p. II – XIV) e 1 (uma) de <i>convenientemente</i>. (p. XIV). * Uma nota ao professor: “Talvez fosse interessante discutir a <i>efemeridade</i> da gíria e a <i>solidez</i> do padrão culto da linguagem.” (p. 83 do LD).
<p>MP8.3 (1984, 22 páginas):</p> <ul style="list-style-type: none"> * “<i>erros linguísticos</i>” (p. 8) * 2 (duas) ocorrências de <i>clara e corretamente</i> (p. 8) * “<i>boa dicção</i>” (p. 12) * 14 (quatorze) ocorrências de <i>corretamente</i>, 11 (onze) de <i>adequadamente</i> e 5 (cinco) de <i>convenientemente</i>. 	<p>MP9.3 (1989) – O MP se constitui de dois livros: um de trinta e uma páginas (plano de curso nas seis primeiras e restante com as respostas dos exercícios do próprio livro) e um caderno de exercícios com suas respectivas respostas.</p> <ul style="list-style-type: none"> * Apresenta 8 (oito) ocorrências de <i>corretamente</i> e <i>vícios de linguagem</i> como conteúdo: * “<i>Conjugar corretamente os verbos.</i>” (p. V). * “<i>Reconhecer e evitar os vícios de linguagem.</i>” (p. VI).

Fonte: elaboração própria.

No quadro 4, observamos que, em MP8.4, o autor evita termos como *certo* e *errado* e em vez destes, toma como *problemas* usos de concordância, além de optar pelo termo *irregularidades verbais*, dando a ideia de uma legislação sobre a língua. MP9.4, por sua vez, utiliza o termo *corretamente* que mesmo alguns manuais mais antigos já parecem evitar.

Quadro 4: Comparação de termos que representam dicotomias em MP anteriores e posteriores aos PCN.

MANUAIS ANTERIORES AOS PCN	MANUAIS POSTERIORES AOS PCN
<p>MP8.4 (1991, sete páginas):</p> <ul style="list-style-type: none"> * “Os exercícios de redação possibilitam ainda ao professor oportunidade para esclarecer <i>problemas</i> de pontuação, acentuação, ortografia, <i>concordância</i> e outros tópicos gramaticais,” (p. 2) * “Orientar o aluno na construção de frases com <i>expressões idiomáticas, irregularidades verbais</i> etc.” (p. 3) 	<p>MP9.4 (1999, vinte e uma páginas):</p> <ul style="list-style-type: none"> * <i>Normas da língua padrão</i> – tópicos de gramática. (p. 4) * “Reconhecer, a partir da análise dos usos, a <i>adequação</i> ou não das formas à situação de emprego das palavras.” (p. 7) *5 (cinco) ocorrências de <i>corretamente</i>, uma de <i>adequadamente</i> e outra de <i>linguagem adequada</i>. (p. 7-8)
<p>MP8.5 (1994, sete páginas):</p> <p>As ocorrências se diferenciam das obras anteriores:</p> <ul style="list-style-type: none"> * “Redigir com criatividade, <i>eficiência</i> e correção (...)” (p. IV) * Grafar <i>corretamente</i> (várias palavras com diferentes sons) (p. IV) * Usar <i>corretamente</i> (ortografia: mau/mal; há/a etc) (p. V). * Mas também há casos semelhantes aos demais: “Reconhecer o particípio e usá-lo <i>adequadamente</i>.” (p. V) “Reconhecer e usar <i>adequadamente</i> os imperativos afirmativo e negativo.” (p. V) “Usar <i>corretamente eu e mim</i>” (p. V) “Concordar <i>corretamente</i> o verbo com o sujeito.” (p. VII) 	<p>MP9.5 (1999, noventa e seis páginas):</p> <ul style="list-style-type: none"> * Aparentemente trabalha com a ideia de diversidade, variação. Evita termos como certo e errado, além de discordar do conteúdo <i>vício de linguagem</i>. * Também não identificamos uso de <i>adequado/inadequado</i>.

Fonte: elaboração própria.

Além disso, aparece o termo *adequação* ainda não identificado nos manuais anteriores, aparentemente utilizado no sentido de ajustamento da fala à situação comunicativa: “Reconhecer [...] a *adequação* ou não das formas à situação de emprego das palavras” (p. 7); “Empregar *adequadamente* os sinais de pontuação” (p. 8); “Empregar uma linguagem *adequada* ao gênero e ao leitor” (p. 8).

O mesmo quadro mostra que MP8.5 procura usar o termo *corretamente* referindo-se especialmente à ortografia. Apesar disso, alterna, com este, *adequadamente*, o que parece implicar intenção de tratá-los como sinônimos. MP9.5, por seu turno, sinaliza para a diversidade linguística, quando não usa os termos dicotômicos *certo* e *errado*, além de as autoras explicitamente se recusarem a tratar de *vícios de linguagem*, conteúdo bastante recorrente nos manuais analisados e que revela uma contradição em alguns dos que também tratam de variação linguística.

O uso de *aparentemente* feito por nós no quadro 4 para a forma como MP9.5 se posiciona diante das variedades linguísticas se justifica pelo que encontramos no corpo do livro didático, que nos leva a pensar em uma possível contradição entre os dois conteúdos. Vejamos a figura 3⁸, especialmente os trechos sublinhados por nós:

⁸ Transcrevemos, ao lado da figura, o conteúdo da página reproduzida a fim de que ficasse mais legível.

Figura 3: Variação linguística em MP9.5.



Você já sabe que uma língua muda constantemente. O português, por exemplo: mudou ao longo do tempo... Esse fenômeno recebe o nome de **variação linguística**, e cada forma diferente de usar o português é uma **variante** dessa língua.

Podemos considerar que todos os modos de falar o português são igualmente corretos, mas isso não significa que cada um pode escrever do jeito que quer. Para praticar ou compreender a escrita (e mesmo para se sair bem em certas situações de comunicação oral) é preciso dominar a **norma padrão**: a variante mais valorizada da língua.

Dentre todas as variantes, a norma padrão é a mais valorizada porque saber usá-la dá um certo poder ao falante: o poder de sair-se bem em uma situação de comunicação que exija o domínio dessa variante; por exemplo, em uma entrevista para arrumar emprego, quando se conversa com uma pessoa importante ou a quem o locutor queira impressionar, para escrever textos na escola, mandar um bilhete ou um e-mail, conhecer as leis, ler livros de literatura, informações em uma enciclopédia, instruções no computador, notícias no jornal etc.

Fonte: elaboração própria.

Apesar de tratarem de variação linguística e de afirmarem que se pode considerar todas as formas de *falar* corretas, as autoras opõem ideias de *certo* e *errado* em relação à escrita, quando defendem que não se pode escrever de qualquer jeito, mas que a escrita exige, em quaisquer circunstâncias, uma *norma padrão*⁹: seja para *impressionar* alguém ou para escrever um bilhete.

Por fim, no quadro 5, MP8.6 trata de uma “mudança de postura em relação à língua”, que exigiria eliminar a noção de erro e inserir a de adequação. MP9.6, por sua vez, sendo ainda mais recente que o anterior, mantém o conteúdo vícios de linguagem, assim considerando a ambiguidade e o pleonismo. Além disso, o último objetivo desse manual transcrito no quadro nos ajuda a compreender os anteriores, pois se usar diferentes regras de concordância verbal é transgredir uma determinada

⁹ Termo usado por elas.

norma, a noção de *certo* e *errado* que é abolida neste parece ser substituída pela de *adequação*. Aparentemente, há apenas uma substituição na ideia de que um uso de concordância fora da “norma urbana de prestígio” deixa de ser certo/errado, e passa a ser adequado/inadequado conforme o contexto de produção.

Quadro 5: Uso de termos dicotômicos nos dois manuais mais recentes das séries em análise.

MANUAIS POSTERIORES AOS PCN	
<p>MP8.6 (2006/2008, trinta e duas páginas):</p> <p>* “E reafirmamos, como meio para o alargamento do horizonte das atividades que envolvem leitura, produção de textos e reflexão sobre linguagem, a adoção de medidas básicas (...): (...) a <i>mudança de postura</i> em relação à língua (eliminando, por exemplo, a noção de <i>erro</i> e inserindo a noção de <i>adequação</i>, ou abrindo espaço para as variedades linguísticas)...” (p. 2)</p>	<p>MP9.6 (2012./2014, oitenta páginas):</p> <p>* Vícios de linguagem (ambiguidade e pleonasma) como conteúdo.</p> <p>* “O objetivo principal do ensino de Língua Portuguesa é habilitar o aluno a empregar a língua de <i>forma adequada</i> nas diversas situações de interação social.” (p. 16)</p> <p>* “[A língua] tampouco deve ser analisada por meio do que é certo ou errado ou como um conjunto de regras gramaticais isoladas.” (p. 26-27).</p> <p>* “Reconhecer o <i>pleonasma vicioso</i> e a <i>ambiguidade</i> em textos.” (p. 58)</p> <p>* “Refletir sobre os contextos em que é possível ou não <i>transgredir</i> as regras de concordância verbal impostas pela norma urbana de prestígio.” (p. 65)</p>

Fonte: elaboração própria.

Com base nesses resultados, pode-se afirmar que ideologias da padronização permeiam o material didático de língua portuguesa, mesmo quando o MP é formado apenas por respostas às questões propostas aos alunos. Isso pode ocorrer por meio de uma “simples” figura, que enuncia uma concepção de língua, pela seleção da ambiguidade, por exemplo, como um vício de linguagem, mesmo sabendo a existência desta em textos humorísticos, poéticos, literários, ou mesmo, quando se enuncia uma única forma possível de concordância, regência ou colocação pronominal. Mas também pode se dar de forma mais explícita, no uso de termos avaliativos, como *corretamente*, *erro*, *corrigir defeitos* etc.

O uso de *adequado/adequadamente* pode se dar tanto como substituto de *certo/corretamente*, quanto como no sentido de adequação à situação comunicativa. Vemos isso nos exemplos de MP8.4, discutidos acima, embora em um dos casos haja uma certa ambiguidade, inapropriada para a situação: é o caso de “[e]mpregar *adequadamente* os sinais de pontuação” (p. 8), pois esse objetivo tanto pode ser entendido como havendo uma única forma possível de uso desses sinais, como havendo mais de uma possibilidade, a ser *adequadamente* selecionada, conforme as intenções do sujeito que escreve.

Na seção seguinte, fazemos algumas considerações com base em nossos objetivos e em nossa análise do material didático em questão.

Considerações finais

A partir da análise, constatamos que: a) apenas um MP se constitui unicamente das respostas aos exercícios do LDP, marcando sua compreensão da língua portuguesa como homogênea por meio de uma imagem que apresenta um jovem pensando no status de um indivíduo, que se daria por meio de uma fala “bonita, correta e agradável”; b) os manuais mais antigos utilizam, em maior proporção, termos como “pronúncia normal”, “corrigir defeitos, erros”, “uso correto da língua”, “fala correta”; c) alguns manuais modificam a nomenclatura, mas os termos aparecem como meros substitutos dos anteriores, tais como “irregularidades verbais” ou “adequadamente” alternado com “corretamente”; d) o advérbio “corretamente” é constante nos objetivos postos pelo manual, mais diretamente relacionado ao uso de pronomes, concordância, ortografia, pronúncia de palavras e e) o MP mais atual expõe a intenção de seguir os recentes avanços da Linguística, mas revela outra dicotomia ao tratar de conteúdos, como o modo imperativo: a variedade padrão (termo usado pelo manual) *vs* norma culta.

Todos os materiais analisados reforçam a ideologia da norma padrão, de uma variedade prestigiada pela escola, que é explicitamente apresentada como sendo a certa, a adequada, ou mesmo, a única possível. Há, portanto, o apagamento de usos, o que leva, muitas vezes, as pessoas saírem da escola com a impressão (ou até a certeza!), que por vezes externam, de que não sabem português. O que elas querem dizer, na verdade, é que não sabem o “português da escola”. Tal apagamento é a forma mais implícita de passar a ideologia da homogeneidade linguística, quando, por exemplo, se diz que a ênclise é obrigatória “quando o pronome vem ligado a um verbo que inicia a oração. *Fez-se um profundo silêncio.*” (MP9.4, p. 125) e tal prescrição linguística não corresponde aos usos mais gerais do português brasileiro.

A mudança de paradigma no ensino de língua portuguesa, ao longo das décadas em destaque, significa alterações em nomenclaturas, que vão de certo/errado; bonito/feio a outros termos que apenas os substituem até o apagamento de termos avaliativos, nos MP/LDP do corpus. No entanto, a ideologia da padronização continua se revelando, seja pelo tratamento dado às variedades linguísticas, ao conteúdo gramatical ou mesmo pela seleção desses conteúdos. Faz-se necessário, portanto, que o professor tenha algum contato com a área de políticas linguísticas, conheça questões de ideologias linguísticas, a fim de que suas escolhas sejam cada vez mais conscientes.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília: Secretaria da Educação Fundamental, 2000.

_____. **Catálogo para indicação de livro didático**. Fundação de Assistência ao Estudante. PNLD/FAE. Brasília, 1996.

- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Consultado em julho de 2019.
- COOPER, Robert L. **Language planning and social change.** Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- CORBEIL, Jean-Claude. Elementos de uma teoria da regulação linguística. In: BAGNO, Marcos. (Org.). **Norma Linguística.** São Paulo: Edições Loyola, 2001, p. 175-201.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Consultado em julho de 2019.
- JOHNSON, David Cassels. **Language Policy.** Research and Practice in Applied Linguistics. Palgrave Macmillan, London, 2013.
- OLIVEIRA, Kátia Cristina Cavalcante de. O manual do professor de língua portuguesa como mecanismo de política linguística. **Revista Caletroscópio**, ISSN 2318-4574, vol. 7, n. especial 1, Linguística Aplicada, 2019, p. 167-182.
- SHOHAMY, Elana Goldberg. Language Teachers as Partners in Crafting Educational Language Policies? **Íkala, revista de lenguaje y cultura.** Vol. 14, nº 22 (mayo-agosto), 2009, p. 45-67).
- _____. **Language Policy: hidden agendas and new approaches.** London and New York: Routledge, 2006.
- SPOLSKY, Bernard. **The Cambridge Handbook of Language Policy.** Cambridge: Cambridge University Press, 2012.
- _____. **Language Policy.** Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- VISIOLI, Angela Cristina Calciolari. **Política de ensino de língua portuguesa e prática docente.** Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Maringá: Maringá/PR, 2004.

REFERÊNCIAS DOS MANUAIS

ALVES, Rosemeire; BRUGNEROTTO, Tatiane. Manual do professor. In: _____. **Vontade de saber português**. São Paulo: FTD, 2012. 9º ano. [PNLD 2014].

AZEVEDO FILHO, Leodegário A. de; THOMAZ, Layla da Silveira; BOUÇAS, Maria Augusta do Coutto. **Compêndio Didático de Português**. Rio de Janeiro: Edições Gernasa. 1970. (3ª. série do Curso Ginásial.). 349p.

_____. **Compêndio Didático de Português**. Manual do Professor. Rio de Janeiro: Edições Gernasa. 1970. (3ª. e 4ª. séries do Curso Ginásial.) 192p.

CEGALLA, Domingos Paschoal. Exemplar do professor. In: _____. **Hora de comunicação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional. 7ª série. 197[7?]

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. Manual do professor. In: _____. **Português: linguagens**. 7ª série: língua portuguesa. 4 ed. São Paulo: Atual, 2006. [PNLD 2008].

CHERÉM, Jane; GUADALUPE, Maria Neusa. Manual do professor. In: _____. **Comunicação e expressão** – língua portuguesa. Belo Horizonte: Livraria Lê, 1977. Vol. 4.

FERREIRA, Luiz Antônio. Manual do professor. In: _____. **Aulas de Comunicação em Língua Portuguesa**. São Paulo, Ática, 1987. 8ª série.

GARCIA, Ana Luiza Marcondes; AMOROSO, Maria Betânia. Manual do professor. In: _____. **Olhe a língua!**: língua portuguesa. São Paulo: FTD, 1999. [PNLD 2005].

LUFT, Celso Pedro; CORREA, Maria Helena. Exemplar do professor. In: _____. **A palavra é sua** – Língua portuguesa. São Paulo: Editora Scipione, 1994. 7ª série.

MACHADO, Ignez de Carvalho. Exemplar do professor. In: _____. **Português uma língua brasileira**. São Paulo: Editora Scipione, 1989. 8ª série.

_____. **Português uma língua brasileira** – Caderno de atividades. São Paulo: Editora Scipione, 1989. 8ª série.

SARGENTIM, Hermínio. Manual do professor. In: _____. **Montagem e desmontagem de textos**. São Paulo: IBEP, 1999. 8ª série. [PNLD 2002].

SOUZA, Maria da Conceição Castro. Manual do professor. In: _____. **Português básico**. São Paulo: Saraiva, 1984. (7ª série).

TUFANO, Douglas. Livro do professor. In: _____. **Curso moderno de língua portuguesa**. 2. ed. reformulada. São Paulo: Moderna, 1991. 7ª série.

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS IMPLÍCITAS NAS PROPOSTAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL DAS DÉCADAS DE 1960 E DE 1990-2020

Benigna Soares Lessa Neta
Maria Erotildes Moreira e Silva
Mônica de Souza Serafim

Introdução

O ensino de Português – língua materna (PLm) –, estabelecido em resoluções oficiais, ainda permanece uma incógnita para grande parte de professores e demais segmentos escolares, tendo em vista que, cada um em sua seara, e a partir de suas crenças e práticas linguísticas, apresentam dificuldade para aceitar e/ou compreender as bases dessas diretrizes, reconhecer suas possibilidades e limites e se posicionar sobre o tema.

Cabe então questionar: os documentos oficiais que norteiam o ensino de Português são ineficientes ou outros mecanismos estão sendo desconsiderados, quando da implementação dessas orientações que deve ser viabilizada pelo professor, através do livro didático? Uma longa jornada é trilhada por autores de material didático e pelo professor que o recebe, mas, ao longo do processo, percebe o hiato entre seus esforços e os resultados apresentados pelos estudantes que, por sua vez, não compreendem, por exemplo, uma proposta de produção em um concurso que lhe permitiria ingressar em uma universidade ou no mercado de trabalho.

Assim, na perspectiva de lançar uma luz a esse campo, apresentamos nossas reflexões sobre a engrenagem que envolve a relação entre orientações oficiais para o ensino da produção textual e mecanismos implícitos que podem interferir no fazer diário da sala de aula, à luz dos pressupostos da Política

Linguística (PL), na perspectiva de Schiffman (2002), Spolsky (2004) e Shohamy (2006), uma vez que advogam o papel das políticas linguísticas implícitas na implementação de decisões oficiais sobre a língua. Para compreender melhor o processo, também analisamos as propostas de produção textual escrita, elaboradas a partir dessas diretrizes oficiais, com base em estudos sobre o processo de produção, sob o prisma de Hayes e Flower (1980), Kato (2001), Vieira (2005) e Marcuschi (2008).

Desse modo, para a realização deste estudo, foram selecionadas três orientações oficiais de ensino, vigentes nas décadas de 1960 e de 1990-2020, expedidas por órgãos oficiais e coletadas em livros da época ou em acervos digitais e duas propostas de produção textual de livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental Anos Finais, para ilustrar, respectivamente, a década de 1960 e o período que se estende dos anos 1990 a 2020, uma vez que os documentos norteadores desse período, no caso os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), convergem no que diz respeito ao eixo de produção textual.

Utilizamos esses excertos para apresentar os fatores que podem dificultar ou viabilizar a implementação dessas políticas explícitas, quando procuramos desvelar em que medida as crenças dos agentes responsáveis pela elaboração e implementação dessas políticas podem interferir no ensino de PLm.

Na seção a seguir, apresentamos, brevemente, o conceito de Política Linguística com base em Calvet (2007) e Spolsky (2004), para sublinhar a evolução teórica do termo e caracterizamos as políticas implícitas, conforme Shohamy (2006), além de considerar as perspectivas de Schiffmann (2002) sobre os fatores culturais que interferem na política linguística. Em seguida, apresentamos um breve panorama de pesquisas acerca do processo de produção textual, a partir de Hayes e Flower (1980), Kato (2001), Vieira (2005) e Marcuschi (2008), para destacar algumas teorias que chamaram a atenção para o foco no processo de produção textual

e que são responsáveis por trazer uma virada paradigmática às orientações oficiais e, por consequência, aos livros didáticos, posto que as orientações oficiais anteriores tinham o produto a ser produzido como foco central.

Política linguística: o que é isso?

Calvet (2007, p. 11) define política linguística como a “determinação de grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade” e atrela a implementação de uma PL ao planejamento linguístico, reconhecido como um conjunto de ações voltadas à intervenção na língua de um determinado país ou comunidade, com vistas a sua normatização ou promoção, quando tais ações passam pelo crivo do Estado, através de escolhas oficiais.

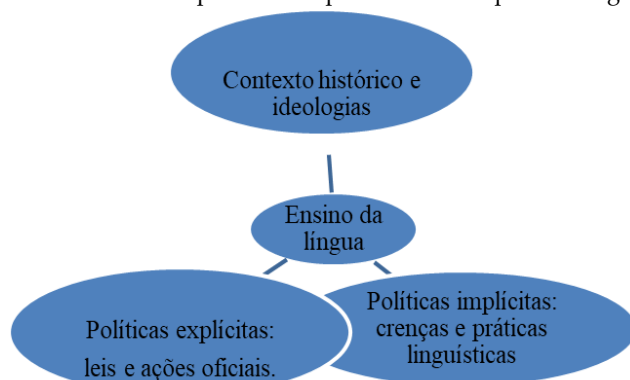
A Política Linguística (PL), dessa forma, pode ser definida como um cabedal de intervenções traduzidas nas relações de subordinação entre determinadas ações e uma ideologia política, representadas por alterações na forma da língua e/ou sua função social, por meio de ações implementadas e respaldadas pelas relações de poder de um grupo. No entanto, Calvet (2007, p. 86) faz questão de ressaltar que, embora a “política linguística seja da alçada dos decisores”, quaisquer ações sobre as línguas não podem desconsiderar “os sentimentos linguísticos, as relações que os falantes estabelecem com as línguas com as quais convivem diariamente.” Fishman (1974) *apud* Calvet (2007), já atentava para isso, ao afirmar que a língua sempre será objeto de planejamento, embora outros aspectos, além da oficialização, precisem ser reconhecidos no futuro:

a questão a ser enfrentada no futuro não é se a língua deve ou pode ser planejada (visto que obviamente ela será planejada por aqueles propensos a fazê-lo em função do desenvolvimento social com o qual esse tipo de planejamento sempre está inter-relacionado), mas, sim, como fazer isso mais efetivamente, em conexão com critérios de sucesso pré-estabelecidos (FISHMAN, 1974, p. 25-26).

A nosso ver, Spolsky (2004), ao defender que o estabelecimento de uma política linguística constitui-se a partir de três elementos: a gestão da língua, as crenças em torno dela por uma dada comunidade linguística e as práticas dessa comunidade, fornece pistas sobre esses elementos de sucesso a que Fishman (1974) se referia. A gestão, nessa perspectiva, é definida como a formulação e a proclamação de um planejamento formalizado sobre o uso de um idioma; já as crenças sobre a língua são traduzidas nas concepções e valores que podem ser solidificados nas práticas de uma dada comunidade linguística e, por isso, não podem ficar restritas, apenas, à “gestão formal da língua, através de decisões planejadas por um órgão autorizado” (SPOLSKY, 2004, p. 217).

O autor defende que cada um desses componentes - gestão, crenças e práticas - devem ter o mesmo peso na elaboração de uma política, uma vez que tanto os elementos explícitos - ou as ações oficiais sobre a língua - quanto as políticas implícitas - crenças, valores e práticas linguísticas - (re)produzem forças representativas dentro de uma língua, conforme exposto a seguir na figura 1, que traduz a engrenagem identificada por Shohamy (2006), quando da caracterização das relações entre políticas explícitas e implícitas:

Figura 1: elementos explícitos e implícitos de uma política linguística



Fonte: produção das autoras, com base em Shohamy (2006).

Nessa engrenagem, o ensino da língua recebe e retroalimenta o contexto histórico em que está situado e, ao mesmo tempo, é resultado das ações oficiais sobre a língua e das crenças e práticas de uma dada comunidade linguística, aqui identificadas como políticas linguísticas implícitas. Na perspectiva de Shohamy (2006), essas políticas são “agendas ocultas” que podem perpetuar ideologias hegemônicas, através de mecanismos, como a eleição de determinados padrões linguísticos. No caso de ações sobre o ensino, essas crenças e ideologias podem ser percebidos tanto no posicionamento dos gestores das orientações oficiais para o ensino, quanto nas posições assumidas pelos elaboradores do material didático que as reproduzem e pelos professores responsáveis por sua implementação.

Schiffman (2002) já afirmava que a política linguística é fundamentada no comportamento, nas formas culturais, nos sistemas ideológicos e nas atitudes estereotipadas de uma comunidade acerca da(s) línguas ou associados a aspectos histórico-religiosos em torno de um determinado idioma¹, posto que interferem de maneira velada nas ações oficiais e, destarte, ampliam o escopo da PL para além das determinações do Estado.

Em nosso recorte, ao eleger orientações oficiais e propostas de produção textual dos anos de 1960 e de 1990-2020 – denominadas por Cooper (1989) de políticas linguísticas de aquisição – para lançar uma reflexão sobre a relevância em se considerar as interseções entre a gestão e as crenças sobre a língua, quando do planejamento de quaisquer políticas de ensino de língua, retomamos a perspectiva desses autores e de alguns estudos em torno do processo de produção textual, para desvelar as crenças que perpassam as ações oficiais dessas décadas e sinalizar como elas podem interferir na implementação dessas diretrizes.

¹ Tradução livre de “[...] language policy is ultimately grounded in linguistic culture, that is, the set of behaviours, assumptions, cultural forms, prejudices, folk believes systems, attitudes, stereotypes, ways of thinking about languages and religio-historical circumstances associated with a particular language” (SCHIFFMAN, 2002, p. 05).

Produção textual: do produto ao processo

Desde a década de 1980, surgiram diferentes perspectivas teóricas que defendiam o ato de escrever como um processo complexo, composto por várias etapas, todas elas importantes no difícil exercício de tornar o ato de escrever mais produtivo, com foco no processo de criação e não mais no produto a ser elaborado mecanicamente pelos estudantes, sem qualquer intervenção do professor, a quem cabia a correção dos textos e o monitoramento do atendimento à orientação dada para a redação, após sua produção.

Para ilustrar a situação, apresentamos o estudo de Fayol (1984) que constatou: estudantes escrevem mal porque não lhes foi ensinado escrever bem. Por isso, a partir de uma abordagem cognitiva da escrita, ele defende a necessidade de se priorizar o processo, denominado por ele de composição, em detrimento do produto. Essa constatação acerca do despreparo dos estudantes é plenamente compreensível se considerarmos que eles, muitas vezes, eram obrigados a redigir textos sem propósitos definidos, prática infelizmente ainda adotada por muitos professores, como se pode ler em Albuquerque (2006, p. 26): “A prática de ensino da escrita na escola é criticada do ponto de vista didático, uma vez que sua dimensão pragmática não é considerada”.

Tantos os professores quanto os estudantes não tinham conhecimento de que, como diz Marcuschi (2008, p. 218), “o trabalho de escrita é também um trabalho de reescrita. O processo de produção deve ser de algum modo distinguido da produção final do texto, pois o produto final é o resultado de um processo de muitas revisões”, e o livro didático pode funcionar como um guia nesse processo, pois ele continua sendo o principal referencial teórico utilizado pelos professores, de modo que, espera-se que quanto mais abrangente for a sua abordagem político-pedagógica sobre o processo da escrita, mais eficaz seja a produção textual escrita.

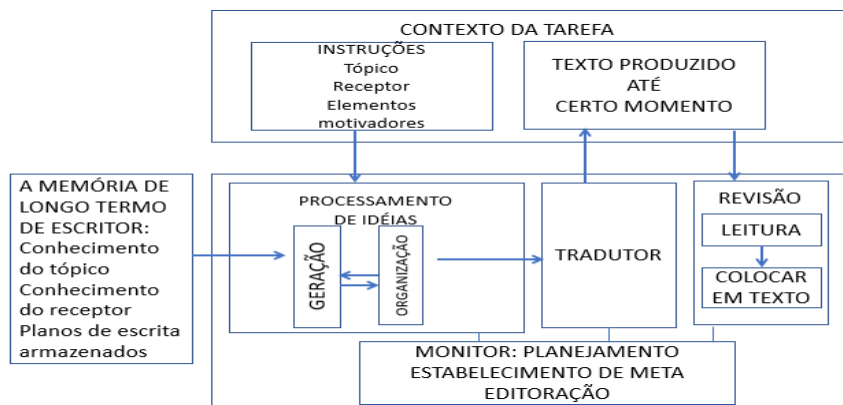
É importante lembrarmos que, quando falamos de produção textual enquanto processo, estamos recuperando uma proposta de escrita que foi discutida, pela primeira vez, ainda nos anos 80, por J. R. Hayes e L.S. Flower, quando estes, inspirados por uma série de protocolos verbais de redatores proficientes, propuseram que a escrita consistisse em três grandes processos: Planejamento, Textualização e Revisão. Esse modelo, além de revelar os três grandes processos da produção escrita, traz, ainda na apresentação do contexto da tarefa (*writing assignment*), três palavras relevantes para a sua compreensão: tópico, audiência e motivação para a escrita, ou seja, tudo parte do estabelecimento do assunto a ser discutido, do interlocutor presumido para aquele texto e da intenção do autor, aspectos que nos lembram as atuais condições de produção, além da presença do monitor, responsável pela realização desses três grandes processos.

Kato (2001), no entanto, apresenta algumas limitações no modelo proposto por Hayes e Flower (1980), tais como o planejamento, cujo limite concentra-se no fato de a geração de ideias alimentar a organização, quando é possível que novas ideias sejam geradas. Além disso, o leitor pretendido pelos autores atua apenas no “nível da geração do conteúdo, mas não sobre a forma do texto ou da atividade de revisão” o que para ela é um equívoco, pois nossas escolhas, ao escrever, dependem do leitor pretendido, de modo que adequamos a linguagem ao leitor e aos objetivos pretendidos, conforme modelo a seguir.

Conforme a figura 2, as introduções do contexto da tarefa (tópico, receptor e elementos motivadores) agiriam não apenas sobre a geração de ideias que surgiriam da memória de longo prazo e do contexto da tarefa, mas sobre o próprio processamento das ideias; geração e organização de ideias que, por sua vez, seriam recorrentes, podendo surgir em ambos os subprocessos e agir no processo de Tradução (Textualização). O monitor, considerado por Kato (2001) um metacomponente, seria, como no modelo de Hayes e Flower (1980), responsável pelo planejamento,

estabelecimento de metas e editoração; já a etapa do planejamento passaria a ser denominada de processamento de ideias.

Figura 2 – Modelo explicativo de produção textual de Kato



Fonte: Kato (2001, p. 87).

Outro trabalho relevante na discussão da produção escrita como processo é o de Vieira (2005). Nele, a autora esclarece o que é necessário para redigir e parte do princípio de que o trabalho começa com o professor e não com o aluno, uma vez que é o professor, enquanto mediador do processo ensino-aprendizagem, que precisa pensar a escrita como uma atividade comunicativa e detentora de funções definidas e diversificadas. A partir do momento em que o estudante passar a ter consciência de que não está escrevendo um texto apenas para ser corrigido pelo professor, mas sim para comunicar algo a um provável leitor, sentir-se-á impulsionado a produzir o texto e preocupar-se-á não apenas com o que está sendo dito, mas também com o modo como o texto será lido e compreendido.

Quanto aos componentes de ordem cognitiva ativados pelos estudantes durante uma atividade de produção textual, a pesquisadora elenca como principais as seguintes: “maior divergência e liberdade na geração de ideias; maior convergência e disciplina na organização e estruturação dessas ideias em texto”

(VIEIRA, 2005, p. 84) e, sem esquecer os aspectos comunicativos do processo de produção textual, elege como pressuposto básico para o seu ensino que o professor de Língua Portuguesa não se esqueça de que, em uma sociedade letrada como a nossa, escrever é interagir, não fazendo sentido, portanto, a produção textual para fins estritamente escolares, sem que se estabeleça o seu propósito comunicativo e o seu provável leitor.

No entanto, a autora alerta que cabe ao professor evitar que esse processo, composto por diferentes etapas (consciência da audiência, planejamento, releitura e revisão), seja percebido pelos estudantes como uma atividade fragmentada. Além disso, faz-se necessário que o estudante tenha ciência de cada umas dessas etapas e, que além de saber a importância de cada uma delas, tenha tempo para praticá-las. Portanto, é fundamental que ele encontre significado real no texto que está produzindo, de modo que o esforço de planejar, reler, revisar torne-se uma prática linguística consciente.

Em todo esse processo, estão as propostas de produção, através dos quais ideologias e crenças sobre a língua são manifestadas, posto que temas e gêneros refletem o contexto sócio-histórico e cultural do elaborador da proposta de produção, para implementar uma política explícita que professores e alunos pretendem viabilizar em sala de aula e que, muitas vezes, está distante de sua compreensão.

Assim, para alcançarmos nosso propósito inicial, na seção seguinte, analisamos em que medida as orientações oficiais e respectivas propostas de produção atendem a esses posicionamentos teóricos e consideram as políticas implícitas que perpassam o processo de ensino e aprendizagem de Português.

Análise dos Dados

Inicialmente, apresentamos as diretrizes em vigência para o Ensino Fundamental na década de 1960, emitidas pelo Conselho Federal de Educação, na Comissão de Ensino Primário e Médio,

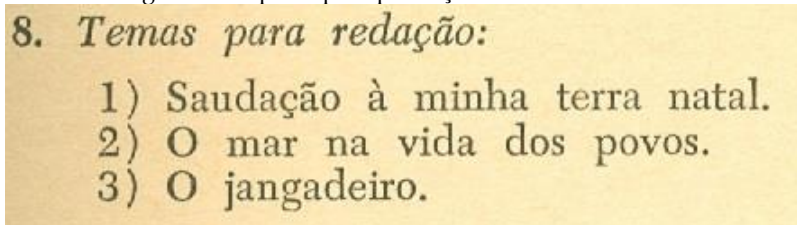
através do documento intitulado Amplitude e desenvolvimento das matérias obrigatórias (BRASIL, 1965, p. 357). Nesse documento, o ensino de produção textual deveria

levar o aluno à utilização correta, ordenada e eficaz das palavras, a fim de que logre alcançar uma expressão clara do pensamento. Para isso, convirá partir da elaboração de frases breves, sem pretender, todavia, a uniformidade estilística. Cumpre resguardar, e até estimular, a liberdade de expressão individual, dentro das possibilidades de escolha permitidas pelo idioma. Aos progressos por parte do aluno no domínio da sintaxe deve corresponder mais ampla liberdade na eleição dos temas para redação, abrindo-se oportunidade à prática da análise literária, que irá desenvolver-se no segundo ciclo. (BRASIL, 1965, p. 358)

No excerto acima, percebemos que o ensino da produção textual escrita partia da noção de que os estudantes deveriam redigir um produto, sem qualquer orientação quanto ao tipo de texto a ser elaborado, ou quanto às etapas de seu planejamento, execução ou avaliação, tornando professor e alunos meros reprodutores de uma visão reduzida do mundo, com ênfase em uma abordagem tradicional da língua, concebida, aqui, como um sistema de normas abstratas, sem qualquer ligação com o mundo social. Aqui, considerava-se apenas a homogeneidade da língua a ser ensinada, com base em modelos e sem relação com o uso cotidiano.

As propostas de produção ou de redação traziam temas relacionados à pátria, adotavam um ufanismo explícito e pretendiam induzir os estudantes a aderirem à ideologia predominante à época, em que o patriotismo exacerbado apagava os primeiros anos da Ditadura Militar, dentre outros posicionamentos político-discursivos desse período, conforme o excerto a seguir:

Figura 3: Proposta para produção textual escrita: 1960



Fonte: Cegalla & Rocher (1965, p. 19.)

As políticas implícitas nessas orientações e consequente material didático estão traduzidas na “utilização correta, ordenada e eficaz das palavras, a fim de que logre alcançar uma expressão clara do pensamento.” (BRASIL, 1965, p. 358). Nessa concepção, o fenômeno linguístico é um ato individual e monológico, sem quaisquer interferências do contexto histórico-social. Advém daí a ênfase no pensamento lógico com regras situadas no domínio do estudo gramatical normativo, em que ensinar português significa ensinar teoria gramatical.

Com esses mecanismos, o uso da língua como instrumento de poder ficava restrito a poucos e se privilegiava as relações que constituíam um sistema fechado, sem espaço para uma discussão sobre o conteúdo dos temas, a significação de cada proposta e os elementos extralinguísticos e sociodiscursivos dessas atividades. Em um balé circular, esses mecanismos implícitos tanto nasciam dessas políticas como as alimentavam e serviam como parâmetro de avaliação em sua execução. Para Shohamy (2006), tais instrumentos definem-se pelo encontro entre crenças e práticas linguísticas, sem isenção dos aspectos políticos que estão em sua gênese.

A nosso ver, as diretrizes a nortear o ensino da produção textual escrita e a proposta do livro didático advinda dessa orientação alimentam a visão homogênea da língua, por focarem no ato de redigir tendo apenas o tópico ou tema como elemento motivador, se analisamos essa proposta de produção de acordo com os elementos mínimos apontados por Hayes e Flower (1980), por exemplo.

É importante lembrar que, quando falamos de produção textual enquanto processo, estamos recuperando uma proposta de escrita que foi discutida, pela primeira vez, nos anos 80, quando esses autores chamaram a atenção para a necessidade de elementos importantes para a escrita, tais como o provável leitor e a motivação para a escrita, em processos que se completavam: Planejamento, Textualização e Revisão. Portanto, essa perspectiva ainda não era evidenciada naquele momento, devido à crença da linguagem pura e marcada pela fidelidade à padronização vigente naquele período de obscurantismo e negação da individualidade.

Convém ressaltar que os estudos acerca do processo de escrita passaram a ter relevância quando pesquisadores como Fayol (1984) apontaram a necessidade de uma abordagem cognitiva do processo, retirando, assim, o foco do produto priorizado tanto nas orientações como nas propostas apresentadas acima. Essas e outras pesquisas na área mostraram que a escrita fragmentada, com base na forma e na expressão do pensamento, com o uso de períodos curtos, pouco contribuíam para o desenvolvimento de um produtor textual que conseguisse atender as demandas de uma sociedade que exigia um posicionamento crítico e uma autonomia cada vez maior.

No entanto, grande parte de professores e de elaboradores de material didático não tinham conhecimento ou aceitavam os aspectos comunicativos e cognitivos envolvidos na produção textual, seja pela formação a que tinham acesso, engessada em currículos antigos, seja pelo distanciamento entre as pesquisas acadêmicas e os professores em sala de aula que recebiam orientações fechadas para o ensino de português, ainda com foco em propostas que pouco atentavam para as operações mentais ativadas durante a produção de um texto.

No final da década de 1990, após discussões acaloradas entre escolas, legisladores e pesquisadores de diferentes segmentos da educação, a produção de textos passou a ser compreendida de uma forma diferente daquela presente nos documentos anteriores, uma vez que o texto passa a configurar uma das unidades básicas das propostas didáticas para o ensino de Língua Portuguesa. Nessa abordagem, os textos que circulam na sociedade, e que, portanto, fazem parte do cotidiano dos estudantes, devem nortear o ensino da língua materna, sem apresentar nenhum tipo de distinção, conforme diretrizes estabelecidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documento que foi fruto de inúmeras discussões com a academia e representantes de diferentes segmentos da Educação. Desse modo, em relação à produção textual, os PCN orientam que o aluno:

redija diferentes tipos de textos, estruturando-os de maneira a garantir: a relevância das partes e dos tópicos em relação ao tema e propósitos do texto; a continuidade temática; a explicitação de informações contextuais ou de premissas indispensáveis à interpretação; explicitação de relações entre expressões mediante recursos linguísticos apropriados (retomadas,

anáforas, conectivos), que possibilitem a recuperação da referência por parte do destinatário; realize escolhas de elementos lexicais, sintáticos, figurativos e ilustrativos, ajustando-as às circunstâncias, formalidade e propósitos da interação; utilize com propriedade e desenvoltura os padrões da escrita em função das exigências do gênero e das condições de produção; analise e revise o próprio texto em função dos objetivos estabelecidos, da intenção comunicativa e do leitor a que se destina, redigindo tantas quantas forem as versões necessárias para considerar o texto produzido bem escrito. (BRASIL, 1998, p. 51-52)

Assim, as propostas dos PCN tomam, na esteira dos estudos realizados por Kato (2001) e Vieira (2005), a produção textual como processo, e o texto como unidade essencial de ensino-aprendizagem da língua e, à formação inicial e continuada de professores, foram acrescentadas discussões em torno das novas orientações oficiais, além da elaboração de livros didáticos em que a interação objeto do conhecimento – professor – aluno fosse a tônica em sala de aula. No entanto, a principal dificuldade chegou com a disparidade entre as atividades sugeridas e as crenças dos professores em torno da língua, tendo em vista uma bagagem escolar em que predominava uma visão de língua como sistema abstrato e homogêneo.

Fez-se necessária a adoção de um novo paradigma, em que a concepção de língua que subjaz a essa prática com foco no processo de produção de textos, por exemplo, ficasse clara para os responsáveis por uma educação linguística democrática, aqui concebida como uma prática em que a educação permitisse uma abordagem plural da língua, com acesso a diferentes modos de compreender e produzir textos, de modo que o estudante da Educação Básica desenvolvesse e/ou ampliasse “o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem (...), levando em conta a situação de produção social e material do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical” (PCN, 1996, p. 49).

Entretanto, a reação dos profissionais da educação com críticas que englobam o caráter impositivo do documento, o predomínio de

teorias linguísticas com foco no texto, tais como a Análise do Discurso, a Linguística textual, entre outras, além da estrutura do texto dos PCN, nos levam a identificar na gênese dessas oposições a crença no purismo da língua e na tradição normativa.

Assim, com o intuito de facilitar a compreensão desse documento e ter clareza sobre o tripé USO – REFLEXÃO – USO (PCN, 1996, p. 65), surgem, em 2015, os primeiros estudos sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo aprovado apenas em 2017. A partir de eixos, em torno das competências e habilidades a serem desenvolvidas no ensino de Língua Portuguesa, a BNCC procura aclarar as práticas de leitura, de escrita e da análise linguística e semiótica. Assim, no que diz respeito ao *Eixo da Produção de Textos* propriamente dito, o documento destaca que ele compreende

as práticas de produção de textos verbais, verbo-visuais e multimodais, de diferentes gêneros textuais, considerando a situação comunicativa, os objetivos visados e os destinatários do texto. A escrita compreende a aprendizagem da codificação de palavras e textos (o domínio do sistema alfabético de escrita), o desenvolvimento de habilidades para produzir textos com coerência, coesão e adequado nível de informatividade. Além disso, a aprendizagem da produção textual envolve habilidades de uso adequado de variedades linguísticas; por exemplo, a escolha do registro apropriado à situação de interação (formal ou informal), a consideração da variedade social ou regional ao se dar voz a personagens de determinada região ou camada social em uma narrativa ou relato, entre outros. (BRASIL, 2017, p. 64)

Quanto ao papel do professor, em continuidade às diretrizes sinalizadas nos PCN, ele passa a atuar como um interlocutor do texto produzido, ao questionar determinadas posições ou sugerir modificações, de modo que o estudante perceba a arquitetura do gênero a ser produzido por ele e atinja o propósito do texto, segundo diferentes condições de produção. No entanto, além das concepções de língua e de ensino que interferem sobremaneira nesse fazer pedagógico, os professores ainda não contam com políticas específicas às suas necessidades e, em meio ao imediatismo do cotidiano escolar, se voltam a práticas tradicionais

de ensino, face à logística da sala de aula, geralmente com um número expressivo de alunos.

Percebemos, ainda, um hiato entre essas duas orientações oficiais e as crenças dos implementadores dessas diretrizes, no caso os formadores das Secretarias de Educação, no âmbito estadual e municipal e os professores, responsáveis por essa ação, que possuem concepções e valores diferentes sobre o ensino de português, tais como a preferência pelo ensino das normas culta e padrão do português, ou em função dos resultados de avaliações oficiais, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), por exemplo.

A seguir, nas figuras 4 e 5, apresentamos uma proposta de produção textual, segundo as orientações dos PCN e da BNCC. Seleccionamos apenas um exemplo para ilustrar as duas orientações, tendo em vista que, em tese, esses documentos se complementam e assumem os pressupostos defendidos por Kato (2001), Vieira (2005) e Marcuschi (2008), a respeito do processo de produção textual.

Figura 4: proposta de produção textual: 1990 – 2020 (Parte 1)


PROPOSTA

Você viu quais são as etapas de produção de uma campanha em uma agência publicitária. Agora é sua vez de produzir uma campanha para mobilizar a comunidade escolar a participar de uma corrida beneficente cujo objetivo é promover melhorias na escola. A turma será dividida em três grupos e cada um ficará responsável por uma peça da campanha.

GÊNERO	PÚBLICO	OBJETIVO	CIRCULAÇÃO
Peças de uma campanha de propaganda	Comunidade escolar	Divulgar uma corrida beneficente para promover melhorias na escola	Locais de destaque da escola e internet

PLANEJAMENTO E ELABORAÇÃO DO TEXTO

- Antes de começar a pensar na campanha, é preciso definir como será o evento beneficente divulgado por ela.
 - Onde e quando será realizada a corrida?
 - Quem poderá participar dela?
 - Como e até quando será feita a inscrição?
 - Qual será a taxa de inscrição? Os participantes terão de doar material escolar, material de construção ou será feito outro modelo de inscrição?
- Pensem no público-alvo: nas características, nos gostos, nas necessidades e na linguagem dele. Registrem todas as informações no caderno.
- Definam a mensagem que pretendem divulgar. Lembrem-se de que vocês precisarão de um bom argumento.
 - Que recursos vão utilizar para sensibilizar os leitores?
 - Vão abordar, prioritariamente, as melhorias de que a escola precisa e como cada um pode ajudar participando da corrida ou vão listar os benefícios desse exercício físico para o bem-estar individual?
- Reúnam-se para levantar possíveis ideias para a campanha. Pensem na linguagem adequada para o público-alvo, listem imagens, jogos de ideias, associações de universos distintos (como o que você estudou no anúncio da MOVE Brasil). Anotem tudo no caderno, para não perderem nenhuma sugestão.
- Após esse exercício de *brainstorming*, elejam em conjunto a melhor ideia e comecem a dar forma a ela. Lembrem-se de que a mesma ideia será trabalhada em anúncios de formatos diferentes, que precisam estar articulados.
 - Escolham as imagens: vocês podem usar fotografias já existentes, tirar fotos novas, produzidas especialmente para esse fim, apropriar-se de ilustrações (novas ou já existentes), fazer colagens, etc.
 - Comecem a pensar também na propaganda em vídeo que produzirão. Ela deverá dialogar com o cartaz e o banner, que apresentam imagens estáticas.
 - Ao selecionar ou produzir imagens, verifiquem se as cores estão em sintonia com a mensagem que querem transmitir ao público-alvo.
 - Redijam o texto verbal que acompanhará a imagem. Ele fará um contraponto com ela ou vai simplesmente reforçá-la? Ele se dirigirá explicitamente ao leitor, com verbos no imperativo, ou terá uma abordagem mais sutil?
 - Além do título, criem um slogan que dialogue com o conteúdo dos anúncios e um logotipo para a corrida.



Fonte: Nogueira; Marchetti; Cleto, 2019, p. 286-287.

Nessa proposta, a produção de peças para uma campanha publicitária enfatiza as diferentes fases do processo de criação de um texto, a partir das diretrizes traçadas nos PCN e na BNCC, em uma prática produtiva onde se nota uma “maior divergência e liberdade na geração de ideias;” no excerto acima e uma “maior convergência e disciplina na organização e estruturação dessas ideias em texto”, na figura 5, conforme preconiza Vieira (2005, p. 34), com foco no desenvolvimento de estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita e avaliação de textos, levando-se em consideração a adequação aos contextos em que foram produzidos, a variedade linguística empregada, os enunciados, o gênero, o suporte, além da utilização – a depender do gênero produzido – de *softwares* de recursos de multimídia.

Figura 5: proposta de produção textual: 1990 – 2020 (Parte 2)

4 Definidos todos os elementos, é hora de montar o cartaz, o *banner* e o vídeo publicitário. Organize-se em três grandes grupos. Cada um será responsável por uma das peças publicitárias. Em todos os casos, considerem os seguintes aspectos:

- Embora produzidos por grupos diferentes, os anúncios devem manter uma unidade e, em conjunto, chamar a atenção dos leitores.
- No caso do cartaz e do *banner*, certifiquem-se de que o texto escrito esteja legível, e a imagem, visível. Lembrem-se de que a disposição dos elementos e a escolha de fontes também contribuem para uma comunicação assertiva.
- Atendem para a composição entre imagem e texto verbal. Ela produz efeitos de sentido na leitura das informações? No caso do vídeo, considerem igualmente a trilha sonora e a edição das imagens.

7 Antes de partir para a etapa de avaliação e reescrita, reúnam-se com os outros grupos para apresentar as peças elaboradas e garantir que foi mantida uma identidade entre elas, tornando a campanha coerente e eficaz.

MÚLTIPLAS LINGUAGENS

1. Observe o anúncio publicitário da página 272. Na sua opinião, de que forma ele consegue construir efeitos de sentido de impacto com pouco texto verbal?
2. Assista ao vídeo da campanha publicitária MOVE Brasil, indicado no *Passaporte digital* da página 276. A ordem em que as imagens são apresentadas contribui para o impacto causado pela mensagem principal?

Nas três peças de propaganda que serão produzidas, a comunicação entre linguagem verbal e não verbal deve provocar o impacto desejado.

AValiação e REESCRITA DO TEXTO

1 Individualmente, cada integrante do grupo deve copiar o quadro abaixo no caderno e responder às questões com base na peça que seu grupo produziu.

ELEMENTOS DA CAMPANHA DE PROPAGANDA	
A campanha publicitária apresenta uma mensagem principal atraente?	
As linguagens verbal e não verbal estão articuladas com intenção persuasiva?	
A campanha publicitária está adequada ao público-alvo?	
As peças publicitárias articulam-se uma à outra, compondo a campanha?	

2 Depois de avaliar o anúncio produzido pelo seu grupo, reúna-se novamente com os colegas e comparem suas respostas, debatendo os pontos de discordância. Façam as alterações que julgarem necessárias para aperfeiçoar o anúncio.

CIRCULAÇÃO

- 1 Antes de publicar os anúncios de propaganda elaborados, cada grupo deve apresentar sua peça para a turma e para o professor, fazendo uma defesa da contribuição do anúncio que elaborou na campanha como um todo.
- 2 Em seguida, cópias do cartaz devem ser afixadas em locais de destaque da escola, previamente combinado com o professor.
- 3 O *banner* e o vídeo devem ser publicados na rede social da escola ou dos alunos, com a aprovação dos responsáveis.

Fonte: Nogueira; Marchetti; Cleto, 2019, p. 286-287.

Em relação às políticas linguísticas implícitas, a proposta permite uma abertura à discussão sobre o poder persuasivo da escrita e acerca dos valores que a língua pode assumir em diferentes instâncias. Resta saber se os elaboradores do material didático orientam essa discussão ou se a proposta apenas reproduz um modelo estabelecido por um grupo dominante, em relação ao uso da língua.

No entanto, mesmo com essas orientações elaboradas há mais de vinte anos e, após vários debates com diferentes segmentos, o alto índice de problemas com a produção textual aponta a necessidade de uma abertura maior à agentividade dos professores, tendo em vista que, entre a elaboração e a implementação de uma política linguística de aquisição (COOPER, 1989), cabe ao docente e à escola, por extensão, a revisão de conceitos sobre a língua, tais como a desconstrução da ideia de uma língua ameaçada pelas variações linguísticas e uma ampla discussão sobre a heterogeneidade da língua e seu uso em diferentes instâncias, por exemplo, a fim de alterar possíveis crenças sobre o que deve ou não ser discutido na aula de Português.

Considerações finais

Em nossa análise, identificamos as diretrizes oficiais para o ensino de uma língua como exemplos de uma PL explícita, amalgamadas pela visão do gestor dessa diretriz e implementada pelo professor, com base em sua compreensão do papel social da língua, enquanto exemplares de uma política linguística implícita que pode apagar ou viabilizar uma visão homogênea da língua.

A nosso ver, a implementação desses documentos oficiais deve considerar, portanto, a necessidade de uma formação que leve elaboradores de material didático e professores a perceberem a influência de suas crenças sobre a língua e sobre o ensino, de modo que possam desconstruir essa visão de língua homogênea, calcada na forma, que ainda perdura na transmutação dessas

diretrizes para propostas de ensino, quando da implementação dessas orientações através do material didático.

Nossa reflexão sobre a natureza atual desse processo não pretende diminuir a colaboração da PL para a ampliação do ensino de português que, seguindo uma mudança de paradigma nos estudos linguísticos, busca considerar o impacto das relações de poder na legislação sobre o ensino; no entanto, ainda há um hiato entre os parâmetros estabelecidos para o ensino da Língua Portuguesa e sua implementação na escola, seja pela falta de uma formação continuada de professores, seja pela opção oficial de uma política que, convencionalmente, é implementada por força de uma lei, mas que, em sua prática, não atinge os objetivos postulados.

Há uma longa discussão a ser feita sobre tais caminhos; por enquanto, defendemos a tese de que as políticas linguísticas de aquisição, tais como as orientações oficiais para o ensino, para serem implementadas, dependem de uma mudança de paradigma tanto por parte dos professores como dos legisladores, tendo em vista que o funcionamento social das práticas linguísticas é diretamente influenciado pelas crenças sobre a língua que, por sua vez, interferem diretamente nessas implementações, além da criação de condições para que os estudos em Política Linguística possam integrar a formação docente.

Referências

ALBUQUERQUE, E.B.C. de. **Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino de Língua Portuguesa**: apropriações de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BRASIL. **Diretrizes e bases da educação nacional**. Coleção AEC v. 12. Gráfica Olímpica Editora: Rio de Janeiro, 1965.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC, 2017.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEFBRASIL 1998.

- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, MEC, 1996.
- CALVET, L.J. **As políticas linguísticas**. São Paulo, Parábola Editorial: IPOL, 2007.
- CEGALLA, D. P.; ROCHER, D.D.D. **Português: gramática, antologia, exercícios (4ª série ginásial)**. 10. ed. São Paulo: Companhia Editoria Nacional, 1965, p. 19.
- COOPER, R. L. **Language planning and social change**. Cambridge, RU: University Press, 1989.
- FAYOL, M. L'approche cognitive de la rédaction: uma perspective nouvelle. **Repères**, nº 63, maio de 1984. Disponível em: http://www.persee.fr/docAsPDF/reper_0755-7817_1984_num_63_1_1783.pdf. Acesso em: 6 mar. 2018.
- HAYES, J.R.; FLOWER, L.S. Identifying the organization of the writing process. In: GREGG, L.W.; STEINBERG, E.R. (Eds). **Cognitive processes in writing**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1980, p.3-30.
- KATO, M. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 7 ed. São Paulo: Editora Ática, 2001.
- MARCUSCHI, L.A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Cortez, 2008.
- NOGUEIRA, E.; MARCHETTI, G.; CLETO, M.L. **Geração Alpha Língua Portuguesa: ensino fundamental anos finais: 9º ano**. 3. ed. São Paulo: Edições SM, 2019, p. 286-287.
- SCHIFFMAN, H. **Culture and Language Policy**. New York, NY:Routledge, 2002.
- SHOHAMY, E. Language Policy and Language Assessment: the Relationship. In: **Current Issues in Language Planning**. 2006, vol.9. 2006, p. 363-373.
- SPOLSKY, B. **Language policy: key topics in Sociolinguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- VIEIRA, L.L. **Escrita, para que te quero?** Fortaleza: Edições Demócrito Rocha; UECE, 2005.

LETRAMENTO VISUAL NO LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS

Leopoldina Ramos de Freitas
Ana Maria Pereira Lima

Introdução

A capacidade de reconstrução da prática pedagógica é, atualmente, um dos grandes desafios dos professores. Agir e questionar a própria prática, de modo a reconstruir e ressignificar o conhecimento, é uma tarefa árdua que, no entanto, permite ao docente se emancipar de abordagens de ensino mecanicistas e acríticas. Para tanto, é necessário levar em consideração não apenas a metodologia empregada, como também o livro didático (LD) utilizado, visto que, como afirma Coracini (1999), o LD compõe o centro do processo de ensino-aprendizagem em todos os graus de ensino, principalmente no Ensino Fundamental e Médio.

Enquanto recurso, esse material fornece “conteúdos, textos e atividades que delineiam muito do que acontece em sala de aula” (RAMOS, 2009, p. 173), funcionando, desta forma, como apoio ao professor, que muitas vezes não tem tempo e nem recursos para preparar seu próprio material didático. Além disso, em algumas disciplinas, esses materiais são ainda mais importantes, pois são a única fonte de consulta a que os estudantes têm acesso fora da sala de aula, levando em consideração a extrema desigualdade social existente em nosso país.

Com relação às línguas estrangeiras, como assegura Tílio (2006, p. 106), “apesar de não ser condição *sine qua non* para que uma situação de ensino e aprendizagem se concretize, o livro didático está presente em quase todas as situações de ensino e aprendizagem de inglês”. Nessa perspectiva, levando em consideração a importância do livro didático no contexto do ensino de línguas na educação brasileira, esse artigo tem como

objetivo analisar o papel desse material na promoção do letramento visual nas aulas de Inglês, tendo em vista que esses materiais apresentam uma variedade de elementos imagéticos em sua composição, o que exige dos estudantes o desenvolvimento de capacidades leitoras específicas para que possam compreendê-los.

No intuito de atingirmos esse objetivo, analisaremos a imagem de uma unidade do livro didático *Way to Go*, utilizado pelos estudantes do primeiro ano do Ensino Médio, (TAVARES; FRANCO, 2016) a partir dos pressupostos estabelecidos por Kress e van Leeuwen (1996, 2006) para a análise de imagens. Antes disso, faremos algumas considerações sobre a importância do livro didático de Inglês, doravante LDI, discutindo acerca da presença de imagens nesse material e introduzindo alguns conceitos importantes, como o conceito de letramento visual, relacionado à capacidade de ler e de compreender imagens.

O LDI e sua importância pedagógica, política, econômica e cultural

De modo geral, como afirma Hemais (2012), o LDI assume um papel central no processo de ensino-aprendizagem. Afinal, o LDI procura assegurar que a aprendizagem aconteça ao apresentar um conteúdo selecionado e organizado para essa finalidade, realizando, portanto, a função de ferramenta para a transmissão do conhecimento que a sociedade entende como necessário para que o aprendiz tenha uma participação na vida social. Nessa perspectiva, esse material assume uma importância pedagógica, política, econômica e cultural (SILVA, 2012).

A importância pedagógica desse material reside no fato de ele dinamizar a prática docente, motivar a aprendizagem, estimular a criatividade e modernizar as práticas escolares, além de organizar os conteúdos, facilitando, desse modo, todo o acesso ao processo de ensino e aprendizagem (SILVA, 2016). De acordo com Paiva (2009), alguns progressos no ensino de inglês ocorreram devido a esse material, pois, ao fazer uso de tecnologias como fitas cassetes,

Compact Discs (CDs), vídeos e outras mídias computadorizadas, ele acabou contribuindo também para o desenvolvimento das habilidades orais.

No caso dos livros didáticos de inglês globais, produzidos para serem adotados em quaisquer contextos de ensino, essa importância política atinge termos mais amplos, uma vez que eles podem servir de “instrumento de poder por meio do qual um determinado país consegue se mostrar aos outros de maneira idealizada e também interferir numa outra sociedade” (SILVA, 2016, p. 101). Grande parte dos livros de inglês globais divulga uma imagem idealizada de onde a língua é falada. A cultura é normalmente mostrada através de estereótipos, de modo que o LD acaba servindo como uma espécie de propaganda daquele modo específico de viver e de sua cultura.

Segundo Silva (2012), no Brasil, a importância política do livro didático está relacionada à política governamental para a educação, já que o governo brasileiro direciona e formula majoritariamente as decisões que envolvem a produção de LDs no país. As editoras procuram ajustar os livros didáticos às normas da legislação educacional vigente, assim, seus produtos podem ser aprovados para a compra por parte do governo brasileiro, que atualmente é o maior comprador de materiais didáticos, conforme podemos inferir a partir de Zambon; Terrazzan (2013) que nos falam acerca das políticas que mobilizam o livro didático, no Brasil:

Em 2009, a partir da Resolução CD/FNDE nº 60, de 20 de novembro 2009, o PNLEM e o PNLA foram incorporados ao Programa Nacional do Livro Didático, que passou a ser denominado de PNLD EJA e PNLD para Educação Básica. Já em 2010 foi publicado o Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010, que regulamentou a avaliação e a distribuição de materiais didáticos para toda a educação básica, garantindo, assim, a regularidade da distribuição de livros. A partir desse mesmo decreto ficam instituídos dois grandes programas: Programa Nacional do Livro Didático para a Educação Básica e Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE). (ZAMBON; TERRAZZAN, 2013, p. 2)

Devido à importância do LDI no processo de aprendizagem de inglês como segunda língua ou como língua estrangeira, esse material é produzido em números cada vez maiores, gerando lucros para seus produtores. No Brasil, o dinheiro investido na compra de material didático pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) revela a intensidade da produção desse material (SILVA, 2012). Na Grã-Bretanha, o LDI é produzido e exportado para países europeus, América Latina e Ásia, onde são comprados por alunos de escolas particulares e públicas, cursos de idiomas e universidades.

De acordo com Silva (2012), a produção de materiais didáticos por escolas particulares e cursos de idiomas também reafirma a importância comercial que esse material tem na sociedade. Algumas instituições, inclusive, transformaram-se em grandes sistemas de ensino através da venda de livros, apostilas e materiais, haja vista que eles exercem grande influência na divulgação de uma instituição.

Atualmente, os livros didáticos comprados pelo Governo Federal através do PNLD fazem parte de uma coleção didática que inclui, na maioria das vezes, o livro do aluno para diferentes níveis de aprendizagem, o livro de exercícios, materiais de áudio, CD-ROM, livros de leitura adaptados, manual do professor com atividades extras, vídeos, livros de atividades relacionadas aos vídeos, livros de atividades de pronúncia, *homepages*, dentre outros (SILVA, 2012). O uso de todo esse material complementar ao livro didático ajudou a alavancar o faturamento das editoras.

No caso dos LDI, as temáticas normalmente focam os Estados Unidos ou a Inglaterra; muito pouco, ou nada, é mostrado de países como a Austrália, Nova Zelândia, Índia e África do Sul, onde o inglês também é falado como primeira ou segunda língua. Além disso, as representações culturais no LDI limitam-se a apresentar de forma estereotipada determinados aspectos da cultura nacional, como tipos de alimentação, pontos turísticos, personalidades artísticas ou históricas e nomes de lugares (SILVA, 2016).

A importância cultural do LDI, portanto, reside no fato de ele veicular a cultura de outros povos, “o que contribui para o entendimento do ‘eu’ e do ‘outro’ no ensinar e aprender” (SILVA, 2016, p. 107). É preciso estar atento, portanto, ao que é veiculado nesse material para que possamos perceber quando um determinado país ou cultura é representado de forma privilegiada, reducionista ou estereotipada.

Nessa perspectiva, para que possamos identificar formas reducionistas e estereotipadas de representação no LDI, é necessário que não apenas os textos sejam trabalhados em sala de aula, como também as imagens, já que elas, como afirmam Kress e van Leeuwen (1996, 2006), são fundamentais para a construção de sentido. Além disso, em uma perspectiva multimodal, as imagens também são textos, de modo que a leitura e a interpretação são essenciais para a formação do aluno. A seguir, portanto, discutiremos a presença de imagens no LDI.

As imagens no livro didático de inglês

Segundo Paiva (2010), as imagens têm várias funções dentro do contexto de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira de acordo com as atividades que se pretende fazer. Elas podem ser utilizadas em atividades de compreensão e produção oral, leitura, escrita, gramática, aspectos culturais, dentre outras. O uso de imagens no ensino de línguas¹ está relacionado ao nível de aprendizagem do estudante; normalmente, os níveis iniciais fazem maior uso de imagens para ilustrar textos e vocabulário.

¹ A presença de elementos visuais no ensino de língua estrangeira foi feita pela primeira vez, por Comenius em seu livro *Orbis Pictus*. Posteriormente, a criação do método direto, que defendia que o vocabulário de uma língua deveria ser demonstrado através de objetos e imagens, e do método audiovisual, que utilizava filmes e fitas de áudio, estimulou a produção dos primeiros livros de ensino de línguas totalmente ilustrados.

Bezemer e Kress (2010) fizeram uma comparação entre livros didáticos elaborados nas décadas de 1930, 1980 e 2000. Nos LDs produzidos em 1930, as imagens recebiam certo destaque, enquanto, recentemente, não só aparecem com mais frequência, como também dominam páginas inteiras. Além disso, os resultados mostraram que houve mudanças significativas na tipografia, nas imagens, na escrita e no *layout* dos LDs. As mudanças exigem dos leitores novas formas de letramento, visto que a leitura desse material não requer apenas a decodificação da linguagem verbal, mas um entendimento do significado complexo gerado através da relação entre os elementos. Assim, a escrita não é mais o principal meio de criação de significado.

Nos LDs, a escrita fica ao lado das imagens escolhidas pelos artistas visuais e pelos *designers* gráficos. Os leitores são atraídos por modos semióticos diversificados e passam a ler o material guiado pela conjunção de interesses, validando a afirmação de que mensagens não são simplesmente codificadas, transferidas e depois decodificadas (BEZEMER; KRESS, 2010), pois a compreensão de um determinado signo depende dos ambientes social, cultural, econômico e político em que ele é reproduzido.

Paiva (2010) faz um detalhamento das vantagens e desvantagens do uso de imagens no ensino de línguas. A respeito das vantagens, há o fato das imagens instigarem o interesse e a curiosidade do leitor, e serem lembradas mais facilmente, além de gerarem um rendimento maior na aprendizagem quando comparadas ao uso de textos não ilustrados. Ademais, elas também são importantes por tornarem possível a representação de aspectos culturais da língua estrangeira, pois, mesmo que o texto faça a descrição de um determinado acontecimento, pessoa, objeto ou lugar:

Um aprendiz brasileiro de inglês lê um texto na língua alvo em que é apresentada uma caixa de correio em uma casa na Inglaterra. Provavelmente o estudante irá formar uma imagem em sua mente de uma caixa de correio que ele vê nas casas do Brasil. Contudo, de maneira geral as caixas de correio na Inglaterra são diferentes daquelas encontradas no

Brasil, neste caso uma foto de uma caixa de correio do país estrangeiro daria a ele a possibilidade de uma representação mais exata (PAIVA, 2010, p. 49).

Não podemos deixar de mencionar que o uso de imagens para representar elementos culturais também pode gerar alguns problemas, pois, como afirma Costa (2016, p. 114), algumas vezes elas “tendem apenas a fossilizar bases ideológicas que colocam aspectos linguísticos-culturais de uns e outros grupos dentro de uma hierarquia impiedosa, em que há espaço somente para prestigiados e estigmatizados”.

Na perspectiva de Scheyerl (2012), os livros didáticos utilizados para o ensino de línguas costumam vender imagens de artistas bem-sucedidos e de famílias felizes. Essa prática cria um mundo irreal para o aprendiz, pois as representações culturais e as amostras de língua com as quais eles têm contato não são representativas de experiências vivenciadas em sociedade (MENDES, 2012). Como podemos observar na citação a seguir, Oliveira e Mota (2005) também coadunam com a opinião de que os LDs apresentam uma recorrência tendenciosa de imagens positivas de alguns países:

Um outro fator bastante comum observado no funcionamento discursivo do livro didático é a tendência de fazer veicular apenas imagens positivas (turísticas) do país estrangeiro. Nesse sentido, pode-se dizer que o LD se aproxima do funcionamento dos guias turísticos por trazerem em suas páginas, imagens de avenidas limpas de impurezas como lixos e mendigos, de pessoas bem-sucedidas, sem contar com as belíssimas paisagens que não podem faltar no cardápio turístico-didático etc. Neles, como é sabido, as contradições, constitutivas dos sujeitos e das sociedades, são “aparentemente” eliminadas. Vale lembrar que este é pois, um apagamento tipicamente da ordem do político e do ideológico (OLIVEIRA; MOTA, 2005, p. 90).

Esse “apagamento”, como afirmam os autores, de fatores negativos nos LDs é de ordem política e ideológica, porque esses materiais, além de serem elementos constitutivos do sistema

escolar, também são norteadores de poder (OLIVEIRA; MOTA, 2005), haja vista que, ao disseminar valores e hábitos, eles acabam contribuindo para a normatização de sentidos e dos sujeitos.

Conforme afirma Choppin (2004), a imagem da sociedade que os livros didáticos apresentam obedece a motivações diversas que variam de acordo com a época e o local. Além disso, essas representações mostram a sociedade do modo como aqueles que conceberam o material didático queriam que ela fosse, e não como ela realmente é. O livro didático, portanto, não pode ser concebido como um espelho, já que ele modifica a realidade para educar as novas gerações, apresentando imagens modeladas, silenciando de forma sistemática os conflitos sociais, os atos delituosos e a violência do cotidiano.

Nesse sentido, podemos perceber a relevância de um ensino que leve em consideração o desenvolvimento da capacidade de atribuir significados às imagens em função do contexto em que elas circulam, tendo em vista que as práticas de leituras estão sendo reelaboradas constantemente, motivadas pelo desenvolvimento das mídias digitais, que a cada dia nos apresenta diferentes formatos e suportes de produção e reprodução de textos. A habilidade de ler e interpretar informações visualmente representadas é denominada de letramento visual e baseia-se na premissa de que as imagens podem ser lidas e ter seu significado decodificado através do processo de leitura (CALLOW, 2008) e é sobre esse tipo de letramento que discutiremos a seguir.

Letramento visual

Como já sabemos, os avanços tecnológicos proporcionaram novas formas de comunicação e de interação, de modo que são exigidas novas formas de letramento que exigem mais do que as habilidades de ler e de escrever. O letramento visual faz parte desse conjunto de letramentos e nos chama a atenção para

necessidade de percebermos e analisarmos as mensagens que são veiculadas através das imagens.

As novas discussões na área dos letramentos abordam a importância das imagens no cotidiano dos estudantes, visto que eles precisam aprender a ler/ver de forma crítica uma variedade de textos visuais, incluindo imagens estáticas, como as que encontramos em livros, e imagens em movimento que aparecem na televisão e no cinema (CALLOW, 2005). Indivíduos letrados visualmente, ao analisar uma imagem, conseguem perceber o propósito para o qual ela foi criada, identificando as informações e as intenções que nela estão contidas.

Para Callow (2013), há várias formas de ler e ver textos visuais. O ato de ver imagens envolve mais do que uma simples apreciação, embora ela faça parte do processo, assim como na leitura de textos verbais, é necessário decodificar e fazer questionamentos. O letramento visual, portanto, “está diretamente relacionado ao entendimento da informação visual não apenas como um adorno da informação verbal, mas como um elemento semiótico que agrega sentido ao texto” (BARBOSA; ARAÚJO, 2014, p. 22). Nessa perspectiva, as escolas, os professores, bem como os materiais didáticos devem oferecer oportunidades para que os alunos possam desenvolver habilidades visuais que promovam este tipo de letramento.

A *Gramática do Design Visual*, doravante GDV, escrita por Kress e van Leeuwen (1996; 2006), é uma ferramenta que, juntamente com o livro didático, pode auxiliar professores e alunos no desenvolvimento do letramento visual, tendo em vista que estes autores percebem imagens de qualquer tipo como sintagmas visuais semelhantes aos que existem na sintaxe da linguagem escrita, e como tal, também podem ser analisadas. De acordo com Vieira (2007, p.55), esta gramática “[...] pode orientar tanto a análise de uma pintura quanto de um layout de uma revista, assim como de uma tirinha ou de um gráfico científico”.

Kress e van Leeuwen (1996, 2006) desenvolveram os estudos da GDV com base na Gramática Sistêmico-Funcional, idealizada

por Halliday, que caracteriza três funções para a linguagem: a ideacional, que representa as experiências do mundo exterior e interior; a interpessoal, que expressa as interações sociais e a textual, que determina a estrutura e o formato do texto. Assim como a Gramática Sistêmico-Funcional, a GDV também utiliza três categorias para análise de imagens que são denominadas de metafunções: a representacional, a interativa e a composicional.

A metafunção representacional é responsável por organizar a experiência e a interpretação do real, em relação a tudo o que é representado. Kress e van Leeuwen (1996, 2006) estabelecem duas estruturas de representação: a narrativa, que descreve os participantes representados em ações, reações e processos; e a conceitual, que apresenta os participantes em termos de classe, estrutura e significado. Essa metafunção analisa a construção visual dos objetos, eventos e participantes que são retratados na imagem, bem como a representação das circunstâncias em que elas ocorrem. Enquanto na linguagem verbal a sintaxe é obtida através da ordem dos elementos (palavras), nas imagens, a sintaxe ocorre através da relação espacial entre os elementos (NOVELLINO, 2007).

O produtor da imagem escolhe representar os participantes estabelecendo alguma relação entre si, engajados em algum evento ou ação (representações narrativas), ou pode optar por representá-los de maneira mais geral, retratando-os de modo que eles reproduzam alguma categoria social por meio das suas características (representações conceituais). A forma como os participantes são representados é importante, pois evidencia quais são os discursos que estão presentes nas imagens. Kress e van Leeuwen (1996, 2006, p. 14, tradução nossa)² afirmam que “imagens de qualquer tipo estão completamente dentro das

² No original: [...] images of whatever kind as entirely within the realm of the realizations and instantiations of ideology, as means – always – for the articulation of ideological positions.

realizações e instanciações da ideologia, sempre como um meio de articulação de posições ideológicas”.

Nas representações narrativas, os participantes estão sempre envolvidos em ações que são indicadas através de vetores. Estes vetores podem ser representados através de setas ou pelo posicionamento dos participantes. A forma como o participante se posiciona guia o olhar do leitor para um determinado ponto da figura. Os indivíduos representados podem ser atores (de onde parte o vetor), ou a meta (para onde o vetor indica).

As representações conceituais, por sua vez, apresentam uma relação de taxionomia entre os participantes (BRITO; PIMENTA, 2009) e podem ocorrer de forma classificacional ou analítica. Nos processos classificacionais, os indivíduos “se relacionam entre si de forma taxonômica, sendo subordinados uns aos outros por um tema, uma categoria em comum” (BRITO; PIMENTA, 2009, p. 94). Nos processos analíticos estão envolvidos dois tipos de participantes: o portador (*carrier*), que representa o todo, e os atributos possessivos (*possessive attributes*), que representam as partes.

A metafunção interativa diz respeito às interações sociais entre o produtor de um signo e o receptor. Os autores designam quatro aspectos como representativos dos processos relativos à comunicação interativa: contato, distância social, atitude e modalidade. As interações, segundo a *Gramática do design visual* (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2006), ocorrem através de três dimensões: contato, distância social e perspectiva. A primeira delas, o contato, é determinado pelo olhar dos participantes representados.

A distância tem relação com o tamanho do enquadre da imagem, de forma que o participante representado na imagem pode aparecer mais próximo ou mais longe do leitor/observador. A forma como as imagens aparecem podem revelar as diversas relações entre os participantes representados e os observadores, pois o campo de visão acaba por refletir diferenças de proximidade entre os indivíduos.

A perspectiva é outra dimensão através da qual as relações entre os participantes representados e os interativos são construídas. Kress e van Leeuwen (1996, 2006) declaram que, na cultura ocidental, há dois tipos de imagens: subjetivas e objetivas. As imagens subjetivas mostram uma perspectiva central, na qual o observador vê o participante representado na imagem através do ponto de vista em que a imagem foi construída. Por sua vez, as imagens objetivas, não apresentam nenhuma perspectiva, pois nelas aparece tudo o que o produtor da imagem quer que apareça, não conferindo nenhuma importância à relação estabelecida com o observador. Através da perspectiva pode-se estabelecer maior ou menor poder entre os participantes na imagem.

A metafunção composicional refere-se às formas como as imagens podem ser analisadas com relação à estrutura e ao formato do texto. Através dela, os elementos textuais são criados, reconhecidos e organizados em unidades que serão posteriormente representadas visualmente. São considerados elementos textuais visuais os parágrafos, os infográficos, as imagens e os números, entre outros. Esta função é formada por três elementos: valor de informação, saliência e estruturação. O primeiro deles remete aos locais em que os elementos da página são colocados; o segundo exerce efeitos sobre a atenção do leitor ao fazer uso de contraste, de fundos e de tamanhos relativos; já o último, depende da presença ou da ausência de elementos como linhas, fios e cores que conectam ou desconectam espaços, sentidos e informações.

Tomando como ponto de partida as considerações que fizemos sobre LDI e letramento visual, apresentaremos, na seção a seguir, a análise visual da página de abertura de uma unidade do livro didático *Way to Go* (TAVARES; FRANCO, 2016), que faz parte da coleção de LDI mais selecionada pelas escolas públicas brasileiras no PNLD de 2018, segundo informações disponíveis no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

(FNDE)³. Nossa análise terá como foco a composição do significado representacional de Kress e van Leeuwen (1996, 2006), já que ela nos permite refletir sobre as relações construídas na imagem através da forma como ela representa a realidade.

Análise visual da página de abertura de um livro didático de inglês

A imagem que analisaremos encontra-se na página de abertura de uma unidade, cujo tema é *Express yourself in words* (Se expresse através de palavras). Essa unidade pretende estabelecer conexões entre a literatura e a língua portuguesa, além de promover o trabalho com poemas. A imagem, localizada no centro da composição da página, apresenta uma mulher sendo abraçada pela página de um livro que assume a aparência física de um homem, como podemos observar a seguir.

Figura 1 – Imagem de abertura de unidade de um LDI



Fonte: Myloview (2019)

³ <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>>. Acesso em: 01 out. 2019.

Analisando a imagem, por meio da metafunção representacional, percebemos que se trata de uma representação narrativa, os participantes retratados estão envolvidos em um processo de ação: o ato de abraçar. A ação é bidirecional, pois, ao estarem se abraçando, os dois participantes exercem simultaneamente o papel de ator (participante ativo em um processo de ação, de quem o vetor emana) e de meta (o participante passivo do processo de ação, para quem o vetor está direcionado). Os braços dos participantes atuam como vetores que conectam o ator à meta.

Ao fazermos uma leitura desta composição imagética relacionando-a ao tema da unidade do livro didático, *Express yourself in words* (Se expresse através de palavras), percebemos que o abraço retratado na imagem está repleto de valores ideológicos, na medida em que apresenta o livro personificado metaforicamente na figura de um homem que, suavemente, abraça a mulher, sua potencial leitora. Além disso, ao representar livro e leitor de forma bidirecional, através de um abraço, o produtor da imagem enfatiza a troca íntima, pessoal e acolhedora que pode acontecer durante o processo de leitura.

Em termos composicionais, observamos que há destaque e saliência para a mulher, tendo em vista que ela é retratada com maior nitidez e em cores, enquanto a figura masculina aparece apenas contornada em preto e branco. A estruturação da imagem também contribui para destacar a mulher, pois, embora estejam conectados através do abraço, percebemos que a mulher aparece em primeiro plano, sobreposta à figura masculina, que aparece ao fundo, em segundo plano.

Com relação à metafunção interacional, quanto ao olhar dos participantes, a imagem é de oferta, já que nenhum deles olha diretamente para o leitor observador. Esse tipo de imagem não demanda explicitamente nenhum sentimento do observador, sugere apenas que ele contemple o que foi representado. Por outro lado, ao optar por retratar os participantes em plano médio,

o produtor da imagem promove uma proximidade entre o que foi representado e o observador.

Ainda com relação aos aspectos identificacionais, é importante atentarmos para o fato de uma mulher ter sido colocada em destaque em uma imagem que representa o ato de ler presente em uma unidade do livro didático que está voltada para o trabalho com poesia em sala de aula. Há a manutenção do estereótipo de que as mulheres são mais sensíveis e, por isso, gostam mais de poemas. Além disso, ao representar uma mulher plena e feliz ao lado de um homem, pode contribuir negativamente para a construção de identidades de gênero feminino, pois condiciona a felicidade das mulheres à presença de um parceiro em suas vidas.

Não podemos deixar de mencionar que os questionamentos que antecedem a imagem na página do livro didático, a saber, *What is the woman in the picture below doing? How is she feeling?* (O que a mulher na foto abaixo está fazendo? Como ela está se sentindo?), revelam que a figura não foi utilizada apenas para ilustrar a temática da unidade. Pelo contrário, as perguntas conduzem professores e alunos a captarem os significados que ela veicula. Dessa maneira, podemos afirmar que, mesmo de forma superficial, os materiais didáticos já integram a leitura de imagens ao conjunto de habilidades que os estudantes precisam desenvolver em sala de aula.

Considerações finais

Procuramos, nesta pesquisa, investigar como os LDI podem auxiliar professores e alunos no trabalho com textos não-verbais em sala de aula. Ao analisarmos a imagem de um LDI à luz das teorias propostas pela *Gramática do design visual* (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996, 2006), percebemos que o LD oferece subsídios para práticas de letramento visual, contudo, a presença dele em sala de aula não garante que os estudantes sejam capazes de compreender que as imagens, enquanto textos, podem ter muitas

possibilidades de sentido, conforme o conteúdo que elas veiculam e o contexto histórico, cultural e social em que elas são produzidas.

Nesse sentido, o auxílio dos professores para a promoção do letramento visual é fundamental, tendo em vista que eles podem utilizar os textos verbo-visuais dos LDs de modo a instigar o desenvolvimento da competência leitora visual, fazendo com que seus alunos sejam capazes de integrar informações verbais às não verbais, associando-as no processo de construção de sentido. Assim, as práticas de leitura deixarão de ser apenas atividades vazias e passarão a contribuir para a formação crítica dos estudantes.

O ensino de línguas em uma perspectiva multimodal permite que os alunos explorem todos os tipos de texto como detentores de discursos, além de torná-los capazes de promover problematizações que evitem a reprodução de representações distorcidas da realidade. O questionamento dos pressupostos e as implicações para a construção de sentido realizada no encontro entre texto e leitor deve ser um movimento contínuo, tendo em vista que nenhum texto carrega consigo um sentido pré-determinado, pelo contrário, os sentidos lhe são conferidos pelo leitor, no momento da leitura, momento em que seu conhecimento de mundo e suas práticas de leitura aliam-se ao texto na construção de sentido.

Referências

BARBOSA, Vânia Soares; ARAÚJO, Antônia Dilamar. Multimodalidade e letramento visual: um estudo piloto de atividades de leitura disponíveis em sítio eletrônico. **Anpoll**, Florianópolis, n. 37, p. 17-36, jul./dez. 2014. Disponível em: <<https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/824/781>>. Acesso em: 11 nov. 2018.

BEZEMER, Jeff; KRESS, Gunther. Changing text: a Social Semiotic Analysis of Textbooks. **Designs for learning**, London, v.3, number 1-2, pp. 9-29, 2010.

BRITO, Regina Célia Lopes; PIMENTA; Sônia Maria Oliveira. A Gramática de design visual. In: LIMA, Cássia Helena Pereira Lima; PIMENTA, Sônia Maria Oliveira; AZEVEDO, Adriana Maria Tenuta (Orgs.). **Incursões semióticas: teoria e prática de gramática Sistêmico Funcional, Multimodalidade, Semiótica Social e Análise Crítica do Discurso**: Livre Expressão Editora: Rio de Janeiro, 2009, pp. 87-116.

CALLOW, Jon. **The shape of text to come**. Primary English Teaching Association Australia (PETAA). Laura St, Newtown, NSW 2042, Australia. 2013. pp. 3-11. Disponível em: <http://www.petaa.edu.au/imis_prod/w/Publications/PETAA_book_extras/tsottc.aspx>. Acesso em: 12 nov. 2018.

_____. Show me: principles for assessing students visual literacy. **The Reading Teacher**, 6 (18), 2008. pp. 616 - 626. Disponível em: <<http://facstaff.unca.edu/nruppert/2009/Visual%20Literacy/DigitalLiteracy/Principlesforassessing.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2015.

_____. Literacy and the visual: Broadening our vision. In: **English Teaching: Practice and Critique**. May, 2005, v. 4, n. 1. Disponível em: <<http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/2004v4n1art1.pdf>>. 2005, pp. 6-19. Acesso em: 20 abr. 2015.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, set./dez. 2004. pp. 549-566.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. O processo de legitimação do livro didático na escola de ensino fundamental e médio: uma questão de ética. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas, SP: Pontes, 1999. cap. 3, pp. 33 - 43.

COSTA, Walison Paulino de Araújo. **Percorrendo imagens do livro didático de língua inglesa com vistas para além dos territórios nativos da anglofonia**: uma análise de suas páginas de abertura. 2016. 217 f. Tese (Doutorado em Linguística), Programa

de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016. Disponível em: < <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8429>>. Acesso em: 08 ago. 2019.

HEMAIS, Barbara Jane Wilcox. Gêneros no livro didático de inglês: revisitando questões. In: DIAS, Renildes; DELL' ISOLA, Regina Lúcia Péret (Orgs.). **Gêneros textuais: teoria e prática de ensino em LE**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. cap. 9, pp. 237-251.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images: the grammar of visual design**. London, New York: Routledge, [1996]2006.

MENDES, Edleise. Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. In: SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio (Orgs.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. Salvador: EDUFBA, 2012. cap. 3, pp. 355-378.

MYLOVIEW. **Imagem da unidade de abertura de um livro didático de inglês**. [S. l.]: [s. n.], 2019. Disponível em: <<https://myloview.com.br/fotomural-mulher-abracando-um-homem-falta-lhe-carta-de-amor-no-D338>> Acesso em: 23 mai. 2020.

NOVELLINO, Márcia Olive. **Fotografias em livro didático de inglês como língua estrangeira: análise de suas funções e significados**. 2007. 203 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Letras, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.pucRio.br/Busca_etds.php?strSecao=r esultado&nrSeq=10597@1>. Acesso em: 12 nov. 2018.

OLIVEIRA, Enio de; MOTA, Ilka de Oliveira. O. A espetacularização do livro didático: uma análise discursiva do processo de espetacularização nos livros didáticos de inglês como LE. **Falla dos Pinhaes**, São Paulo, v.2, n.2, jan./dez. 2005, pp. 81 – 96. Disponível em: <http://www.academia.edu/35118067/O_livro_did%C3%A1tico_na_era_da_espetaculo_uma_an%C3%A1lise_discursiva_do_processo_de_espetaculariza%C3%A7%C3%A3o_em_l>

ivros_did%C3%A1ticos_de_ingl%C3%AAs_como_1%C3%ADngu
a_estrangeira>. Acesso em 11 out. 2018.

PAIVA, Rodrigo Calatrone. **A imagem-texto no ensino-aprendizagem de língua estrangeira**: estudo exploratório do livro didático Touchstone. 2010. 173 f. Dissertação (Mestrado em Design), Programa de Pós-graduação Mestrado em Design, Universidade Federal do Paraná, Curitiba-PR, 2010. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/73024532-A-imagem-texto-no-ensino-aprendizagem-de-lingua-estrangeira-estudo-exploratorio-do-livro-didatico-touchstone.html>>. Acesso em 22 out. 2018.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. História do material didático. In: DIAS, Reinildes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia (Orgs.). **O livro didático de língua estrangeira**: múltiplas perspectivas. São Paulo: Mercado das Letras, 2009. cap. 1, pp. 17 - 56.

RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. O livro didático de língua inglesa para o ensino fundamental e médio: papéis, avaliação e potencialidades. In: DIAS, Reinildes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (Orgs.). **O livro didático de língua estrangeira**: múltiplas perspectivas. Campinas, SP: Mercado de letras, 2009. pp. 173-198.

SCHEYERL, Denise. Práticas ideológicas na elaboração de materiais didáticos para a educação linguística. In: SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio (Orgs.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade**: contestações e proposições. Salvador: EDUFBA, 2012. cap. 1, pp. 37-56.

SILVA, Marco Antônio. A fetichização do livro didático. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set./dez. de 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n3/06.pdf>>. Acesso em: 03 maio 2019.

SILVA, Maria Zenaide Valdivino da. **O letramento multimodal crítico no Ensino Fundamental**: investigando a relação entre a abordagem do livro didático de língua inglesa e a prática docente. 2016. 327 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2016. Disponível em: <[253](http://</p></div><div data-bbox=)

www.uece.br/posla/dmdocuments/Tese_Maria%20Zenaide.pdf>.

Acesso em: 12 jan. 2018.

SILVA, Renato Caixeta. **Livro didático de inglês: que livro é este?**

Discurso de professores e usuários. Curitiba: Appris, 2016.

TAVARES, Kátia; FRANCO, Claudio. **Way to Go**. São Paulo: Ática, v.1, 2016.

TILIO, Rogério Casanovas. **O livro didático de inglês em uma abordagem sócio-discursiva: culturas, identidades e pós-modernidade**. 2006. 258 f. Tese (Doutorado em Letras), Programa de Pós-graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ, 2006. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Teses/Rogério_Tilio_tese.pdf>. Acesso em: 10 out. 2017.

VIEIRA, Josênia Antunes. **Reflexões sobre a língua portuguesa: uma abordagem multimodal**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ZAMBON, Luciana Bagolin; TERRAZZAN, Eduardo Adolfo. Políticas de material didático no Brasil: organização dos processos de escolha de livros didáticos em escolas públicas de educação básica. *In: Rev. Bras. Estudos Pedagógicos*. vol. 94 no. 237 Brasília May/Aug. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812013000200012.

Acesso em: 27 de maio de 2020.

A ORALIDADE EM LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS: UMA ANÁLISE DE ATIVIDADES PROPOSTAS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS FINAIS) E O ENSINO MÉDIO

Leiliane Aquino Noronha
Elaine Cristina Forte-Ferreira

Introdução

A discussão aqui proposta faz parte dos trabalhos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa *Oralidade, Letramentos e Ensino* (ORALE)¹, que tem como objetivo principal o trabalho com a sistematização do ensino da língua oral na escola por meio de gêneros textuais/discursivos, partindo da análise das dificuldades demonstradas pelos alunos na construção de alguns gêneros orais formais e públicos. Desse modo, a principal discussão a ser investigada no grupo de pesquisa é a língua oral como objeto de ensino.

Logo, partimos da notoriedade de que mesmo com o surgimento de discussões na área, a língua oral parece continuar, até agora, em segundo plano em muitas situações no que toca ao ensino. Ainda que não se negue o avanço das investigações, curiosamente não se pode ocultar uma disparidade quando se trata de pesquisas sobre a modalidade escrita e a modalidade oral da língua. (FERRAZ; GONÇALVES, 2015).

Por muitos anos, as discussões sobre o ensino da oralidade estiveram praticamente ausentes do âmbito teórico-metodológico em que se situam os objetos educacionais referentes às experiências de pesquisa e de ensino com a Língua Portuguesa. Todavia, essa ausência tácita, segundo Araújo e Silva (2016), vem

¹Grupo de pesquisa vinculado à Universidade Federal Rural do Semi-Árido, liderado pela professora Elaine Cristina Forte-Ferreira.

sendo discutida há aproximadamente uma década com a propagação de uma série de estudos direcionados para o assunto.

Mesmo assim, o que nos causa um maior estranhamento diante de tal fato é a questão desta resistência se apresentar diariamente nas salas de aula, na maioria das vezes como uma postura consciente (MARCUSCHI, 2005) e com consequências tácitas, uma vez que muita coisa se tem discutido sobre essa realidade, mas pouco de seu avanço pode ser constatado. (FERRAZ; GONÇALVES, 2015).

Assim, na busca de nos agregar a esse contexto investigativo sobre a oralidade como objeto de ensino, com base na perspectiva sociointeracionista da linguagem, objetivamos, com esta pesquisa, analisar se há uma progressão no que diz respeito ao ensino da oralidade nas atividades propostas no livro didático de Português (LDP) do Ensino Fundamental (EF) (anos finais) para o Ensino Médio (EM). Diante disso, examinaremos as atividades com a oralidade nos diferentes níveis de ensino para identificar a existência (ou não) de um aprofundamento no Ensino Médio das questões trabalhadas no decorrer do Ensino Fundamental (anos finais). Logo, para tratar de tal questão, amparamo-nos, sobretudo, em Marcuschi e Dionisio (2007), Marcuschi (2005), Mendes (2005) e Forte-Ferreira (2014).

Para a construção desta pesquisa, como *corpus*, analisamos duas coleções de livros didáticos – *Português: linguagens*, de William Cereja e Thereza Cochar, sendo 01 do Ensino Fundamental (anos finais) e 01 do Ensino Médio, reunindo um total de 07 exemplares aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático – PNLD (2017-2019 e 2015-2017).

Portanto, para uma melhor explanação e com o intuito de alcançarmos nosso objetivo, a sistematização dessa pesquisa está distribuída em quatro seções, sem incluir a introdução e as considerações finais. Na seção *A oralidade no contexto educacional*, apresentamos ponderações sobre o percurso da oralidade como objeto de ensino. Na seção *O livro didático e o contexto escolar*, discutimos, especificamente, sobre livros didáticos e a influência

de sua inserção no âmbito escolar. Na seção *Sobre as escolhas metodológicas*, detalhamos as estratégias metodológicas utilizadas para a análise de dados. Por fim, na seção *Analisando as propostas de aplicabilidade para sala de aula*, apresentamos, analisamos e interpretamos o *corpus* da pesquisa.

A oralidade no contexto educacional

Mesmo diante do papel relevante e essencial que a oralidade tem no ensino de língua materna, sabemos que questões práticas e também teóricas para a sua efetivação no âmbito do ensino têm uma “atenção quase inversa à sua centralidade na relação com a escrita” (MARCUSCHI, 2005). Segundo Mendes (2005), a língua oral só passou a ganhar mais visibilidade para a sua inserção como objeto de ensino-aprendizagem em sala de aula por volta de 1996², com o surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)³, momento que, de fato, os estudos passam a assumir teoricamente um lugar no âmbito educacional, destinado para o ensino da língua oral em sala de aula. (MARCUSCHI; DIONISIO, 2007).

Dado o passo inicial para uma discussão mais enfática sobre a oralidade, as teorias, mesmo que ainda de forma rasa, começaram a direcionar trabalhos que visavam discutir, principalmente acerca da oralidade e sua inserção como objeto de ensino nas escolas. Segundo os PCN (BRASIL, 1998, p. 67)

[...] ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas [...]

² Com vigência no contexto educacional a partir de 1998.

³ PCN daqui por diante.

No entanto, segundo Bueno e Costa-Hubes (2015) mesmo diante da oficial obrigatoriedade do ensino da língua oral, as discussões e práticas sobre o assunto ainda permanecem escassas. Mesmo diante das diversas tentativas de mudanças manifestadas, é lenta a efetivação de muitas questões, especialmente, porque parte destas não estão facilmente ao alcance do professor por inúmeros fatores e, além disso, trazem consigo o peso de uma tradição/construção histórica custosa de se romper.

Para entender tal fato, segundo Marcuschi e Dionisio (2007), se faz necessário procurar compreender, sobretudo, a relação entre escrita e fala, pois um dos inúmeros equívocos existentes que envolvem a pouca abordagem da oralidade nos trabalhos realizados nas aulas de Português está atrelado, acima de tudo, à ideia errônea que se tem sobre a relação entre ambas as modalidades da língua.

Para que se compreenda e realize um trabalho significativo com a oralidade, é necessário entender que as condições de uso da língua é que determinam, na maioria dos casos, a sua formulação, assim sendo, tanto a fala quanto a escrita fazem parte de um mesmo sistema linguístico e, como afirmava Marcuschi (2007), a oralidade, como prática interativa que ocorre em sociedade nas mais diversas situações de comunicação, é que deve ser ensinada, assim como a escrita, ou seja, a questão não é ensinar a fala, mas sim a oralidade.

Além disso, é válido destacar que cada uma tem suas particularidades (as suas regras e meios de serem empregadas) que não as excluem, pelo contrário, as complementam, isto é, “ambas têm um papel importante a cumprir e não competem.” Em vista disso, cada uma tem que ser trabalhada em sala de aula de acordo com as suas especificidades para que sejam contemplados “os aspectos linguísticos, discursivos, cognitivos e sociais”. (MARCUSCHI E DIONISIO, 2007, p. 28).

Desse modo, conforme os PCN (BRASIL, 1998, p. 24-25), ao tratarmos das práticas em sala de aula direcionadas para a abordagem da língua oral, devemos, além de desfazer a visão

dicotômica entre fala e escrita, atentar para a inserção de atividades que tenham como suporte os gêneros textuais/discursivos orais (formais), pois

[...] se o que se busca é que o aluno seja um usuário competente da linguagem no exercício da cidadania, crer que essa interação dialogal que ocorre durante as aulas dê conta das múltiplas exigências que os gêneros do oral colocam, principalmente em instâncias públicas, é um engano [...]

Frente a essa questão, como destacado nos PCN (BRASIL, 1998), é importante que a escola ensine aos alunos as fases de planejamento e de realização de apresentações públicas. Além disso, é válido destacarmos também a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) que reforça a necessidade de compreender as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face. Nessa direção, importa destacar que os gêneros orais (formais) devem fazer parte da prática do professor nas aulas de Língua Portuguesa, considerando a necessidade do desenvolvimento das competências linguístico-discursivas dos alunos, seja por meio das interações cotidianas, como também das interações institucionalizadas como formais.

Em vista disso, percebe-se o quanto são essenciais tais reflexões, já que é fundamental que as aulas e os materiais didáticos de língua materna não abordem concepções de língua, de linguagem e de sujeitos como subjacentes. Pelo contrário, que preparem o aluno para ser proficiente e autônomo no emprego das diferentes modalidades da língua, tendo, dessa forma, resiliência diante das práticas interativas nos contextos sociais.

Dessa maneira, sabendo da importância de se trabalhar a oralidade em sala de aula e partindo das discussões já iniciadas, acreditamos ser pertinente destacar também algumas questões referentes ao percurso traçado pelos livros didáticos em relação à abordagem de atividades direcionadas para a prática com a oralidade no âmbito escolar. Assim, na seção seguinte, centramos atenção, especificamente, nas questões relacionadas aos LDP.

O livro didático e o contexto escolar

Inicialmente, corroborando com Mendes (2005, p. 25), consideramos “o livro didático complexo, múltiplo e paradoxal”. Então, faz-se necessário voltarmos para as questões que o envolvem, visto que este está inserido diariamente na sala de aula, sendo transposto didaticamente no contexto escolar. Para isso, examinar o material didático em uso, sempre na busca de questionamentos significativos, é um caminho para que opções didáticas mais adequadas possam surgir.

De modo geral, esse material tem o objetivo de nortear as atividades realizadas em cada disciplina, passando a ser considerado como base central que guia o planejamento e a aplicação das atividades, sendo muitas vezes o único suporte a que o professor tem acesso em sala de aula. Logo, tem um papel relevante, tanto no processo de ensino quanto no momento de aprendizagem, visto que sua atuação está direcionada para o desempenho dos professores e dos alunos. (FARIAS, 2013).

Dessa maneira, é válido discutir sobre esse material apresentado como “um objeto, um suporte, um refletor da sociedade, um instrumento pedagógico e um veículo” (CHOPPIN, 1980 *apud* MENDES, 2005, p. 23), atentando para a função que deve assumir de fato, quando se trata da sua abordagem em sala de aula como objeto de ensino, seja no EF (anos finais) e/ou EM.

Detendo-nos um pouco sobre a sua definição, conforme Stray (1993, p. 77-78 *apud* FREITAS; RODRIGUES, 2007, p. 02), “o material pode ser compreendido como um produto cultural composto, híbrido, que se encontra no cruzamento da cultura, da pedagogia, da produção editorial e da sociedade”. Dessa maneira, tais pontos impõem desafios constantes aos livros didáticos, visto que estes precisam lidar com as concepções críticas ligadas ao tempo, com a variedade cultural e com as mudanças sociais que estão ao nosso redor.

Reforçando também a necessidade de um olhar crítico na busca de investigar esses materiais, priorizando o seu contexto principal de atuação, que é a sala de aula, Choppin (2004), em uma produção sobre o estado da arte de pesquisas voltadas para a análise dos livros didáticos, obteve, como uma das dificuldades de seu estudo, justamente a ausência de trabalhos na área, tendo em vista que esta dificuldade está atrelada ao fato de poucas discussões serem direcionadas para tais estudos. Considerou então que o

[...] caráter recente desse campo de pesquisa: as obras de síntese ainda são raras e não abrangem toda a produção didática nem todos os períodos; a produção científica que trata especificamente da história da literatura e das edições didáticas constitui-se essencialmente de artigos (geralmente capítulos de livros) publicados em revistas ou livros (de uns tempos para cá também em sites) onde, na maior parte das vezes, ninguém pensaria em procurá-los. (CHOPPIN, 2004, p. 549-550)

Embora os estudos sobre este objeto tenham ganhado mais força, Soares (2008), que questiona a necessidade da intensificação de pesquisas que se dediquem à análise dos livros didáticos, reforça a posição de Choppin (2004). Isso demonstra a relevância e a necessidade de buscas na área, tendo em vista a sua importância e o papel ativo nas salas de aula.

Segundo Farias (2013, p. 50), “o livro didático pode ser considerado antigo e ao mesmo tempo atual.” Isso é justificado pela autora por seu início ter ocorrido na Poética, de Aristóteles e, ainda hoje, mesmo diante de tantas mudanças ocasionadas, principalmente, pelo advento das tecnologias digitais, o livro didático vem transcorrendo ao longo do tempo nos diferentes contextos sociais. Além disso, ocupa significativamente um lugar nas salas de aula, sendo influenciador direto no trabalho do professor, bem como no processo de aprendizagem dos alunos.

Ainda sobre a questão, é válido mencionar o posicionamento de Lajolo (1982, p. 30 *apud* Bunzen, 2005, p. 52) ao ressaltar que

Desde a utilização escolar da obra de Homero, e até hoje, o livro didático foi produzido para constituir instrumento de trabalho do professor. Ele veicula os valores que se pretende transmitir, as verdades que se pretende inculcar. Muito mais, portanto, do que em decretos e pareceres oficiais, é nos manuais sucessivamente adotados pelas escolas que se encontram os contornos de nossa educação.

É nesse comparativo contraditório, entre o caráter de antigo e ao mesmo tempo atual, que os livros didáticos vêm sendo, em muitos dos casos, o guia principal das práticas educacionais em sala de aula. Logo, ao observarmos o contexto diário das atividades realizadas na maioria das nossas escolas, é possível apontar que os livros didáticos estão sempre presentes na busca de proporcionar uma aparente novidade pedagógica à comunidade escolar.

Assim, segundo Choppin (2004), os livros didáticos estão inseridos em um contexto regulador que direciona seu desenvolvimento, ou seja, é através deles que o aluno vai construindo/alterando significados, com base nos direcionamentos passados pelo professor, que parte do contexto real da turma e possivelmente se adapta às necessidades demonstradas pelos discentes. Portanto, a abordagem dos livros didáticos deve ser pautada em um equilíbrio entre professor e aluno para que ambos tenham uma participação efetiva, atuando mutuamente nas atividades desempenhadas na escola.

Na seção seguinte, iremos apresentar aspectos relacionados ao contexto da pesquisa, ou seja, detalharemos o *corpus* escolhido e os procedimentos metodológicos utilizados.

Sobre as escolhas metodológicas

Como já citado na parte introdutória deste artigo, o objetivo dessa discussão é analisar se há uma progressão no que diz respeito ao ensino da oralidade nas atividades propostas nos LDP do Ensino Fundamental (anos finais) para o Ensino Médio. Assim, a questão encontra-se centrada na possibilidade de

aprofundamento das atividades com a oralidade de um nível ao outro, propostas por livros didáticos da coleção Português e Linguagens – William Cereja e Thereza Cochar.

Os referidos livros foram escolhidos inicialmente para compor o *corpus* de uma dissertação (NORONHA, 2018) da mesma autoria deste artigo e em seguida passou a ser também o material de análise deste trabalho. Desse modo, selecionamos este material, principalmente por serem as coleções mais recentes aprovadas pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) no período de 2014, 2015, 2016 – 2015, 2016, 2017.

Diante disso, destacamos que, como é inviável analisar neste espaço todas as 25 atividades presentes nos livros didáticos, apresentaremos a análise de algumas abordagens da oralidade, cuja representação se refere a um grupo de exercícios em que foram constatadas recorrentemente características semelhantes.

Dentro desse contexto, detemo-nos nos sete livros que compõem duas coleções de LDP, aprovadas pelo PNLD, entre os anos de 2014-2016 e 2015-2017 do Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio. Logo, a discussão dos dados apresentará quadros com a comparação/contraposição da sistematização de atividades representativas do que se encontra com mais recorrência no material analisado, ou seja, cada “identificação e contraposição” feita acerca de alguma atividade será a demonstração do que enfaticamente foi constatado nos livros analisados.

É necessário destacarmos que as questões oriundas da análise dos livros selecionados não têm nenhum interesse em apresentar posicionamentos que venham julgar ou exaltar os trabalhos desenvolvidos nos materiais didáticos. Longe disso, nossa pretensão com os exemplos expostos, na seção seguinte, é unicamente apontar reflexões sobre a questão em foco, já que reconhecemos a importância do que foi colocado em prática e de suas consequências, tendo em vista as múltiplas situações do contexto escolar brasileiro, por isso nosso interesse em refletirmos sobre o assunto.

Em se tratando do processo da coleta de dados para a realização desta pesquisa, primeiramente, foi feita uma leitura/análise de cada livro com o intento de verificarmos se existe uma abordagem da oralidade e, em caso positivo, analisar como ocorre efetivamente a descrição para a realização desse trabalho.

Dessa maneira, este é um estudo exploratório (LÜDKE E ANDRÉ, 2014) em relação aos objetivos traçados; no que diz respeito aos procedimentos de análise, se enquadra em um estudo bibliográfico (GIL, 2002) e sobre a fase de interpretação dos dados, temos um estudo de natureza qualitativa (MINAYO, 2009).

Portanto, adiante iremos refletir sobre as questões propostas, expondo ponderações acerca do contexto em que estas se encontram, do mesmo modo que apresentamos os resultados dessas reflexões e suas possíveis ligações com a base teórica aqui adotada.

Analisando as propostas de aplicabilidade para sala de aula

Atendendo ao que está proposto no objetivo desse artigo, essa seção, de análise e discussão dos dados, apresenta uma reflexão que tem o propósito de analisar se há uma progressão no que diz respeito ao ensino da oralidade nas atividades propostas nos LDP do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, no intuito de identificar (ou não) um aprofundamento no Ensino Médio das questões trabalhadas no decorrer do Ensino Fundamental (anos finais), para o trabalho com a oralidade nas respectivas coleções de LDP aqui analisadas. Desse modo, a fim de esclarecermos melhor o que está presente em cada livro analisado, serão apresentados adiante os principais aspectos obtidos após a análise reflexiva acerca das coleções que compõem o *corpus* desta pesquisa.

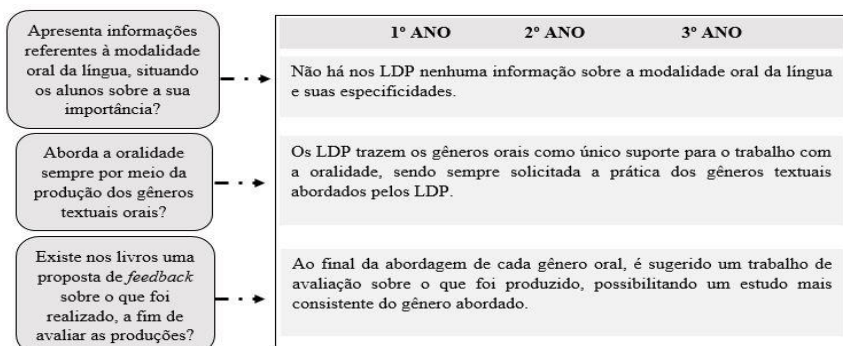
No EF (anos finais), em se tratando da coleção Português Linguagens, de William Cereja e Thereza Cochar, adotada pelo PNLD (2014, 2015, 2016), o eixo da oralidade organiza-se em torno

de três tipos de atividades: a produção de gêneros orais, na seção “Produção de Texto”, a proposição de debates a respeito de determinados temas, na seção “Trocando ideias”, e a oralização de textos do eixo de leitura, na seção “Leitura Expressiva do Texto”. Logo, a organização geral da obra é dividida em quatro (04) unidades que são subdivididas em tópicos nomeados de: “estudo do texto, produção de texto, a língua em foco, de olho na escrita e divirta-se”. Tais tópicos mostram uma variedade de textos e exercícios que envolvem diferentes conteúdos e temáticas.

Já nos LDP do EM (PNLD, 2015, 2016, 2017), assim como nos do EF (anos finais), cada unidade traz capítulos designados como: “Literatura” (para o eixo da Literatura), “Produção de Texto” (para o eixo da Produção Oral e da Produção Escrita), “Língua: Uso e Reflexão” (para o eixo de Conhecimentos Linguísticos) e “Interpretação de Texto” (para o eixo da “Leitura” e para treinamento do ENEM e do vestibular). No que diz respeito ao eixo da oralidade, o tratamento dessa modalidade da língua se realiza através da análise de diversas estratégias de expressão oral, adotadas por meio de debates, seminários, dentre outros.

Diante disso, ao retomarmos os critérios que delimitamos com base nos estudos realizados para esta pesquisa, podemos condensar as questões encontradas a partir das figuras a seguir.

Figura 1 - Resumo das questões encontradas na coleção do Ensino Fundamental (anos finais)



Fonte: elaboração própria.

Figura 2 - Resumo das questões encontradas na coleção do Ensino Médio

	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO
Apresenta informações referentes à modalidade oral da língua, situando os alunos sobre a sua importância?	Os LDP do 6º e 7º ano apresentam, mesmo que de forma simplista, algumas informações referentes à oralidade. Já nos LDP do 8º e 9º ano não há nenhuma informação sobre a modalidade oral da língua e suas especificidades.			
Aborda a oralidade sempre por meio da produção dos gêneros textuais orais?	Além de alguns gêneros orais, existem no LDP tópicos denominados de “leitura expressiva” e “intervalo”, que tratam, em alguns casos, do trabalho com oralização da escrita, objetivando, a partir da leitura oralizada, explorar aspectos como entonação, pausa, dentre outros.			
Existe nos livros uma proposta de <i>feedback</i> sobre o que foi realizado, a fim de avaliar as produções?	Os LDP do 6º e 8º ano não apresentam nenhuma proposta de avaliação e/ou revisão da produção de gênero solicitado. Já os LDP do 7º e 9º ano apresentam propostas de avaliação e/ou revisão da produção de alguns gêneros solicitados.			

Fonte: elaboração própria.

Nas figuras apresentadas acima, temos um resumo com base nos pontos centrais que delimitamos para esta análise por meio dos critérios definidos em:

- ✓ apresenta informações referentes à oralidade, situando os alunos sobre a sua importância?
- ✓ aborda o ensino da oralidade por meio da produção e/ou recepção de gêneros textuais/discursivos orais?
- ✓ existe nos livros uma proposta de *feedback* sobre o que foi realizado para avaliar as produções?
- ✓ recomenda categorias da oralidade que podem ser trabalhadas em sala de aula?

Assim, diante da recorrência de atividades que não atendem aos critérios delimitados, podemos constatar, de modo geral, que as coleções de LDP do EF (anos finais) e do EM apresentam:

- ✓ reducionismo de informações sobre a oralidade e sobre os gêneros orais;
- ✓ equívoco quando se trata de um trabalho com a oralidade em comparação com a oralização da escrita;

- ✓ as orientações destinadas para a produção, em sua grande maioria, demonstram uma concepção da produção do gênero como algo estático e sem relação com os gêneros que são produzidos e consumidos em sociedade;
- ✓ ausência de propostas avaliativas diante da produção de variados gêneros orais.

Logo, a modalidade oral da língua é pouco explorada, como bem reforça a análise feita pelo Guia do Livro Didático (2017, p. 43) ao enfatizar que “a oralidade é o eixo menos contemplado na obra, porém focaliza alguns gêneros da tradição oral ou de situações formais de uso da língua. O estudo é voltado para que o aluno aprenda as regras sociais presentes na produção desses gêneros”. Desse modo, após o processo de descrição das atividades aqui analisadas, passamos agora para a comparação destas nos dois níveis de ensino (EF anos finais e EM), visando realizar o processo comparativo proposto no segundo objetivo específico desta pesquisa.

Acerca ainda da sistematização apresentada pelos LDP analisados, é pertinente atentarmos para os aspectos diferenciais entre os níveis de ensino (EF anos finais e EM). Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio - PCNEM⁴,

[p]ressupondo que os estatutos básicos relativos ao funcionamento da língua portuguesa foram aprendidos ao longo do ensino fundamental, *cabem ao ensino médio oferecer aos estudantes oportunidades de uma compreensão mais aguçada dos mecanismos que regulam nossa língua, tendo como ponto de apoio alguns dos produtos mais caros às culturas letradas: textos escritos, especialmente os literários* [grifos nossos] (BRASIL, 2011, p. 55).

Assim, cabe ao EM um aprofundamento das questões exibidas no EF (anos finais). No entanto, no caso em questão, os LDP estudados não deixam evidente esse prosseguimento, pois as atividades nos sete exemplares seguem aproximadamente uma mesma sistematização, sendo que nenhuma coleção apresenta

⁴ PCNEM daqui por diante.

aspectos diferenciais relevantes para que se atinja a proposta dos PCNEM de um aprofundamento dos conteúdos estudados.

Isso demonstra ainda uma estagnação no processo metodológico das atividades, já que as abordagens, principalmente, no EM apresentam praticamente o mesmo processo do EF (anos finais). Dessa maneira, contrapõem-se ao que propõe o Guia do Livro Didático (2015, p. 58) ao destacar que “A metodologia adotada segue um padrão mais ou menos semelhante nos três volumes: em síntese, nota-se uma visível progressão e sistematização de estratégias e procedimentos de uma unidade para outra e de um volume para outro”. O quadro, a seguir, nos mostra o processo de contraposição do que foi encontrado em ambas as coleções. Vejamos:

Quadro 1: Contraposição das atividades analisadas.

CONTRAPOSIÇÃO DAS ATIVIDADES	
ENSINO FUNDAMENTAL (ANOS FINAIS)	ENSINO MÉDIO
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Exposição oral ✓ Discussão em grupo; ✓ Debate deliberativo; ✓ Entrevista oral; ✓ Seminário ✓ Debate regrado público; ✓ Debate regrado público: o papel do moderador 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Seminário; ✓ Debate regrado público. ✓ Mesa-redonda; ✓ Entrevista; ✓ Reportagem. ✓ O debate regrado público: estratégias de contra argumentação.
FORMA DE ABORDAGEM	FORMA DE ABORDAGEM
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Atividade de interpretação textual; ✓ Informações sobre o gênero; ✓ Proposta de trabalho com o gênero. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Atividade de interpretação textual; ✓ Informações sobre o gênero; ✓ Proposta de trabalho com o gênero.

Fonte: elaboração própria.

Como se pode observar, não existe praticamente diferença entre os conteúdos abordados nos LDP do EF (anos finais) e EM. Com exceção de alguns gêneros não serem abordados em ambas as coleções, por exemplo: reportagem, exposição oral, discussão em grupo, o restante é semelhante tanto no que se refere aos gêneros como também à proposta de produção sugerida. Logo, é possível constatar uma estagnação no processo metodológico das

atividades, já que as abordagens, principalmente no EM, apresentam praticamente o mesmo processo do EF (anos finais).

Portanto, com base nos pontos apresentados, fica explícito que os resultados obtidos nesta análise constata *a priori* a necessidade de uma revisão na abordagem da oralidade nos LDP analisados, tendo em vista que o estudo da oralidade e dos gêneros orais (assim como com os gêneros textuais escritos) exige o posicionamento teórico e metodológico que possa proporcionar aos alunos uma autonomia nas diferentes situações e também nos variados contextos sociais. Com isso, as atividades contemplam, conforme apresentado, um trabalho efetivo com a oralidade apenas em alguns momentos, fato que suscita inúmeras reflexões e indagações no que toca às práticas que utilizam única e exclusivamente os LDP.

Considerações finais

Com base nos pontos apresentados, fica explícita a necessidade de uma reavaliação na abordagem da oralidade nos LDP analisados, tendo em vista que os resultados apontaram uma estagnação no processo metodológico das atividades propostas, já que as abordagens no Ensino Médio apresentam praticamente as mesmas propostas de aplicabilidade do Ensino Fundamental (anos finais). Logo, diante da análise realizada, ficou evidente a necessidade de uma revisão do trabalho com a oralidade nos livros didáticos estudados devido ao fato de nenhuma das coleções demonstrarem aspectos diferenciais para que se atinja a proposta dos PCNEM (BRASIL, 1999), a qual exige um aprofundamento no Ensino Médio dos conteúdos e das questões metodológicas apresentadas no Ensino Fundamental (anos finais).

Portanto, ficou evidente que as atividades contemplam, conforme apresentado, um trabalho efetivo com a oralidade apenas em alguns momentos, fato que suscita inúmeras reflexões e indagações no que toca às práticas que utilizam única e exclusivamente os LDP como suporte para as aulas.

Referências

- ARAÚJO, Denise Lino de.; SILVA, Williany Miranda. *A oralidade em foco: conceitos, descrição e experiências de ensino*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Base Nacional Comum Curricular-BNCC**. Brasília, 2018.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, 1998.
- BUENO, Luzia. COSTA-HUBES, Terezinha da Conceição. **Gêneros Orais no ensino**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.
- BUNZEN, Clecio dos Santos Júnior. **Livro didático de Língua Portuguesa: um gênero do Discurso**. 2005. 168 f. Dissertação (Mestre em Linguística Aplicada, na área de concentração Ensino/Aprendizagem de Língua Materna) – Departamento de Linguística Aplicada – DLA, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- CEREJA, William; COCHAR, THEREZA. **Português: linguagens**. – 1º ano. 7 ed. São Paulo: Saraiva, 2015.
- _____. **Português: linguagens**. – 2º ano. 7 ed. São Paulo: Saraiva, 2015.
- _____. **Português: linguagens**. – 3º ano. 7 ed. São Paulo: Saraiva, 2015.
- _____. **Português: linguagens** - 6º ano. 9 ed. São Paulo: Saraiva, 2014.
- _____. **Português: linguagens** - 7º ano. 9 ed. São Paulo: Saraiva, 2014.
- _____. **Português: linguagens** - 8º ano. 9 ed. São Paulo: Saraiva, 2014.
- _____. **Português: linguagens** - 9º ano. 9 ed. São Paulo: Saraiva, 2014.
- CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**. v. 30, n. 3, set-dez. Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil, 2004, p. 549-566.
- FARIAS, Sandra Aparecida Lima Silveira. **Gêneros textuais em livros didáticos: uma análise de duas coleções do Ensino Médio**. 2013. 167 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-

Graduação em Língua e Cultura, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

FERRAZ, Mariolinda Rosa Romera; GONÇALVES, Adair Vieira. Gêneros orais: práticas de ensino sem evidência. *In*: BUENO, L; COSTA-HUBES, Terezinha da Conceição. (Orgs.). **Gêneros orais no ensino**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015, p. 57-90.

FORTE-FERREIRA, Elaine Cristina. **A oralidade como objeto de ensino**: por uma perspectiva de desenvolvimento da língua oral a partir do gênero debate. 2014. 229 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará – UFC, Fortaleza-CE, 2014.

FREITAS, Neli Klix; RODRIGUES, Melissa Haag. **O livro didático ao longo do tempo**: a forma do conteúdo. I seminário de ética em pesquisas e em seres humanos Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002. 176 p.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Angela Paiva. Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita. *In*: _____. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 13-30.

_____, Luiz Antônio. Oralidade e letramentos como práticas sociais. *In*: MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Angela Paiva. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 31-56.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A oralidade e o ensino de língua: uma questão pouco falada. *In*: _____, Angela Paiva, BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.). **O livro didático de Português**. 3ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 21-34.

MENDES, Adelma das Neves Nunes Barros. **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.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O Desafio da pesquisa social. *In*: DESLANDES, S. Ferreira; GOMES, Romeu, _____, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

NORONHA, Leiliane Aquino. **A oralidade em livros didáticos de língua portuguesa: uma análise sobre propostas de aplicabilidade**. 2018. 144 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFRS, Mossoró-RN, 2018.

SOARES, Magda. **O livro didático e a escolarização da leitura**. Entrevista Brasil, 2008.

ETHOS E IDENTIDADE DOCENTE: ANÁLISE DE UM DIÁRIO REFLEXIVO DE UM PROFESSOR EM FORMAÇÃO INICIAL

Adriana da Silva Araújo
Francisca Geane de Albuquerque

Introdução

Este trabalho volta-se para o conceito de *Ethos* atrelado à questão da construção da identidade do professor em formação, percebida em diários reflexivos produzidos por um bolsista do Subprojeto Letras/Inglês – PIBID da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos – FAFIDAM, em Limoeiro do Norte – Ce. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) é um projeto da CAPES que promove a inserção de licenciandos na prática da docência em escolas parceiras, combinando o conteúdo teórico discutido, ao longo do percurso da graduação, com a oportunidade de prática docente contextualizada, incluindo os bolsistas na rotina escolar em todas as suas esferas.

Analizamos excertos de diários reflexivos produzidos por um dos bolsistas PIBID para relatar as experiências de sua regência de classe, durante o mês de outubro de 2016, e postados na Plataforma *Moodle*, conforme exigência da Coordenação de Área do subprojeto Letras/Inglês. Os textos produzidos pelos licenciandos e postados na Plataforma mencionada trazem suas percepções sobre as ações desenvolvidas em algumas escolas dos municípios de Limoeiro do Norte e Morada Nova, no Ceará, transparecendo a “imagem de si” como observadores críticos e futuros professores. Ao analisarmos esses dados, nosso objetivo é apontar evidências da imagem que o bolsista confere a si próprio, imagem essa construída a partir de seus enunciados e de marcas linguísticas reveladoras de posicionamentos acerca de suas

práticas, e o impacto destas experiências na construção de sua identidade como futuro professor.

Nossa análise foi pautada pelas teorias da identidade, abordando conceitos oferecidos por Hall (1992 [2006]; 1996 [2012]), Bauman (2005) e Kleiman, Viana e De Grande (2013) e ainda sobre o conceito de *ethos*, discutido por Dominique Maingueneau (2002; 2008), relacionando-os e apontando a sinalização da construção identitária. Fiorindo (2012, s/p) parte da ideia de que

todo discurso pressupõe uma imagem daqueles que estão envolvidos no processo interativo, pois ao se projetar uma maneira de dizer não se pode ignorar as consequências desse ato, e tal atitude induz a uma construção de uma imagem que condiciona, em troca, a ação comunicativa; então os participantes dessa interação exercem poder uns sobre os outros e é nesse jogo discursivo que eles mostram posições, ou melhor, papéis sociais que definem um caráter.

Para nós, é primordial descrever o conceito de identidade, reforçando a ideia de procedimentos de “representação”. Consideramos tal processo como uma legitimação à nossa abordagem de análise de fragmentos de um diário reflexivo.

O conceito de identidade

Iniciamos nossa ancoragem teórico-metodológica abordando conceitos de identidade segundo Hall (1992 [2006]; 1996 [2012]), Bauman (2001) e Kleiman, Viana e De Grande (2013), utilizando-nos dos conceitos expostos para traçar um perfil da imagem do colaborador deste estudo.

De acordo com Hall (1992 [2006]; 1996 [2012]), a identidade vem sendo amplamente discutida, pois considera-se que velhas identidades estão cedendo lugar a novas, fragmentando o mundo moderno. Isso posto, o sujeito pós-moderno não deve ser rotulado de forma estanque ou reducionista, já que a própria existência é um processo contínuo em que as identidades são reconfiguradas e

reconstruídas ao longo da formação sócio-histórica-cultural desse sujeito, o que o torna múltiplo, contraditório em diferentes momentos ou situações, pois, segundo Hall (1992, p. 13) “dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções (...)”. Ainda segundo o autor (op. cit, p.109),

as identidades têm a ver não tanto com as questões “quem nós somos” ou “de onde nós viemos”, mas muito mais com as questões “quem nós podemos nos tornar”, “como nós temos sido representados” e “como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios. (HALL, 1992 [2012], p. 109).

Nessa perspectiva, o sujeito se torna parte dessas identidades, e elas se tornam parte dele, sendo constituídas por meio de diversas formas de representações alinhadas aos sistemas culturais e sociais, os quais permeiam qualquer contexto, mesmo que esse processo se apresente conflituoso.

A denominação ‘pós-modernidade’ adotada por Hall é substituída pelo termo ‘líquido’, cunhado por Zygmunt Bauman. Em sua obra *Modernidade Líquida*, Bauman (2001) discute sobre a identidade, argumentando que há um panorama de identidades culturais marcado pela crise e pela dúvida, além disso, demonstra a necessidade de o indivíduo líquido-moderno se posicionar de forma ambivalente, isto é, ele deve ter uma identidade fixa, mas deve estar aberto à flexibilidade:

Quando falamos de identidade há, no fundo de nossas mentes, uma tênue imagem de harmonia, lógica, consistência: todas as coisas que parecem – para nosso desespero eterno – faltar tanto e tão abominavelmente ao fluxo de nossa experiência. A busca da identidade é a busca incessante de deter ou tornar mais lento o fluxo, de solidificar o fluido. (BAUMAN, 2001, p. 97)

Kleiman, Viana e De Grande (2013), em consonância com Bauman, afirmam que estamos sempre à procura de identificação com um “nós” ao qual possamos pertencer, compreendendo, portanto, o conceito de identidade como “um construto que é ideológico e político que, a depender das necessidades do momento,

permanentemente se refaz, pois se torna negociável, manipulável.” (RAMOS, 2015, p. 26). Concordamos com as autoras em relação à identidade e relacionamos esse conceito ao conceito de linguagem, pois é “na e pela linguagem, em seus usos cotidianos, situadamente, nos contextos sócio-históricos, que as interações acontecem” (KLEIMAN; VIANA; DE GRANDE, 2013 *apud* RAMOS, 2005, p. 26).

Nessa esteira, trazemos a questão da identidade para o contexto da formação de professores, lançando um novo olhar ao cenário das pesquisas em Linguística Aplicada, já que o professor em formação está em processo de transformação constante e de construção de sua identidade, podendo suas representações docentes ser materializadas em texto/discursos escritos ou orais, configurando-se como fontes para análise de seu desenvolvimento profissional.

Assim, diante do exposto, podemos afirmar que a identidade associa mundo interior com práticas sociais e culturais originadas por essas relações. Esperamos identificar, na enunciação do bolsista do PIBID, uma projeção de sua autoimagem reveladora do *ethos* do sujeito em questão, assim como posto por Amossy (2005, p. 10): “a construção de uma imagem de si destinada a garantir o sucesso do empreendimento oratório”.

Ressaltamos, neste artigo, a relevância do discurso na construção da identidade dos indivíduos, pois por meio dos textos/discursos situados deixam-se transparecer as percepções, opiniões e sentimentos do autor, favorecendo a percepção do *ethos* do enunciador, de que tratamos na seção seguinte.

O conceito de *ethos*

Os pilares que sustentam o discurso, *ethos* (o caráter do orador), *pathos* (as paixões despertadas no ouvinte) e *logos* (o próprio discurso), tiveram sua origem na Grécia, tendo como base a retórica de Aristóteles. Neste estudo, prendemo-nos somente ao *ethos*, já que estamos tratando acerca da identidade do autor revelada em discursos escritos, a saber, o diário reflexivo de um bolsista do PIBID. Para os gregos, a reputação valia mais que a

palavra e, conforme Fiorindo (2012, s/p) “...a imagem que o orador cria e mostra no momento da enunciação, a fim de convencer o auditório, não corresponde, necessariamente, à identidade dele...”. Isso quer dizer que se assumem diferentes imagens ou *ethe*, mesmo essas imagens não correspondendo necessariamente à identidade do enunciador.

Para Discini (*apud* FIORINDO, 2002), o *ethos* encontra-se no sujeito construído no discurso, é uma imagem do autor, não o autor real (de carne e osso), mas um autor discursivo (construído pela tessitura e pela textura do texto). Podemos sugerir, a partir da ideia do autor citado, que um sujeito assume diversas imagens de acordo com o contexto em que está inserido ou mesmo de acordo com a necessidade que sente em assumi-la para uma audiência, transitando por variadas imagens e, conseqüentemente, identidades, ao longo de sua existência.

Segundo Martins (2007), Aristóteles considerava o *ethos* como a mais importante prova da argumentação por estar presente nos vários gêneros do discurso como um elemento a mais além daqueles expostos por Bakhtin (1997), a saber: a estrutura composicional, o estilo e o tema de cada gênero. A autora reitera:

Nesse sentido e na linha do pensamento de Maingueneau, o *ethos* configura-se como a *voz* do *fiador* ou o *tom* que o enunciador insere em seu texto com a finalidade de, não apenas persuadir, mas de aderir ao co-enunciador, propiciando, inversamente, sua adesão ao logos que lhe apresenta. (MARTINS, 2007, p. 28).

Dominique Maingueneau, em seu texto “*Ethos*, cenografia e incorporação”, explica melhor a figura do “fiador”: “É a imagem de si que cada um de nós faz nos textos (orais ou escritos) ou nos silêncios que produz, a imagem que cada um quer, projeta, tem para si, constrói, ou, ainda, que gostaria de ter, ou pensa que tem nos mais variados contextos.” (MAINGUENEAU, 2005, p. 72-73 *apud* TÁPIAS-OLIVEIRA, 2013, p. 42).

Hoje, o conceito de *ethos* ultrapassou as questões iniciais propostas por Aristóteles e sua Retórica, cuja ênfase recaía sobre a

oralidade, e passou a aplicar-se a outras ciências como a Linguística, mais precisamente servindo à linha de pesquisa da Análise do Discurso e o estudo das interações verbais, sendo Dominique Maingueneau um dos principais teóricos a discutir o tema.

Segundo Maingueneau (2001, p. 99), o *ethos* “... é válido para qualquer discurso, mesmo para o escrito. Com efeito, o texto escrito possui, mesmo quando denega, um *tom* que dá autoridade ao que é dito”. Esse *tom*, citado pelo autor, permite ao receptor extrair conceitos acerca do enunciador e, conseqüentemente, permite-lhe a construção de uma imagem do autor do texto escrito. Dessa forma, o autor assume uma postura crítico-reflexiva sobre si mesmo, revelando pistas sobre sua identidade como pessoa e como profissional.

A seguir, apresentamos o gênero diário reflexivo, para, em seguida, buscar por pistas contextuais que indiquem a sinalização da construção da identidade do professor em formação inicial.

O gênero diário reflexivo

Neste estudo interpretativista, buscamos analisar os fenômenos sociais materializados em um diário reflexivo produzido em um contexto de formação docente por um bolsista do projeto PIBID. Zabalza (2004, p. 136) assevera que a escrita de diários possibilita “[...] a experiência de contar (o que você faz) e de contar a si mesmo (como duplo ator: o ator que realiza as coisas contadas e o ator que as conta)”. A produção de diários, na formação inicial de professores, pode despertar uma visão crítico-reflexiva, servindo como um gatilho para reconfigurações do agir docente. Freitas e Medrado (2013, p. 109) ratificam a utilização de diários:

- 1) como instrumento de pesquisa em sala de aula e como espaço de voz do professor e do aluno;
- 2) como contribuição no processo de reflexão para o desenvolvimento de um profissional capaz de atuar de forma crítico-reflexiva;
- 3) como auxílio na construção da identidade profissional docente;

4) como fonte de interesse para despertar/incentivar outros professores, em formação inicial ou continuada, a adotarem uma postura mais reflexiva, seja por meio de diários ou outras ferramentas.

Os diários reflexivos mostram-se como registros de cenários, ações e sentimentos, muitas vezes tão distantes do alcance do interlocutor. Permitem um mergulho na essência do enunciador, o que não parece ser tão acessível em outros gêneros mais acadêmicos devido às próprias prescrições reguladoras daqueles. Ao darem voz à subjetividade do enunciador, já que “(...) o professor/aprendiz/autor pode colocar suas dúvidas, anseios, percepções, questões, críticas, conflitos, enfim, documentar suas tensões, reflexões e (re)elaborar crenças e práticas” (REICHMANN, 2007, p. 229), os diários podem promover autorreflexão e reconfiguração das próprias práticas docentes, funcionando como um instrumento de construção da identidade do professor.

Optamos por adotar esse gênero discursivo, pois pretendemos apontar o *tom* do que é dito no texto, a fim de identificarmos os posicionamentos do professor em formação perante sua conduta pessoal e do cotidiano do subprojeto em questão na escola em que o bolsista atuou.

O diário reflexivo analisado possui doze entradas nas quais o professor narra e reflete sobre sua prática em sala de aula. Nesse sentido, propomos apresentar a análise de alguns excertos, relacionando o *ethos* e a sinalização da construção identitária do professor em formação que são desveladas em seu texto/discurso.

O colaborador da pesquisa

O colaborador de nossa pesquisa tinha 28 anos na época da execução deste estudo, sendo um bolsista relativamente novo no PIBID, pois encontrava-se há apenas seis meses atuando no programa e, de acordo com o que foi narrado por ele mesmo em entrevista de seleção para o PIBID, nunca havia atuado em sala de

aula, sendo, portanto, completamente inexperiente na docência. O conteúdo de seus textos/discursos narra sua experiência com observações e regências na escola parceira, revelando situações conflituosas e, muitas vezes, desafiadoras e estressantes, conforme é possível perceber nos excertos analisados a seguir:

Excerto 1

DIÁRIO REFLEXIVO - 07/10/2016

ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO XXXXXXXXXXXXXXXX

PIBID – PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

BOLSISTA:XXXXXXXXXXXXXXXXXX

OBSERVAÇÃO DE AULA. Manhã.

Hoje é dia de prova bimestral, logo, não haverá aula. Apenas auxiliamos o professor a observar os alunos e a receber as provas. Hoje também não haveria aula a tarde do cursinho do Enem, porém, como eu e XXXXX já estamos aqui e há a possibilidade de avisar para os alunos que venham, decidimos dar essa aula. Já a havíamos planejado essa aula inclusive.

O trecho do primeiro diário apresenta frases curtas e marcas tipográficas bem definidas com fontes em caixa alta e negrito, no início, para fins de identificação do local e período da atuação. O autor faz uso da primeira pessoa do plural “nós” para deixar claro que não está trabalhando sozinho, mas em dupla com outro bolsista, e o inclui até o final, citando o nome do parceiro em seu texto¹.

O uso do advérbio “apenas” parece denotar uma certa frustração do enunciador em não ter sido mais ativo e não ter tido oportunidade de exercitar sua docência naquele dia, sobrando-lhe o auxílio ao professor regente em fiscalizar provas. Isso leva o enunciatário a deduzir que o enunciador se mostra realmente interessado na prática docente e em realizar atividades ligadas a

¹ Os nomes da escola de atuação e do parceiro do bolsista foram omitidos no Excerto 1 para garantir o anonimato dos envolvidos no estudo.

ela, como é de interesse geral do subprojeto no qual o bolsista está incluído.

O mais interessante, nesse trecho, é que o modo de dizer do bolsista produz um efeito de sentido de um sujeito maduro e independente nas três últimas sentenças do trecho. Ele percebe a possibilidade de mudança de uma situação e decide tomar uma decisão, juntamente ao seu colega, para que a aula já planejada venha a acontecer. O verbo “decidimos” tem uma carga semântica muito forte, pois imprime um tom de poder de decisão sem uma prévia aprovação do professor/supervisor, demonstrando que o enunciador passa a imagem de um professor já portador de certa independência e capaz de realizar ajustes em relação ao planejamento da instituição em que atua.

Excerto 2

CURSINHO. *Tarde. 2ª aula.*

Vieram apenas 3 alunos para esta aula, talvez pelo fato de ser semana de provas e tal. Mesmo assim resolvemos que seria melhor adiantar essa aula. Tentamos passar o material que acabou não dando tempo na última aula mais o material dessa aula.

No trecho acima, o enunciador reconhece a baixa frequência na aula e encontra uma tentativa de justificá-la com o uso do advérbio “talvez”. Continua seu texto afirmando que “mesmo assim”, quer dizer, apesar da pouca quantidade de participantes, a aula aconteceu. Novamente, percebemos que o enunciador passa a imagem de detentor de tomada de decisões e decide prosseguir seu planejamento. O bolsista sugere estar preparado e organizado para a aula, demonstrando organização, mesmo não conseguindo concluir seu planejamento em tempo hábil.

Excerto 3

Tivemos que correr um pouco porque o tempo acabou sendo curto para muito material, de forma que ainda faltou um tópico dessa aula que teremos que dar na próxima aula.

Um dos problemas que estou notando é que estou planejando muita coisa para as aulas, talvez por medo da sobra de tempo. Preciso trabalhar melhor isso.

Nesse excerto, o enunciador percebe algumas divergências em sua própria prática e assume que teve de acelerar o ritmo para ajustar o material ao tempo da aula. É interessante notar que ele realiza uma autoavaliação e expõe uma falha em seu planejamento, mas prontamente apresenta uma solução: “faltou um tópico dessa aula que teremos que dar na próxima aula”. Dessa forma, o enunciador passa a imagem de professor “maduro” que é capaz de resolver os conflitos de sua práxis, ajustando-a da maneira que melhor lhe cabe. Importante também perceber que ele apresenta a raiz do problema de seu planejamento: “Um dos problemas que eu estou notando é que estou planejando muita coisa para as aulas...”. Logo após essa sentença, ele tenta justificar o exagero de conteúdo planejado usando “talvez por medo da sobra de tempo”. Aqui, na contramão do discurso anterior do bolsista, percebemos a imagem do professor iniciante, inseguro e ainda construindo sua didática. Vale ressaltar que o enunciador comenta apenas um dos problemas quando, na verdade, ele assume que há mais de um. Ele encerra essa parte de seu diário concluindo sua autoavaliação e oferecendo uma solução para si mesmo ao reconhecer que precisa trabalhar mais no planejamento da seleção da quantidade de conteúdo para cada aula.

Excerto 4

A aula ocorreu bem, na última aula eu estava achando que deveria ter participado mais da aula e nesta semana acho que este problema foi, digamos que, sanado. Eu fique praticamente a frente da aula e, não sei se por ter menos alunos nessa aula, me senti mais seguro e menos apreensivo do que na primeira aula.

Novamente o enunciador critica-se, admitindo mais um problema em sua didática: “...na última aula eu estava achando que deveria ter participado mais da aula”, o uso do pronome *eu* sustenta uma responsabilidade particular, diferente dos primeiros enunciados aqui expostos em que o bolsista usa a primeira pessoa do plural por estar agindo em dupla com outro bolsista, dividindo a responsabilidade por erros e acertos na prática docente.

Em contrapartida, na sentença “nesta semana acho que este problema foi, digamos sanado”, o enunciador parece querer demonstrar a certeza de que o problema foi resolvido, mas titubeia ao usar o verbo “digamos”, o que deixa transparecer dúvida em relação ao que ele mesmo afirmou como certo, como resolvido. Emerge, então, um conflito entre as imagens ou *ethé* do professor seguro e do professor iniciante e inseguro de sua prática ao duvidar de suas próprias escolhas, nos remetendo a Bauman (2001), quando menciona que os sujeitos devem se posicionar de forma ambivalente, isto é, possuir uma identidade fixa, mas também estar abertos à flexibilidade.

Na segunda parte desse excerto, o bolsista mostra-se satisfeito por ter assumido a sala de aula, contudo, expõe sua insegurança em assumir uma sala regular, com grande número de alunos, ao conjecturar sobre a ligação entre o pequeno número de alunos e sua performance satisfatória: “Eu fique (*sic*) praticamente a frente da aula e, não sei se por ter menos alunos nessa aula, me senti mais seguro e menos apreensivo do que na primeira aula”. A voz percebida aqui é, realmente, a do professor em processo de adaptação com o exercício da docência, denotando a dificuldade inicial do ofício em lidar com grandes públicos, aparentar segurança e obter bons resultados.

O último excerto reflete uma preocupação em descrever com detalhes o que fizeram em suas práticas e julgar o quê e como fizeram. O bolsista procura uma compreensão desse fazer por meio da ação do professor e também dos alunos. O excerto retirado do diário reflexivo mostra essa situação:

Excerto 5

Desse modo, não vi por mal em lhes indicar a página correta. O professor havia falado 56 e eles não reconheceram. Alguns estavam na 66, outros na 86, 78... enfim, eles não entenderam por completo. Talvez fosse o caso de reforçar os números para esta turma

Quando o bolsista se depara com situações novas, desconhecidas, recorre ao conhecimento mais substancial, na

tentativa de transformar o que é desconhecido em conhecido e concreto. Ao levantar a hipótese de que “talvez fosse o caso de reforçar os números para esta turma”, considera a necessidade de uma consolidação do conteúdo por parte de todos aqueles que estão envolvidos na formação docente. Há uma forte preocupação em articular novas estratégias para dar bons resultados na formação. Como afirma Maingueneau (2002, p. 95), um texto, mesmo sendo escrito, “é sustentado por uma voz – a de um sujeito situado para além do texto”. Assim sendo, percebemos, nos excertos analisados, a voz do enunciador que reflete a imagem (ou imagens) do professor que ora apresenta-se maduro e seguro de si e ora revela sua condição verdadeira, que é a de um professor em formação, com suas inseguranças, instabilidades e ainda em processo de construção de sua didática. O *tom* que dá, ao texto escrito, a autoridade sobre o que se diz permite, ao leitor, construir uma representação do corpo do enunciador, a partir da imagem que ele deixa transparecer.

A identidade do professor em formação, analisada neste artigo, vai se construindo no decorrer de suas experiências vividas na escola de atuação e em outras instâncias de sua vida. A imagem (ou imagens) refletida(s), no discurso do sujeito analisado, revela(m) certa instabilidade ao interlocutor, pois, como dissemos, trata-se de um professor em pleno processo de amadurecimento e iniciação no contexto da práxis docente. Acreditamos que, ao longo de seu percurso de atuação no PIBID, muitas imagens serão ainda reveladas, imagem (imagens) essa(s) fruto de experiências teóricas aliadas a experiências práticas contextualizadas.

Considerações finais

Acreditamos que as discussões acerca do *ethos* e da construção da identidade de professores em formação sejam de alta relevância para a Linguística Aplicada, mais precisamente para as áreas da formação de professores e da análise do discurso, por

oferecerem um estudo do perfil do professor iniciante. Importante também é acompanhar a trajetória dos sujeitos pesquisados para observarmos a imagem que fazem de si em diversos momentos de suas atuações como professores para, assim, acompanharmos o processo de construção da identidade desses sujeitos, percebendo o trânsito das imagens que eles revelam.

A análise revelou também que os diários reflexivos abrem espaço para diferentes níveis de reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas, o que pode levar a uma reconfiguração de seu agir como professor tanto no momento posterior à produção de seu texto/discurso quanto em experiências futuras de sua prática docente. Constatamos que esse diário foi usado pelo bolsista como um espaço para acolher sentimentos, registrar descobertas e revelar crenças, concepções e conhecimentos implícitos sobre a docência, aspectos que geralmente emergem em momentos de reflexão.

O sujeito analisado, neste artigo, ofereceu-nos várias representações de seu *ethos* (ou *ethé*) de acordo com as influências exercidas pelos contextos vivenciados. As imagens representativas oscilaram entre um professor independente, seguro e experiente a um bolsista em início de atividades, inseguro e instável em suas decisões e considerações. Acreditamos que essa oscilação é parte do processo de construção da identidade e que, futuramente, o professor aqui analisado possa apresentar uma imagem livre de dúvidas e inseguranças a respeito de sua atuação, ou ainda, mesmo que as dúvidas e inseguranças surjam ao longo de sua trajetória, ele tenha adquirido um grau de maturidade para lidar com os conflitos pertinentes ao seu *métier*, desenvolvendo estratégias de enfrentamento.

Referências

- AMOSSY, Ruth. (org.). **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. São Paulo: Contexto, 2005.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo, Martins Fontes, 1997.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001.
- FIORINDO, Priscila P. *Ethos: um percurso da retórica à análise do discurso*. **Revista Pandora Brasil**, [s. l.], n. 47, out/2012.
- FREITAS, Ana Cláudia de M.; MEDRADO, Betânia Passos. Identidades, saberes e formação: repostas de um diário reflexivo. *In.*: REICHMANN, Carla L. (Org.). **Diários reflexivos de professores de línguas: ensinar, escrever, refazer (-se)**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 87-111, 2013.
- HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? *In.*: SILVA, Tomaz Tadeu; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Editora Vozes, p.13-133, (1996 [2012]).
- _____. **Identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP &A Editora, (1992 [2006]).
- KLEIMAN, Angela; VIANNA, Carolina; DE GRANDE, Paula. Sem querer ir contra pessoas tão ilustres...: construção e negociação identitárias do professor entre discursos de (des) legitimação. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 17, n. 32, p. 173-194, 1º semestre, 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/download/P...2013v17n32p173/pdf>. Acesso em: 11 fev. 2017.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Gênese dos discursos**. Tradução Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- _____. **Análise dos Textos de Comunicação**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARTINS, Maria S. C. Ethos, Gêneros e questões identitárias. **D.E.L.T.A**, [s. l.], v. 23, n. 1, p. 23 – 43, 2007.

- RAMOS, Fabiana. **Letramento e construção identitária acadêmico-profissional em diários de leitura**: formando professores para formar leitores. 2015. 206f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) PROLING. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015. Disponível em: <http://tede.biblioteca.ufpb.br/handle/tede/7708>. Acesso em: 02 maio 2016.
- REICHMANN, Carla L. Professores-em-construção: reflexões sobre reposicionamento identitário em um diário dialogado. **Revista do programa de Pós-graduação em Letras e Linguística (UFAL)**, [s. l.], v. 39, p. 223-240, 2007.
- TÁPIAS-OLIVEIRA, Eveline M. Quem sou eu, quem é você? Imagens dos interlocutores do/no diário e a construção identitária. *In.*: REICHMANN, Carla L. (Org.). **Diários reflexivos de professores de línguas: ensinar, escrever, refazer (-se)**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 39-64, 2013.
- ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

O ENSINO REMOTO E A RACIONALIDADE NEOLIBERAL: REPRESENTAÇÕES DE ECONOMIA EM UM TEXTO PRESCRITIVO E EM MATERIAIS DIDÁTICOS¹

Philippe Pereira Borba de Araújo
Filipe Mendes Cavalcanti Leite

Introdução

A crise sanitária causada pelo novo coronavírus (Sars-Cov-2) impactou fortemente a educação em centenas de países. Estima-se que até 1,6 bilhão de alunas e alunos, ou mais de 91% do total de estudantes no planeta, tiveram as aulas suspensas temporariamente (MIKS; MCILWAYNE, 2020). No Brasil, diante do vácuo de liderança do Governo Federal e do Ministério da Educação, que se restringiu a dispensar a obrigatoriedade de observância ao mínimo de 200 dias letivos (BRASIL, 2020), os governos estaduais e municipais adotaram diferentes medidas locais para garantir ensino remoto em caráter temporário.

Na Paraíba, o Governo do Estado decretou adiamento do recesso escolar para toda a rede de 19 de março a 19 de abril de 2020. A partir de 20 de abril, a Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia (SEECT/PB) ofereceu às/aos professoras/es e às/aos gestoras/es da rede uma capacitação *on-line* em formato *Massive Online Open Course* (MOOC) para uso da plataforma Google Sala de Aula. Nessa mesma semana, através do site Paraíba Educa², divulgou documentos com orientações a docentes e gestoras/es para o ensino remoto. Uma semana depois,

¹ Agradecemos imensamente as leituras críticas e as sugestões do Prof. Me. Dennis Souza da Costa, do Prof. Me. Thiago Luís Cavalcanti Calabria, e da Profa. Ma. Liliane Alves Chagas, fundamentais para a conclusão deste trabalho. Quaisquer erros ou inconsistências que persistem são de nossa inteira responsabilidade.

² A plataforma Paraíba Educa pode ser acessada através do link: <https://paraiba.pb.gov.br/paraibaeduca>. Acesso em: 25 maio 2020.

a partir de 27 de abril de 2020, foram gerados e-mails institucionais para todos os 246 mil estudantes das escolas estaduais, em todos os níveis de ensino.

Desde então, a SEECT/PB tem promovido a adoção de um regime especial de ensino remoto³, em que as/os professoras/es criam e compartilham atividades complementares por meio do Google Sala de Aula (para os alunos com acesso à internet) ou por meio de roteiros impressos disponibilizados na escola (para os alunos sem acesso à internet). De acordo com as orientações divulgadas nos Planos de Estratégias para Professores e nos Guias de Orientação para Gestores, essas atividades pedagógicas complementares, durante as primeiras quatro semanas, “seguirão uma programação de temas norteadores: identidade e autonomia, natureza e sociedade, saúde e economia” (PARAÍBA, [2020b], p. 2).

Essa rápida sucessão de ações da SEECT/PB impacta diretamente o trabalho de milhares de docentes em todo o estado, e essas novas prescrições somam-se a diversas outras em âmbito nacional, regional e local. Nesse contexto, uma série de perguntas se impõem. Quais critérios foram utilizados para utilização dessa plataforma? De onde vem a necessidade de uniformizar temas norteadores para todas as escolas da rede? Por que, especificamente, esses quatro temas foram escolhidos (sem a participação dos/as docentes e estudantes), e não outros? Em que esses temas dialogam com as necessidades da sociedade diante da pandemia e da crise a ela associada? De que forma os/as docentes têm reconfigurado seu trabalho frente a essas prescrições?

Partindo dessas perguntas, neste artigo, analisamos alguns trechos do documento prescritivo “Plano de Estratégias: Ensino Médio”, referentes ao eixo norteador “economia”, e de duas atividades *on-line* desenvolvidas para a plataforma Google Sala de

³ O regime especial de ensino é normatizado pela Portaria nº 481/2020, publicada no Diário Oficial do Estado da Paraíba em 12 de maio (PARAÍBA, 2020a). Medidas semelhantes de implementação de ensino remoto têm sido tomadas em outros estados.

Aula, buscando compreender que representações de economia estão presentes nesses textos.

O objetivo acima parte da premissa de que a escola pública ocupa um lugar estratégico para a implementação de políticas dos governos, constituindo-se, assim, como um espaço de embate entre múltiplos valores, ideologias, crenças e representações de mundo e que esse embate se desenrola (não apenas, mas principalmente) em atividades de linguagem, sempre imbuídas de representações sócio-históricas.

Embasamento teórico

Este artigo se insere no campo da Linguística Aplicada (LA), compartilhando da natureza *indisciplinar*, mestiça, ideológica, política e transgressiva desse campo do saber (MOITA LOPES, 2006; PENNYCOOK, 2006). Como explica Moita Lopes (2006, p. 22), “[p]olitizar o ato de pesquisar e pensar alternativas para a vida social [é] parte intrínseca dos novos modos de teorizar e fazer LA”. Compartilhando dessa perspectiva, este texto dá enfoque a visões alternativas, políticas, engajadas e combativas de professores da educação básica que encontram, nos meandros das prescrições, brechas para um agir crítico.

Dentro do campo da LA, apoiamos-nos nos pressupostos e nas discussões do Interacionismo Sociodiscursivo – ISD (BRONKART, 2012; MACHADO, 2007; LOUSADA, 2004). Para as discussões deste capítulo, serão fundamentais os conceitos de trabalho prescrito e trabalho realizado, e as reflexões sobre o caráter fundamentalmente social e dialógico das representações individuais. Discutiremos brevemente sobre esses dois pontos nas subseções seguintes.

A docência como trabalho: trabalho prescrito e trabalho realizado

Quando consideramos o agir do professor no quadro das Ciências do Trabalho e não somente na perspectiva das ciências da educação, vemos “uma série de outros aspectos que também

compõem o seu trabalho e que não pertencem exclusivamente ao campo das preocupações didáticas” (LOUSADA, 2004, p. 273).

No âmbito da Clínica do Trabalho, há muito tem-se observado que o trabalho não é só planejado e organizado pelas diretrizes e pelas prescrições definidas pelas hierarquias superiores. Clot (2007, p. 18) enfatiza que o trabalho “é reorganizado por aquelas e aqueles que o realizam”. Desse modo, haverá sempre diferenças entre trabalho prescrito e trabalho realizado. Esses dois conceitos, bastante estudados na Ergonomia francesa, serão fundamentais para as reflexões a que este capítulo se propõe.

Pérez (2009, p. 59) conceitua o trabalho prescrito como sendo a atividade definida *a priori* por meio de “documentos elaborados pelas instituições que se constituem como uma representação do que deve ser o trabalho. São instruções, modelos e programas, por exemplo, que servem de prescrição para o trabalho, ou seja, definem as tarefas que devem ser realizadas.” Já o trabalho realizado pode ser considerado como “a atividade que é efetivamente realizada” (LOUSADA, 2004, p. 275).

Neste artigo, tomamos um documento normativo produzido pela SEECT/PB como texto prescritivo e as atividades didáticas produzidas pelos professores como parte do trabalho realizado. É importante ressaltar que os textos que mobilizamos para esta análise são apenas uma pequena fração das dimensões e das complexas interrelações que compõem o trabalho docente como uma atividade social situada, dialética e não livre de conflitos (cf. MACHADO, 2007).

O caráter dialógico das representações

N’A *Ideologia Alemã*, Marx e Engels dissecam o dualismo sobre o qual se erigia a filosofia alemã de seu tempo. Nas bases do materialismo histórico-dialético, fundado por esses pensadores, está a compreensão de que toda a produção das ideias está intimamente ligada à atividade material e à vida que se vive.

A produção de ideias, de representações, da consciência, está, em princípio, imediatamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, com a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens ainda aparecem, aqui, como emanação direta de seu comportamento material. (MARX; ENGELS, 2007, p. 94).

A partir dessa noção, em seu projeto de construção de uma teoria marxista do desenvolvimento, Vygotsky estabelece que o domínio da linguagem ocorre em um processo sociointeracional, em que os indivíduos se apropriam de representações semióticas pré-existentes. Em outras palavras, as representações individuais nada mais são senão reelaborações de representações compartilhadas pelos grupos sociais dos quais esse indivíduo faz parte. Isso implica dizer que nossas crenças, nossos valores e nossas noções de mundo estão sempre em diálogo com o social.

Nos textos, as marcas dessas representações, inscritas nos indivíduos, aparecem como fruto de um processo necessariamente dialógico, uma vez que, assim como todos os conhecimentos humanos, as representações são formadas a partir da interação com o agir do outro (BRONCKART, 2012). Acrescenta-se a essa noção o entendimento da condição heterogênea das comunidades verbais:

[...] embora as comunidades verbais sejam, certamente, realidades sociais globais, elas não são sociologicamente homogêneas; são atravessadas por organizações diversas, complexas e hierarquizadas, no quadro das quais, permanentemente, se desenvolvem relações de força e conflitos entre grupos sociais com interesses divergentes. Uma comunidade verbal é, portanto, constituída por múltiplas **formações sociais**. (BRONCKART, 2012, p. 36, grifo do autor).

Essa heterogeneidade constitutiva do todo social nos ajuda a entender a emergência de representações divergentes acerca dos mesmos fenômenos. Os papéis sociais performados pelos indivíduos, juntamente com as formações sociais em que estão inseridos, os seus interesses de classe, enfim, todas as condições materiais de sua existência vão influenciar não só as noções que

diferentes indivíduos têm de economia, como veremos neste capítulo, como também a forma como essas representações são mobilizadas nos textos.

Procedimentos metodológicos

Partindo do pressuposto de que toda atividade de linguagem é uma atividade socio-historicamente situada, o ISD se inscreve em um quadro epistemológico que tem seu foco, primeiramente, nas “condições sociopsicológicas da produção dos textos e depois, considerando essas condições, na análise de suas propriedades estruturais e funcionais internas” (BRONCKART, 2012, p. 77). Assim, nosso olhar para os textos aqui apresentados seguirá uma abordagem descendente, indo do social para o linguístico. Dessa forma, abordaremos, em primeiro lugar, o contexto de aproximação neoliberal na gestão e no funcionamento das escolas. Esse contexto nos permitirá prosseguir para a análise da materialidade linguística tanto no Plano de Estratégias do Ensino Médio quanto nas duas atividades *on-line* selecionadas.

As atividades que escolhemos para analisar neste trabalho são de duas disciplinas que compõem a área de linguagens (Educação Física e Inglês). Ambas as atividades foram elaboradas à luz do Plano de Estratégias e disponibilizadas às turmas virtuais de uma escola estadual de ensino médio⁴. A escolha de atividades dessa área se deu por duas razões: por se adequarem melhor ao escopo editorial proposto neste livro, e por terem sido as que mais se destacaram numa primeira leitura, pela articulação do eixo com os campos do saber.

⁴ A fim de manter a anonimidade das/os colaboradoras/es, optamos por não divulgar o nome da escola.

Análise

Contexto sociointeracional de produção

Sabemos que a escola, assim como qualquer outra instituição, é um produto das sociedades em que se inserem. Nesse sentido, a escola não pode ser estudada ou compreendida como uma instituição isolada ou como um sistema que se explica em si mesmo. Com isso em mente, antes de analisar os textos, precisamos compreender qual é o lugar social que a escola pública ocupa hoje e em que direções as ações dos governos a têm guiado.

Desde os anos 1980, com a emergência do neoliberalismo, a escola pública tem passado por contínuos movimentos de reformas educacionais para se adaptar às necessidades dos mercados (APPLE, 2005; LAVAL, 2019). A ideologia neoliberal, mais que uma doutrina econômica, caracteriza-se, em última instância, como um projeto de fabricação de um novo indivíduo, como tão claramente resumiu Margaret Thatcher em sua célebre frase: *“Economics are the method: the object is to change the soul”*. O projeto neoliberal almeja produzir, portanto, não somente uma determinada maneira de representar o mundo e de agir, mas, em um nível ainda mais profundo, uma representação de si e uma autogestão comportamental e emocional que simultaneamente produz e é produzida por esse modelo social (HARO, 2013).

Carvalho (2018) caracteriza a ideologia neoliberal como um instrumento de desativação do jogo democrático. Nessa visão de mundo, o Estado, potencial garantidor das demandas por mais proteção social, melhores serviços e maior igualdade de tratamento, se torna um inimigo. A sucessão de crises sistêmicas do capitalismo desponta, assim, como “uma oportunidade de ouro para bloquear agendas democráticas crescentes - das mulheres, dos movimentos sociais, das minorias e da juventude - e viabilizar uma agenda ideológica de redução do tamanho do Estado” (CARVALHO, 2018, p. 125).

Talvez o maior ataque à educação pública nos últimos anos tenha sido a emenda constitucional 95/2016, que congelou os investimentos públicos por 20 anos. Com o crescimento populacional nas próximas décadas, o congelamento vai implicar uma vertiginosa queda nos indicadores de gastos em educação e saúde, que já são baixos comparados à média dos países que integram a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Para Carvalho (2018, p. 122), a EC 95 é mais uma etapa de “um projeto de longo prazo de desmonte do Estado de bem-estar social brasileiro” (CARVALHO, 2018, p. 122).

Os avanços neoliberais no âmbito educacional, no entanto, não impactam apenas os investimentos. Os próprios objetivos, os discursos e a gestão, tudo isso vem sofrendo profundas modificações; trata-se de um projeto a longo prazo, que envolve a captura da estrutura pública de modo a não só torná-la subserviente aos mercados, como também assegurar que o estado, em suas operações internas, emule aquelas usadas nos negócios. Por consequência, “[p]resenciamos, no campo da escola, a transmutação progressiva de todos os valores em mero valor econômico” (LAVAL, 2019, p. 23).

Ainda a esse respeito, Laval (2019, p. 24-25) explica que, “[...] na nova ordem educacional que vem se delineando, o sistema educacional serve à competitividade econômica, é estruturado como um mercado e deve ser gerido como uma empresa.” E esse é um fenômeno mundial, ainda que esforços muito significativos, e muitas vezes bem-sucedidos, de resistência sejam encontrados.

No estado da Paraíba, a onda neoliberal na educação pode ser observada na implementação do ensino integral. Entre 2017 e 2020, a Secretaria de Educação do Estado da Paraíba ampliou o número de escolas integrais de 35 para 229 unidades, atendendo a mais de 80 mil alunos (CLICKPB, 2019). Nas escolas integrais, implementadas em uma parceria público-privada com o Instituto Corresponsabilidade pela Educação (ICE), adota-se uma cultura de “auditoria” do trabalho docente, com avaliações bimestrais e visitas periódicas para fiscalização. Além disso, disciplinas da

base diversificada, tais como Colabore e Inove e Estudo Orientado promovem uma abertura para avanços da ideologia neoliberal na constituição da identidade dos estudantes já desde sua estrutura curricular. Se esses movimentos, até o momento, eram verificados com mais força apenas no ensino integral, a implementação do ensino remoto poderia oferecer uma chance de disseminar esses valores por toda a rede educacional do estado. É nesse macrocontexto que é elaborado o documento prescritivo Plano de Estratégias do Ensino Médio.

O eixo norteador “economia” no Plano de Estratégias

O Plano de Estratégias estabelece, já em sua apresentação, que “[o] planejamento das atividades complementares deve seguir a agenda pré-estabelecida pela SEECT tendo o docente liberdade para escolher quais instrumentos, estratégias e metodologias adotar para o cumprimento dos Eixos Norteadores propostos” (PARAÍBA, [2020c], p. 2).

Em seguida, o Plano que analisamos estabelece, para o Ensino Médio, quatro eixos norteadores, um para cada semana: (1) identidade e autonomia; (2) natureza e sociedade; (3) saúde e (4) economia. Para cada um desses eixos, o texto propõe objetivos e estratégias específicos. O documento não esclarece os motivos que guiaram a escolha desses eixos, nem explicita se há uma intenção objetiva em, por meio destes, cumprir determinações ou normativas de ordem superior (a exemplo da BNCC) ou se esses temas objetivariam mobilizar habilidades e competências específicas a serem desenvolvidas pelos alunos diante do momento de crise sanitária e socioeconômica que estamos vivendo.

Com isso, as motivações para a escolha dos temas parecem apontar para algumas direções: (a) manutenção do *script* pedagógico para garantir boas notas nos testes padronizados (Enem, Prova Brasil, Saeb, IDEPB e outros); ou (b) colocar um véu sobre a realidade, buscando deslocar a atenção das famílias para

outros temas, de modo a atribuir um caráter de normalidade a um momento de crise conjuntural. Não se pode descartar ainda a possibilidade de combinação de ambas as hipóteses.

Por razões de concisão, neste texto daremos especial realce ao eixo norteador “economia” do Plano de Estratégias do Ensino Médio, como apontamos na introdução. Buscaremos identificar as representações de economia ali subjacentes. Para o eixo economia, o Plano estabelece os seguintes objetivos:

Objetivos

- Utilizar estratégias, conceitos e procedimentos matemáticos para interpretar situações em diversos contextos, sejam atividades cotidianas, sejam fatos das Ciências da Natureza e Humanas, das questões socioeconômicas ou tecnológicas, divulgados por diferentes meios, de modo a contribuir para uma formação geral;
- Propor ações para investigar desafios do mundo contemporâneo e tomar decisões éticas e socialmente responsáveis, com base na análise de problemas sociais e econômicos sejam eles macro (da sociedade) ou micro (de âmbito familiar e pessoal).

Estratégias

- Nivelar a aprendizagem para desenvolver as seguintes habilidades de acordo com as metodologias adequadas levantadas pelos professores e validadas pela gestão escolar.
 - » Realizar ações que promovam em Matemática:
 - Identificar a expressão algébrica que expressa uma regularidade observada em uma sequência de números e figuras;
 - Resolver situações-problema que envolvam equação de 1º ou de 2º grau ou sistema de equação de 1º grau;
 - Ler e interpretar dados apresentados em tabelas e gráficos.
 - » Realizar ações que promovam em Português:
 - Realizar transformações de estruturas gramaticais, observando suas consequências expressivas e de sentido;
 - Inferir a tese, o ponto de vista em um texto da ordem do argumentar, com base na argumentação construída pelo autor;
 - Reconhecer a presença, em um texto, de marcas de variação linguística e de registro;
 - Identificar recursos semânticos.

» Como os outros componentes vão ajudar nesse processo? Quais as contribuições que as outras disciplinas darão para alcançar o patamar desejado?

- Reflexão sobre o papel do Governo nas questões da sociedade e da responsabilidade que ele tem com a localidade onde o jovem mora;
- Participação, junto dos pais e responsáveis, na gestão dos recursos da sua residência (como, por exemplo, a relação da renda familiar com as contas a se pagar);
- Gestão das próprias finanças e a importância de poupar;
- Estímulo à imaginação empreendedora: se fosse empreender, em que seria e como faria?;
- Pesquisas sobre processos econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica;
- Exposição do Quadro Kanban (A fazer; Fazendo, Feito) para melhor organização da instância privada;

[...]

Nos objetivos, percebe-se uma representação de economia como uma noção que pode ser compreendida principalmente através da Matemática. A economia, nesse sentido, seria tomada em seu aspecto eminentemente econométrico.

Nas estratégias, de antemão, percebe-se a preponderância das disciplinas Matemática e Português, também sem que fique clara a razão dessa ênfase. Embora não seja possível encontrar na materialidade do texto as motivações para a ênfase nessas disciplinas, o uso da expressão “nivelar a aprendizagem”, que se destaca ao ser apresentada já na primeira estratégia, aponta para uma prática usual do dia-a-dia das escolas integrais do estado. As escolas cidadãos integrais desenvolvem estratégias de “nivelamento da aprendizagem”, cuja principal ação é aplicar uma sequência didática, aplicada semanalmente, e em caráter obrigatório, com o objetivo de retomar conteúdos de Língua Portuguesa e de Matemática dos anos anteriores, de forma que todos os estudantes alcancem o mesmo patamar de desenvolvimento das habilidades.

Assim, a utilização da expressão “nivelar a aprendizagem”, no primeiro tópico da estratégia a ser adotada pelas escolas, já aponta para a continuidade de práticas anteriores ao momento de crise e que se coadunam com as exigências feitas pelos testes padronizados, uma vez que essas provas têm foco destacado na aferição de índices de aproveitamento em Matemática e Português.

Quando partimos para a análise das estratégias a serem adotadas nas áreas de Matemática e Português, vemos que o Plano assume um caráter conteudista, indicando uma série de conteúdos que parecem dar continuidade à dinâmica de ensino-aprendizagem tradicional, potencialmente adotada num ano letivo regular.

Além disso, conta-se, por enquanto, e de maneira contingente, com a suspensão das aulas físicas, sem que isso implique a adoção da educação à distância. As orientações prescritivas do Plano de Estratégias vão no sentido de tornar as interações virtuais com os estudantes apenas “atividades complementares” (PARAÍBA, [2020c], p. 2). Trata-se de um momento *sui generis* que, devido a sua excepcionalidade, exige a adoção de medidas que atentem à legalidade da prestação educacional, uma vez que é vedada a utilização do ensino à distância na educação básica, e às necessidades intelectuais dos estudantes em processo de formação.

Assim, a cara que as estratégias oferecidas pelo Plano às disciplinas de Matemática e Português assumem, dentro do eixo economia, é de, primeiramente, desconsiderar as peculiaridades do fenômeno econômico num ambiente de crise conjuntural, desprezando as conexões e mútuas implicações entre a economia, a política e a sociedade. Pode-se perceber, em segundo lugar, a continuidade de uma abordagem conteudista, ainda que o momento relativize até mesmo a contagem do prazo dos dias letivos. Por isso, quando lidas de forma acrítica, as estratégias parecem indicar um caminho que despreza a emergência do mundo real, mas que, em sua amplitude interpretativa, pode levar

o professor à elaboração de atividades que possam atender à materialidade da vida e, especificamente, do fenômeno econômico.

Em três estratégias, vislumbramos escolhas lexicais associadas à representação neoliberal de economia: gestão financeira e empreendedorismo. Ambos os termos propõem um deslocamento epistêmico na ideologia que auxilia a formação dos estudantes. Se, de um lado, temos mandamentos constitucionais que preconizam uma plataforma educacional pluralista e que preza pelo desenvolvimento de uma cidadania reflexiva; do outro, temos valores que migraram da economia para diversos âmbitos da vida – em especial para a educação –, formatando políticas de subjetivação que levaram sujeitos de direito a se tornarem indivíduos-microempresas (COSTA, 2009). Ao lançar luzes sobre a gestão financeira, as estratégias do Plano apontam para uma tentativa de fazer com que os estudantes entendam que apenas o bom uso dos recursos de que já dispõem pode ser suficiente para suplantar quaisquer dificuldades que possam enfrentar. Além disso, lança-se o gérmen da fetichização do rentismo, levando os estudantes a ambicionar a ascensão a essa posição como um objetivo de um futuro em que quem trabalha por você não é o seu corpo, mas o seu dinheiro.

Um risco que também identificamos nas estratégias do Plano, especialmente em tempos de pandemia, é o da inserção de ideias acerca do empreendedorismo. Num momento de fragilização econômica e social que pode levar a números recordes de desemprego e informalidade laboral, tenta-se incutir nos jovens projetos de vida segundo os quais eles mesmos poderiam vislumbrar meios para driblar o desemprego estrutural, especialmente com a criação de pequenos negócios (SALGADO, 2013). Conforme Haro (2013, s.p.), esse tipo de ideologia advoga o fim do Estado-providência, afirmando que “os riscos vitais são transferidos para cada pessoa, [de tal modo que] esta deve assumi-los como uma oportunidade criativa para garantir a sua própria segurança e combater a incerteza através dos recursos que

oferece o mercado.” O acesso ao emprego, historicamente entendido como um dos direitos e garantias constitucionais, passa a ser responsabilidade do indivíduo.

A última das estratégias que destacamos nesta análise é aquela que propõe “A exposição do Quadro Kanban (A fazer; Fazendo, Feito) para melhor organização da instância privada”. A técnica *kan-ban* tem sua origem no toyotismo, na reestruturação do capital baseada na filosofia do *just-in-time*, que, dentre outras características, inclui: redução dos estoques, produção personalizada, de acordo com a demanda, redução do número de trabalhadores, terceirização de funções, trabalhadores flexíveis, adaptáveis e multitarefas. Nessa nova configuração, característica de nossos tempos, a redução de “resíduos” se torna a norma. Por consequência, nos últimos anos, são cada vez mais comuns postos de trabalho informais, precários, intermitentes, terceirizados e não regulamentados (ANTUNES, 2002, 2018). No rol dessa discussão, Ferrer explica que (1998, p. 39):

A introdução da técnica *kan-ban* nada mais representa do que o sistema de gestão adequado ao JIT [*just-in-time*]. Cada célula de trabalho opera com a menor existência de estoques possível, destinados ao consumo nas próximas horas. A necessidade de reposição do estoque de cada célula de trabalho é acusada visualmente, através de um cartão (*kan-ban* em japonês), acionando um trabalhador ou outra célula para executar o reabastecimento do setor carente.

Vemos, nessa estratégia, a íntima relação entre a reestruturação do capital no toyotismo e a tentativa de promover a incorporação dos métodos e das técnicas típicas dessas novas configurações empresariais ao ambiente escolar.

Por seu caráter polifônico, sendo um documento que representa o encontro de diferentes visões de mundo no seu processo de elaboração, o Plano de Estratégias também dá ensejo a um olhar mais crítico e politicamente engajado de economia, principalmente nas estratégias que abordam o papel do Governo nas questões sociais e a proposta de pesquisas sobre “processos

econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista [...]”.

As representações de economia nas atividades complementares

Até aqui, analisamos o trabalho prescrito. Passemos, neste ponto, à análise do trabalho realizado, que se materializa em duas atividades complementares disponibilizadas pelos professores de uma escola estadual, elaboradas à luz das orientações do Plano de Estratégias.

Trecho de atividade de Educação Física

Você entende que ser saudável é uma exigência do sistema econômico em que estamos inseridos?

O modelo de sociedade em que vivemos (capitalista) vê o homem, e sua força de trabalho, como uma ferramenta essencial para a produção; dessa forma, segundo alguns autores, as pessoas com estilo de vida saudável (ativo) aumentam a eficiência e produtividade, reduzem as faltas no trabalho, assim, auxilia as empresas a diminuir os gastos e aumentam os lucros (KIMIECIK e LAWSON apud MATIELLO JUNIOR e QUINT, 1999, p. 869). Nesse sentido, ser saudável é uma exigência do sistema econômico em que estamos inseridos, sim. Veja...

“O alicerce principal do Meio de Produção Capitalista surgiu através da exploração do corpo, sendo ele a principal fonte produtiva do sistema. O corpo é considerado um mero objeto de exploração do sistema capitalista, que o utiliza para a sua continuidade, produção e reprodução. O paradigma de corpo para atender as novas exigências do capital, deveria ser o corpo saudável, forte, disciplinado, produtivo e dócil. Porém, devido as transformações que ocorreram neste período, tais como a industrialização, o êxodo rural, a urbanização descontrolada, as epidemias e o aumento da miséria humana, a sociedade apresenta um corpo debilitado, fragilizado e acima de tudo NÃO PRODUTIVO. O corpo neste período necessitou então de transformações, ou seja, de “CUIDADOS”, para atender as novas demandas e necessidades desse sistema em plena expansão...” (OLIVEIRA, Yara Ferreira de. Corpo e práticas corporais: entre conceitos e realidades. III Fórum Nacional Corpo e Cultura, 2013).

Com isso, a preocupação com o corpo tornava-se cada vez mais evidente, pois havia a necessidade do trabalhador suportar a FADIGA provocada

pelo excesso de horas trabalhadas e pelas condições precárias das instalações industriais. O corpo constituía-se como importante instrumento para o trabalho. O objetivo era “acentuar sempre a utilidade dos gestos executados, sem, contudo, alterar as condições de vida e de trabalho”. (SOARES, apud GONZÁLEZ, 2005, p. 278).

ATIVIDADE: A Ginástica Laboral também é bastante utilizada por professores de educação física na escola, buscando os mesmos benefícios que as empresas. Mas por que será? Você sabe responder?

Trecho de atividade de Inglês

Leia a tabela nas páginas 12 e 13 do livreto anexo (The ABC of Capitalism), que mostra as opiniões de multimilionários comparada com as opiniões da população em geral.

Obs.: na tabela, os números apresentados se referem às porcentagens de pessoas a favor. Por exemplo: "o governo deveria prover alimentação, vestimentas e moradia" - 68% dos cidadãos concordam, 43% dos multimilionários concordam.

Após a leitura da tabela, escreva um breve comentário resumindo o que você descobriu (pelo menos 30 palavras).

TABLE 1 - VIEWS ON POLICY ISSUES (PERCENT IN FAVOR)

	All citizens	Multimillionaires	Difference
Government should see to food, clothing, and shelter	68	43	-25
Mínimum wage should be above the poverty line	78	40	-38
Government should provide jobs for everyone able and willing to work who cannot find a job in private employment	53	8	-45
Decent standard of living should be provided for the unemployed	50	23	-27
[...]	[...]	[...]	[...]

Source: EPI analysis of Bureau of Labor Statistics and Bureau of Economic Analysisdata (apud CHIBBER, [2020], p. 12-13).

A atividade de Educação Física traz em seu enunciado algumas reflexões sobre como, no sistema capitalista, o corpo é transformado na principal ferramenta para geração de lucro e manutenção da dinâmica da exploração do trabalho. Termos como disciplina, produtividade e eficiência são entendidos, em uma perspectiva crítica, como estratégias empresariais de dominação dos corpos para garantia de mais-valia. Em condições ideais, corpos saudáveis garantiriam o funcionamento perfeito das atividades produtivas, seja na fábrica, no comércio, ou em qualquer outra atividade econômica. A exacerbação da dinâmica de exploração, como dito no próprio texto da atividade, adoeceu os indivíduos e fragilizou os corpos, de tal forma a serem necessárias técnicas para garantir um trabalhador “saudável, forte, disciplinado, produtivo e dócil”. A ginástica laboral, tema da atividade, é percebida, no texto mobilizador, em uma dimensão crítica, ao mesmo tempo histórica, econômica e política. A atividade vai ao cerne da questão, expondo as sobredeterminações das próprias bases econômicas estruturais como elemento fulcral para compreender a ginástica laboral. Não existiria ginástica laboral em uma sociedade sem exploração do trabalho.

Partindo dessa discussão inicial, traçando relações entre o sistema socioeconômico e a ginástica laboral, o texto propõe um outro paralelo: “A Ginástica Laboral também é bastante utilizada por professores de educação física na escola, buscando os mesmos benefícios que as empresas. Mas por que será? Você sabe responder?” Por meio da pergunta proposta na atividade, espera-se que o estudante reflita que, de forma assemelhada às fábricas, o próprio ambiente escolar tem, por vezes, mimetizado estratégias para manter a disciplina e a concentração, fazendo com que os indivíduos suportem cada vez mais horas de dedicação às atividades.

Na atividade de Inglês, o item lexical “economia” não aparece de forma explícita. No entanto, observa-se na tabela que diferentes condições de classe ensejam posicionamentos diversos diante de questões de natureza socioeconômica. Evidencia-se que multimilionários tendem a se opor a medidas como: salário-mínimo acima da linha da pobreza; garantia do direito ao emprego, à moradia e a condições dignas aos desempregados. Ao mesmo tempo, a maior parte da população apoia todas essas medidas. Ou seja, a tabela explicita as contradições entre os donos do capital e os trabalhadores. A atividade se propõe ao desenvolvimento da consciência de classe, através da leitura de dados em tabelas (umas das habilidades preconizadas pelas estratégias do Plano).

As atividades compartilham uma representação de economia bastante mais crítica e mais ampla que aquela proposta no documento prescritivo, uma vez que congregam fatores mais complexos na análise da relação do conceito “economia” com o real. Estado, mercado, sociedade, classe social são chamados a compor o quadro sobre o qual o aluno pode construir sua própria representação de economia.

Considerações finais

Neste artigo, comparamos as representações de economia presentes em alguns trechos do Plano de Estratégias do Ensino Médio, elaborado para servir de guia para o planejamento das atividades complementares no ensino remoto no estado da Paraíba, e em duas atividades da área de linguagens de uma escola estadual.

Os trechos do documento prescritivo analisado apresentam marcas linguístico-discursivas de uma representação de economia impregnada por valores neoliberais. Evidencia-se, textualmente, em diversas passagens, uma tentativa de direcionar o trabalho docente para que haja um estímulo ao empreendedorismo e à educação financeira. Nossa análise sugere que essas prescrições se

somam a tantos outros movimentos que têm por objeto uma permanente construção, na escola, de uma subjetividade específica subordinada às demandas e aos requisitos dos mercados.

A análise do trabalho realizado pelos professores, materializado nas atividades didáticas, nos dá indícios de que essa representação de economia marcada por uma racionalidade neoliberal nem sempre é compartilhada pelos trabalhadores. Com marcas de uma representação de economia como fenômeno social e político complexo, os materiais produzidos emergem como produto de um movimento de resistência epistêmica.

Referências

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

_____. As novas formas de acumulação de capital e as formas contemporâneas do estranhamento (alienação). **Caderno CRH**, Salvador, n. 37, p. 23-45, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://bit.ly/3gAPVWM>. Acesso em: 28 maio 2020.

APPLE, Michael W. **Para além da lógica do mercado: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo**. Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 2005.

BRASIL. Medida Provisória nº 934, de 1º de Abril de 2020. Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior [...]. **Diário Oficial da União**, Brasília – DF, ano 158, nº 63-A, p. 1, 1 abr. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/2TSOhpM>. Acesso em: 25 maio 2020.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. 2. ed. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2012.

CHIBBER, Vivek. **Understanding Capitalism**. New York: Jacobin Foundation, [2020]. Series Understanding Capitalism.

CLICKPB. Governo anuncia quais são as 76 novas Escolas Cidadãs Integrais em 2020. **ClickPB**, [S.l.], 17 dez. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/2ZOGxJh>. Acesso em: 28 maio 2020.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. 2. ed. Trad. Adail Sobral. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

COSTA, Sylvio S. G. Governamentalidade neoliberal, teoria do capital humano e empreendedorismo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 171-186, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/2TTI2Su>. Acesso em: 29 maio 2020.

FERRER, Florencia. **Reestruturação capitalista: caminhos e descaminhos da tecnologia da informação**. São Paulo: Moderna, 1998.

HARO, Fernando A. “Se não cuidarmos de nós, ninguém cuidará”: autoajuda financeira e racionalidade política neoliberal. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 101, p. 111-134, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/2XKtRAn>. Acesso em: 29 maio 2020.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LOUSADA, Eliane. Os pequenos grandes impedimentos da ação do professor: entre tentativas e decepções. *In*: MACHADO, Anna Rachel. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. p. 271-296.

MACHADO, Anna Rachel. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. *In*: GUIMARÃES, Ana Maria de M.; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antónia. **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007. p. 77-97.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MIKS, Jason; MCILWAINE, John. **Keeping the world’s children learning through COVID-19**. [S.l.]: UNICEF, 20 Abr. 2020. Disponível em: <https://uni.cf/2ZQBlob>. Acesso em: 18 maio 2020.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PARAÍBA. Portaria nº 481/2020 – SEECT. [...] orienta a adoção, no âmbito da rede pública estadual de ensino da Paraíba, do regime especial de ensino [...]. **Diário Oficial do Estado**: parte 1: Atos do Poder Executivo, João Pessoa, nº 17.115, 12 de maio de 2020a. Disponível em: <https://bit.ly/3ciWYAb>. Acesso em: 25 maio 2020.

_____. **Guia de orientação para a gestão escolar**: elaboração do plano de ação estratégico escolar. [S.l.], Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia, [2020b]. Disponível em: <https://bit.ly/2MauoGt>. Acesso em: 26 maio 2020.

_____. **Plano de Estratégias**: Ensino Médio. [S.l.], Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia, [2020c]. Disponível em: <https://bit.ly/2XKu3zB>. Acesso em: 26 maio 2020.

PENNYCOOK, Alastair. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-84.

PÉREZ, Mariana. **Com a palavra, o professor**: vozes e representações docentes à luz do interacionismo sociodiscursivo. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3chkzkk>. Acesso em: 26 maio 2020.

SALGADO, J. A cultura empreendedora nos discursos sobre a juventude. **Galaxia**, São Paulo, n. 25, p. 193-204, jun. 2013. Disponível em: <https://bit.ly/2Aph3Y2>. Acesso em: 29 maio 2020.

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

Adriana da Silva Araújo

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Ceará (1995), especialização em Tradução pela Universidade Federal do Ceará (2000) e mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (2003). Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Atualmente é professora assistente do Curso de Letras/Inglês da Universidade Estadual do Ceará – (UECE/FAFIDAM).

Ana Gláucia Jerônimo de Santiago

Possui Graduação em Letras/Língua Portuguesa e Língua Inglesa pela Universidade Estadual do Ceará - UECE (1993), e Mestrado em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2003). Doutoranda na Universidade Federal de João Pessoa (UFPB). Professora Assistente no Curso de Letras da Universidade Estadual do Ceará/ Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos - UECE/FAFIDAM. Atua na área de Linguística, com ênfase em Sociolinguística, Fonética e Fonologia, Teoria e Análise Linguística, Semântica, Estilística, Linguística histórica.

Ana Maria Pereira Lima

Doutora e Mestre em Linguística, pela Universidade Federal do Ceará. Professora adjunta da Universidade Estadual do Ceará. Coordena o Grupo de Estudos "Práticas de Letramento, Gêneros Textuais, Tecnologias e Formação Tecnológica do Professor" (PRAGENTEFORTE); atua na coordenação de projetos de extensão e de iniciação científica que versam sobre multiletramentos e novas tecnologias. Professora categoria permanente do Mestrado Interdisciplinar em História e Letras -

MIHL, na UECE e do PROFLETRAS/UECE. Pós-doutora pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN.

Antonio Lailton Moraes Duarte

É 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); tem mestrado em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2004) e doutorando do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará. Professor do Curso de Letras-Português da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, *campus* Limoeiro do Norte da Universidade Estadual do Ceará, e do Curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa da Universidade Estadual do Ceará. Membro do Grupo de Pesquisa PROTEXTO/UFC. Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

Benigna Soares Lessa Neta

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Ceará, mestrado e doutorado pela mesma Instituição. Atualmente é professora do Instituto Federal do Ceará-IFCE. Tem experiência na área de Literatura e Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: linguística aplicada, literatura e sociedade.

Candice Helen Glenday

Possui graduação em Letras Inglês/Português pela Universidade Tuiuti do Paraná (2002), especialização em Língua Portuguesa pela UNIFLU e mestrado em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (2008). Doutoranda em Linguística na UFPB com foco em Psicolinguística. Professora assistente na Universidade Estadual Vale do Acaraú. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas, pesquisando principalmente os seguintes temas: tradução, linguagem, aquisição de segunda língua.

Cristiane Rodrigues Vieira

Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Ceará (1999), Especialização em Ensino da Língua Inglesa na Universidade Regional do Cariri (2002), mestrado em Linguística Aplicada na Universidade Estadual do Ceará (2009) e Doutorado em Linguística na Universidade Federal do Ceará (2019). Professora do Curso de Letras da Universidade Regional do Cariri. Atualmente é líder do Núcleo de Pesquisas em Linguística Aplicada, vinculado ao CNPQ e vice-coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Regional do Cariri.

Elaine Cristina Forte Ferreira

Professora de Linguística da Universidade Federal Rural do Semi-Árido e do Programa de Pós-graduação em Ensino - POSENSINO - fruto da associação entre UERN, UFERSA e IFRN. Possui graduação em Letras (2006), Mestrado em Linguística (2009) e Doutorado em Linguística (2014) pela Universidade Federal do Ceará. Realizou estágio doutoral sanduíche com financiamento da CAPES - PDSE - no Instituto de Linguística Teórica e Computacional - ILTEC - em Lisboa, Portugal. Líder do grupo de pesquisa Oralidade, Letramentos e Ensino (ORALE/UFERSA).

Felipe Ridalgo Silvestre Soares

Possui graduação em Letras com habilitação em inglês/português pela Universidade Regional do Cariri (2013), Especialização em Ensino de Língua Inglesa pela Universidade Regional do Cariri (2015). Atualmente é professor auxiliar do Curso de Letras da Universidade Regional do Cariri. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa.

Filipe Mendes Cavalcanti Leite

Advogado e professor universitário. Doutorando em Ciências Jurídicas pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestre em Direito Econômico pelo mesmo programa. Graduado em Direito pela

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Professor e membro do núcleo docente estruturante da FAC-CG. Tem experiência acadêmica e profissional na área de Direito, com ênfase em Direito Econômico, Concorrencial, Empresarial, Internacional, Mediação e Arbitragem e Sociologia do Direito.

Franciclé Fortaleza Bento

Possui graduação em Letras Português/Inglês (UECE), especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras - Inglês (UECE), mestrado em Linguística Aplicada (UECE) e doutorado em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (PPGLIN-UFC) com pesquisa sobre escrita acadêmica em ambiente digital colaborativo. Professora Assistente do curso de Letras da Universidade Estadual Vale do Acaraú.

Francisca Geane de Albuquerque

Possui graduação em Licenciatura em Letras pela Universidade Estadual do Ceará (1992), mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (2001) e o doutorado em Linguística em andamento na Universidade Federal da Paraíba-UFPB. Atualmente é Professora assistente da Universidade Estadual Vale do Acaraú em Sobral - Ce. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, com ênfase em Formação de Professores.

João Paulo Rodrigues de Lima

Professor de Linguística da Língua Inglesa no Curso de Letras Inglês da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Mattos (FAFIDAM - UECE). Atualmente cursa Doutorado na Universidade Federal do Ceará (UFC), na área de Linguística Cognitiva. Possui licenciatura em Letras Português-Inglês-Literatura, pela UFC (2007), e mestrado em Linguística (2012) - Aquisição da Linguagem, pela mesma instituição. É também membro do subgrupo Cognição e Linguística, este ligado ao Grupo

de Estudos sobre Linguagem e Pensamento (GELP/COLIN - UFC) desde 2006.

Josehyres Kleber Ferreira Neves

Graduado em Letras-Inglês pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) desde 2018. Professor de Língua Inglesa concursado no Estado da Paraíba desde 2020, com experiência de 9 anos no ensino de Língua Inglesa em escolas privadas regulares e escolas de idiomas.

Karyne Soares Duarte Silveira

Doutora em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (2020) com Estágio Doutoral na Universidade de New Hampshire (Estados Unidos), em 2018 por meio do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE) da CAPES. Mestre em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande (2010). Especialista em Ensino-Aprendizagem pela Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas (2003). Graduada em Direito (1998) e em Letras-Inglês (2006), ambos pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Professora efetiva do Departamento de Letras e Artes, no Curso de Letras-Inglês da UEPB desde 2011. Professora de Língua Inglesa na Universidade Aberta à Maturidade - UAMA (UEPB-Campus I). Membro do Grupo de Estudo Formação Docente em Línguas Estrangeiras (GEFDLE) e do Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho (GELIT - PROLING), ambos da UFPB.

Kátia Cristina Cavalcante de Oliveira

É licenciada em Letras Português/Inglês e respectivas literaturas pela Universidade Estadual do Ceará (1994) e mestrado em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2004). É professora assistente da Universidade Estadual do Ceará, atuando no curso de Letras Português da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM/UECE). No momento, cursa doutorado no Programa de Pós-Graduação em Linguística

(PROLING) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), desenvolvendo pesquisa na área de Políticas Linguísticas.

Leiliane Aquino Noronha

Possui graduação em Letras Língua Portuguesa (FAFIDAM/UECE) e mestrado em Ensino pelo Programa de Pós-graduação em Ensino - POSENSINO (UERN/UFERSA/IFRN). Membro dos grupos de pesquisa Oralidade, Letramentos e Ensino (ORALE) e Linguagens e Internet (GLINET), ambos da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA).

Leopoldina Ramos de Freitas

Possui graduação em Letras - Inglês pela Universidade Estadual do Ceará (2011), especialização em Língua Inglesa pelas Faculdades integradas de Jacarepaguá (2011-2012) e mestrado pelo programa Mestrado Interdisciplinar em História e Letras da FECLESC/UECE. Atualmente é professora do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará - *campus* Tabuleiro do Norte-Ce. Tem experiência na área de ensino, com ênfase em Linguística, Letras e Artes.

Magnólia de Negreiros Cruz

Possui Mestrado em Linguagem e Ensino (Literatura e Ensino), graduação em Licenciatura em Letras (Língua e Literatura Inglesa, Língua Vernácula e Literatura) e graduação em Bacharelado em Arte e Mídia pela Universidade Federal de Campina Grande. Realiza trabalhos de ensino e pesquisa na área de Artes Visuais (fotografia, cinema) e em Literatura (brasileira, estrangeira, metodologias de ensino). Tem experiência na área de Letras, com ênfase no ensino de Literatura e Língua Inglesa; e na área de Artes em Fotografia, Cinema e outras Artes Visuais.

Marciana Alves de Sousa

Pós-graduada em Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Ceará. Graduada em Letras pela

Universidade Federal do Ceará. Professora do Instituto Federal do Ceará, *campus* Morada Nova. Tem interesse em argumentação e retórica, bem como em Literatura Grega.

Maria Edinete Tomás

Professora Assistente da Universidade Estadual Vale do Acaraú. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Brasileira e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: literatura, infância, alfabetização, leitura-escrita, ensino e gestão escolar.

Maria Erotildes Moreira e Silva

Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual do Ceará e doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Ceará. Atualmente, além de atuar no ensino de PLE e na Faculdade Vidal de Limoeiro do Norte (FAVILI), é bolsista CAPES-PNPD, vinculada ao grupo de pesquisa Políticas Linguísticas para a Internacionalização do Português (PLIP - PPGL - UFC), onde desenvolve pesquisas acerca das Políticas Linguísticas para a Internacionalização do Português e sobre a elaboração de material didático destinados ao ensino de Português - língua estrangeira (PLE).

Mônica de Souza Serafim

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Ceará (2003), mestrado em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2005) e doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2008). Pós-Doutorado em Linguística pela Universidade Federal de Minas Gerais (2009) e Pós-Doutorado em Educação pela Universidade de Brasília (2011). Atualmente é professora da Universidade Federal do Ceará. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: análise do livro didático, língua portuguesa, ensino de leitura e ensino de produção escrita.

Neudene Cordeiro Torres

Licenciada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2019). Possui experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas, atuando, principalmente, nos seguintes temas: letramento literário, ensino de literatura, literatura brasileira, estudo do texto dissertativo-argumentativo, compreensão e interpretação de textos.

Philippe Pereira Borba de Araújo

Doutorando em Linguística (UFPB), mestre em Linguagem e Ensino (UFCEG) e graduado em Letras/Inglês (UFPE). Atua como professor da educação básica na rede pública do estado da Paraíba. Já foi contemplado em diversos programas de internacionalização, tendo estudado nas universidades Roma Tre (Itália, 2012), Mount Royal University (Canadá, 2015) e HAMK (Finlândia, 2018). Suas pesquisas concentram-se nas áreas de Formação de Professores, Linguística Aplicada e Educação.

Rafael Lira Gomes Bastos

Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2009) e mestrado em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2019). Atualmente é doutorando em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística - UFC. É professor de Língua Inglesa pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará, SEDUC/CE. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas, atuando principalmente nos seguintes temas: Teoria Dialógica do Discurso, Formação de Professores, Teoria das Representações Sociais, Clínica da Atividade Docente.

Rozania Maria Alves de Moraes

Possui mestrado em Letras, pela Universidade Estadual do Ceará, doutorado em Ciências da Linguagem, pela Universidade Grenoble III (2005) e pós-doutorado em Ciências da Educação -

Ergonomia da Atividade de Profissionais da Educação (2012) pela Universidade Aix-Marseille. Professora Associada do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da Universidade Estadual do Ceará. Fundadora e coordenadora, desde 2010, do Grupo de Estudos LIFT (Linguagem, Formação e Trabalho).

Samuel de Carvalho Lima

Licenciado em Letras - Português, Inglês e respectivas literaturas pela Universidade Federal do Ceará (2007). Tem mestrado em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2009), doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2012) e pós-doutorado em Ciências da Educação, na especialidade de Educação em Línguas Estrangeiras, pela Universidade do Minho (2018). É professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, campus Mossoró (IFRN), onde atua no ensino de inglês em cursos técnicos de nível médio, no Mestrado em Ensino (POSENSINO) e no Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT). É um dos líderes do GEL - Grupo de Pesquisa em Ensino-Aprendizagem de Línguas (IFRN).

Socorro Cláudia Tavares de Sousa

Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual do Ceará (1988), graduação em Direito pela Universidade de Fortaleza (1995), mestrado e doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (2004, 2009). Atualmente, é professora associada do Departamento de Linguística e Língua Portuguesa (DLLP) e do Programa de Pós-Graduação em Linguística (Proling) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Tem experiência na área de Linguística, com pesquisas nas áreas de Linguística de Texto e Política e Planejamento Linguístico. É líder do Núcleo de Estudos em Política e Educação Linguística (NEPEL).

Os capítulos presentes neste ebook são reflexões advindas das práticas docentes ou das pesquisas recentemente realizadas pelos autores, o que confere aos textos voz de autoridade para falar sobre nuances que envolvem as grandes áreas de estudo acima destacadas. Alguns desses capítulos são resultado das investigações realizadas no âmbito do projeto DINTER-CAPES, que se iniciou no segundo semestre de 2016, com o qual tive a satisfação de contribuir diretamente para sua viabilização no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Outros capítulos são de autoria de professores e pesquisadores convidados que já vêm se debruçando sobre as referidas temáticas.

(Da Apresentação de Socorro Cláudia Tavares de Sousa)

