



RE-UNIR REVISTA

do Centro de Estudos da Linguagem
da UNIR

v8|n2

2021

ISSN
2594-4916

Centro de Estudos da Linguagem



Vol. 8, nº 2

ISSN – 2594-4916

Estudos da Linguagem II

EXPEDIENTE

Editora Responsável

Geane Valesca da Cunha Klein

Editor Adjunto

Lucas Martins Gama Khalil

Editores Científicos

Fernando Simplício dos Santos

Lou-Ann Kleppa

Maria de Fátima Oliveira Molina

Natália Cristine Prado

Equipe Técnica

Pedro Ivo Silveira Andretta

Capa

Karin Rosenbaum

Editoração Final

Geane Valesca da Cunha Klein

Lucas Martins Gama Khalil

Conselho Editorial

Alina Villalva (Universidade de Lisboa)

Ana Maria G. Cavalcanti Aguiar (UNIR)

Angela Derlise Stübe (UFFS)

Angelica Rodrigues (UNESP)

Anna Flora Brunelli (UNESP)

Aracy Alves Martins (UFMG)

Ariel Novodvorski (UFU)

Camila da Silva Alavarce (UFU)

Carlos Piovezani (UFSCAR)

Cibele Naidhig de Souza (UFERSA)

Claudiana Narzetti Costa (UEA)

Cleudemar Alves Fernandes (UFU)

Cristina Martins Fargetti (UNESP)

Élcio Aloísio Fragoso (UNIR)

Eloísa Joseane da Cunha Klein (UNIPAMPA)

Enivalda Nunes Freitas e Souza (UFU)

Gabriela Oliveira Codinhoto (UFAC)

Geane Valesca da Cunha Klein (UNIR)

Gladis Massini Cagliari (UNESP)

Grenissa Bonvino Stafuzza (UFG)

Heloisa Mara Mendes (UFU)

Iza Reis Gomes Ortiz (IFRO)

José Eduardo M. de Barros Melo (UNIR)

José Magalhães (UFU)

Kelly Priscila Loddo Cezar (UFPR)

Lilian Reichert Coelho (UNIR)

Lou-Ann Kleppa (UNIR)

Lucas Martins Gama Khalil (UNIR)

Luisa Helena Finotti (UFU)

Luiz Carlos Cagliari (UNESP)

Luiz Carlos Schwindt (UFRGS)

Maíra Sueco Maegava Córdula (UFTM)

Manuel Fernando Medina (University of
Louisville - EUA)

Marcela Ortiz Pagoto de Souza (IFSP)

Márcia Helena S. G. Rostas (IFSUL)

Maria Aparecida Oliveira (UFAC)

Maria de Fátima Oliveira Molina (UNIR)

Maria do Socorro D. Loura Jorin (UNIR)

Marian Oliveira (UESB)

Maride Ima Laperuta Martins (UNIOESTE)

Marília Lima Pimentel Cotinguiba (UNIR)

Marisa Martins Gama Khalil (UFU)

Milene Biasotto (UFGD)

Natália Cristine Prado (UNIR)

Niguelme Cardoso Arruda (IFSC)

Rosana Nunes Alencar (UNIR)

Sonia Maria Gomes Sampaio (UNIR)

Suzana Maria Lucas Santos (UFMA)

Talita de Cássia Marine (UFU)

Vera Pacheco (UESB)

Vitor Cei Santos (UFES)

Welisson Marques (IFTM)

Pareceristas *ad hoc* do Vol. 8, nº 1 e nº 2

Admilton José Oliveira

Alan Ricardo Costa

Alexandre António Timbane

Aline Christiane Oliveira Souza

Ana Carla Barros Sobreira

Ana Paula Albarelli

Angela Maria Gonçalves de Oliveira

Anísio Batista Pereira

Antonio Edson Alves da Silva

Bárbara Del Rio Araújo

Breno Rafael M. Parreira Rodrigues Rezende

Carlos Vinicius Baraldi

Clarides Henrich de Barba

Claudiana Nair Pothin Narzetti Costa

Dany Thomaz Gonçalves

Diego Barbosa da Silva

Douglas Corrêa da Rosa

Filipe Rafael Gracioli

Frederico Sidney Guimarães

Gabriella Cristina Vaz Camargo

Gustavo Cunha Araujo

Heliton Diego Lau

Jaison Luís Crestani

Joachin Azevedo Neto

José António Martin Moreno Afonso

José Flávio da Paz
Juliana Marins
Júlio César Barreto Rocha
Kary Jean Falcão
Larissa Gotti Pissinatti
Luana Gomes Pereira
Marcela Martins de Melo Fraguas
Marcia Leticia Gomes
Marcus Garcia de Sene
Maria Alzira Leite
Maria Beatriz Gameiro Cordeiro
Maria Das Dores Mendes
Maria de Lourdes Bernartt
Marian Oliveira
Maridelma Laperuta-Martins
Mirella Nunes Giracca
Naiara Souza da Silva
Pablo Luiz Martins
Patrícia Helena dos Santos Carneiro
Patricia Marouvo Fagundes
Patrícia Oliveira de Freitas
Patricia Ormastroni Iagallo

Raquel Augustin
Regiani Leal Dalla Martha Couto
Renata Aparecida Ianesko
Rita de Cássia Antonia Nespoli Ramos
Rodrigo Avila Colla
Rosangela Aparecida Hilario
Roziane da Silva Jordão
Samilo Takara
Santiago Bretanha
Sérgio Nunes de Jesus
Tamiris Machado Gonçalves
Thaisy Bentes de Souza
Valdemar Valente Junior
Vicente E. R. Marçal
Wellton da Silva de Fatima
Wesley Henrique Alves da Rocha
Wilian Junior Bonete

UNIR – Revista do Centro de Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Rondônia.
V. 8 (2021), nº 2. Porto Velho-RO. Periodicidade: Anual
Centro de Estudos da Linguagem - CEL
Sala 104. Bloco 4A - Prédio das Pró-Reitorias, Campus - BR 364, Km 723
CEP: 76801-059 - Porto Velho - RO
Publicada em meio eletrônico:
<http://www.periodicos.unir.br/index.php/RE-UNIR/index>

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	
Apresentam-se as armas do combate letrado reunindo palavras <i>Júlio César Barreto Rocha</i>	7
ENTREVISTA	
Ensino híbrido, educação à distância e ensino remoto em tempos de pandemia: do possível ao realizado <i>Entrevista com Airton Araújo Souza Júnior</i> <i>Por Aline Christiane Oliveira Souza e Claudio Zarate Sanavria</i>	16
ARTIGOS	
Tecnologias digitais de informação e comunicação no ensino da língua portuguesa em tempos de pandemia <i>Silvânia Aparecida Bernardo de Souza; Maria Cláudia Teixeira</i>	33
Práticas de leitura no ciberespaço: o gênero Notícia Jornalística do impresso ao digital <i>Ana Carla Barros Sobreira</i>	53
Docência na tela: dos modos de dizer à prática <i>Márcia Cristina Voges, Maria Alzira Leite</i>	75
Linguagem multimodal e relações sócio-discursivas: por um leitor crítico na aula de língua materna <i>Laécio Fernandes Oliveira, Linduarte Pereira Rodrigues</i>	91
A abordagem de temáticas sociais em sala de aula: a reflexão sobre o racismo no ensino de Língua Portuguesa <i>Ana Cecilia Teixeira Gonçalves, Jeize de Fátima Batista, Luciane Mumbach, Ísis Demeneghi Lemos, Hilary Lima Maciel</i>	108
Casa de cultura no campus: o ensino-aprendizagem da escrita argumentativa em língua espanhola por meio do gênero textual carta do leitor <i>Bruna Lays Alencar Brandão, Flávia Colen Meniconi, Danillo Silva Feitosa</i>	124

Repertório sociocultural em redações nota 1000 do ENEM: o que, como e onde?	141
<i>Thais Teixeira de Oliveira, Peterson Luiz Oliveira da Silva, Alan Ricardo Costa</i>	
Parâmetros para o diagnóstico e avaliação da precisão na fluência em leitura oral: uma análise alunos do 6º ano do ensino fundamental	163
<i>Michell Gadelha Moutinho</i>	
Desvios e discursividade em perguntas de leitura: ressignificando erros no diálogo com alunos”	179
<i>Arthur Ribeiro Costa e Silva</i>	
Análise acústica das fricativas alveolares do Português Brasileiro em posição coda silábica	199
<i>Audinéia Ferreira Silva</i>	
ENSAIOS	
A Fonologia Faz Parte da Gramática de uma Língua?	214
<i>Eliane Nowinski da Rosa</i>	
Letramento(s) digital(is) e os caminhos formativos: um diálogo possível na construção do conhecimento em tempos de pandemia	234
<i>Raimundo Nonato de Oliveira</i>	
RESENHA	
Língua: Objeto de estudo, patrimônio do povo	251
<i>Débora Santos Oliveira</i>	

Apresentam-se as armas do combate letrado reunindo palavras

Júlio César Barreto Rocha¹

Uma revista é qualificada pela medida de conflitividades que não renega, repassadas pelos seus textos, selecionados e então publicados. É então que se percebe da imprescindibilidade de haver um leque suficiente de pessoas representativas deste predicado em ambos os lados do balcão: um engajamento, ou seja, trazer no artigo submetido a força da palavra, mas armada (sim: armada) de “significânSias”, cuja natureza menos incerta do que a quantidade pode ser aferida pela média de polêmicas que pode ser capaz de propiciar; e, dois, no lado de cá: precisam-se de pessoas avaliadoras que descartem aquilo que venha mobilizado pelo ideal da arte pela arte. Estamos em tempos de combate letrado!

Com efeito, esta atual edição da revista Re-UNIR Letras, cujo passado de trinta anos de inauguração não possuiu a mesma pujante temporalidade de funcionamento – mas que, para remediar isso, vem conseguindo ajuntar autorias de boa cepa, em momentos de guerra permanente e de paz renegada, faz momento bélico mesmo no interior das pedras do lar: as mídias sociais não toleram o abandono de dois ou três dias sem que a sombra da nefasta alienação cubra de opróbrio e de negacionismo cada acadêmico parado. Não há nem deve haver momento de trégua na hipermodernidade. Saber só tem sabor se houver conversão diária.

Contudo, no âmbito acadêmico ou não, apresentam-se as armas do combate letrado primeiro que tudo reunindo palavras fortes: elas é que vão demonstrar as ações a empreender. Delas vêm as ideias relevantes para construir os argumentos. A reunião das letras apenas demonstrará haver um estamento por demais elementar da construção da língua escrita: letras ainda não representam muito, podem mesmo nem ser nada. Por isso se torna relevante o engajamento, de ambos os lados do balcão

¹ Licenciado em Letras (UFAM, 1987) e bacharel em Direito (UNIR, 1995), lotado no Departamento de Letras Vernáculas (UNIR, 1989), doutorado em Filologia e Letras Neolatinas (Universidade de Santiago de Compostela, 2003, UFRJ, 2005). Líder do Grupo de Pesquisa Filologia e Modernidades (CNPq, 2009), leciona no Mestrado Acadêmico em Letras, cumpre Estágio Pós-Doutoral (UFPA, bolsista do PROCAD Amazônia, CAPES), pesquisador do PIBIC (bolsas CNPq), em área de Linguagem, de Literatura e de Comunicação. E-mail juliorocha@unir.br. ORCID <http://orcid.org/0000-0002-8651-5739>.

desta revista, para haver uma seleção de textos verbalizados em positivo, que visualize o conflito existente na sociedade, e que deve ser admitido previamente, para que haja a consagração do artigo na revista, da revista no mundo, para a mudança social que possamos juntos fazer. Não há diapasão para medir conflito. Conseguimos ver ambos os nossos lados, mas (man)temos posição similar. Ou não participamos.

A presente edição desta Revista, que agora pode se jactar de possuir um DOI, e ninguém se engane, é máquina de produzir ideias seletas, é solução para o dilema *publish or perish*, mas somente deve cada pessoa redatora acalentar essa resultante, sob este título, se vier armada de amor pela transformação, somente funciona se quem empreender a longa jornada da escritura souber captar a essência dessa nossa doutrina, que tanto nos acusam de mobilizar e que tanto deve ser a verdade mais verdadeira da nossa função política e da nossa atenção cultural. Não existe sociedade democrática sem pelo menos dois lados enfrentados. Estamos num deles.

A seção da Entrevista já nos diz, de saída, a que veio este número: reunir um tema tradicional, Educação, à novidade mais comentada do ano: a inovação dos tipos de ensino diferenciados, hoje indispensáveis. Aline Christiane Oliveira Souza e Claudio Zarate Sanavria fazem o seu entrevistado, Airton Araújo Souza Júnior (do IFRN, *Campus Parnamirim*, lá na terra dos meus pais, diga-se), trabalhar com o tema “Ensino Híbrido, Educação a Distância e Ensino Remoto em tempos de pandemia: do possível ao realizado”, num formato bate-papo que não disfarça o seu entusiasmo com todos os milhares de indivíduos, agora sujeitos, alcançados pela tecnologia. Disso se trata quando se fala de combate e de armamento: Civilização pela inclusão. Não ficam de fora os vídeos, os games, a formação do professorado. São outros tempos, com mesma luta por meios e por *media*. São outros artefatos, permanecendo, contudo, alguns antigos conceitos. Vale ver.

Decerto os dez artigos, dois ensaios e uma resenha aqui reunidos também logram, com sobras, cumprir este desiderato sociocultural e político já vertido na entrevista. Duas outras pessoas, agora resilientes, Silvânia Aparecida Bernardo de Souza e Maria Cláudia Teixeira, cuidam de observar o suprasumo da hipermodernidade educacional, na nossa área central: “Tecnologias digitais de informação e comunicação no ensino da língua portuguesa em tempos de pandemia”. A partir da certeza de que estamos diante de um artefato cultural que pode ser

manejado como arma – pois sintetiza em sigla: Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação são as TDIC – direcionada ao campo de batalha da BNCC, ou seja, orientado à Base Nacional Comum Curricular, a partir de uma sequência de três aulas de Língua Portuguesa destinadas ao nono ano do ensino fundamental, “disponibilizadas na plataforma de ensino a distância criada pelo governo de Estado do Paraná para atender alunos da rede pública de ensino”. Consegue-se a inserção e depois o uso destas bombas de profundidade para o ensino da leitura e para o aprimoramento das práticas docentes. Não é pouco e é vanguarda.

Ana Carla Barros Sobreira, por sua vez, revisa similar território conflagrado, com maior ainda pertinácia. No entanto, ninguém se engane: o sofisticado tem lado. E existe espaço para trazer autorias de vária origem. Leia-o no seu “Práticas de leitura no ciberespaço: o gênero Notícia Jornalística do impresso ao digital”. Abordar a notícia jornalística a partir de um ponto de vista duplo é bem difícil, porque envolve contradições: há um novo modo visto pelo prisma do antigo formato. Claro que existem conexões entre o texto impresso e o texto digital, mas a questão do gênero não se poderá resolver sozinha. Somado a isso, teorias de estudos dos gêneros misturam-se ao problema da... mistura de tudo o mais: “Verificamos que embora o texto escrito sirva de base tanto para o jornal impresso como para o digital, um recebe a influência do outro e ambos encontram seu lugar ao sol, em um determinado momento histórico, social e cultural”. Não é fácil, mas a autora faz parecer simples a maneira de resolução, como que a cumprir aquela máxima filosófica, que diz nenhuma ideia poder ser realizada se o seu tempo não o permite nem a sua necessidade não o impulsiona.

Não fica à margem destas páginas considerar o seu complemento, ao modo dos seus antecedentes, ao analisar-se o “movimento das representações em torno da prática de ensino no contexto de trabalho da educação a distância”. Por meio do Interacionismo Sociodiscursivo, Marcia Cristina Vogues e Maria Alzira Leite construíram as cargas explosivas que são os tipos de “docência na tela: dos modos de dizer à prática”, um artigo breve centrado no ideário hipermoderno a destacar “mecanismos enunciativos, como as vozes e as modalizações”, que, assim monitorados, validam o que chamam de “a dinâmica das representações”, que tende a se apresentar calcada na modalidade conhecida como Ensino Presencial e ainda ao lado do Ensino on-line, os quais, com diferentes práticas, vêm a ressignificar o

especial saber-fazer deste novo professorado, agora capacitado para o milênio que já iniciou há duas décadas de conformismo na quase estagnação do antontem. Não há dúvida de que a Covid-2019 veio para ser pedagógica.

A dupla Laécio Fernandes de Oliveira e Linduarte Pereira Rodrigues, pelo seu artigo “Linguagem multimodal e relações sócio-discursivas: por um leitor crítico na aula de língua materna”, obtém destaque no que será uma das mais aclamadas formas de gerar revoltas nos dias que correm (leia-se *Black Lives Matter*), uma vez que as relações étnicas geram a expectativa de unidade contra um Estado opressor, fazendo do letramento um local de guarda de recursos de linguagens para além do uso normal e corrente da palavra do dia a dia, num processo de leitura “pautada em aspectos multimodais do texto/linguagem produtores de efeitos de sentidos”. A partir do material empírico da dramaturgia telenovelistica (a novela *Duas Caras* de Aguinaldo Silva), em uma encenação de um jantar, sobem à tona discursos, “cuja linguagem é rica em recursos multimodais, reveladora de discursos que expõem conflitos sócio-étnicos-históricos circulantes na sociedade”. Com isso, aspectos histórico-culturais são destacados, e podem-se questionar tanto estereótipos cansados como preconceitos caricaturais. A luz da dupla autoral no cenário logra o efeito de destacar matizes dificilmente encontrados em outras páginas. Para isso existe essa revista nos nossos tempos: para assumir as posturas de quem venha carregado, a ressaltar o que seja conflitivo e o que é conflitante, em nome da Cidadania plena para toda Pessoa que assiste a uma novelona, mas quer se desacostumar de ver como se fosse normal a irrealdade cotidiana que ela quer transmitir como visão única.

O mesmo racismo considerado acima não é o que acontece aqui nesta nova análise de mundo, mas como campo de cisão social e de opção necessária são os mesmos. Ana Cecília Teixeira Gonçalves, Jeize de Fátima Batista, Luciane Mumbach, Ísis Demeneghi Lemos e Hilary Lima Macie trazem no artigo denominado “A abordagem de temáticas sociais em sala de aula: a reflexão sobre o racismo no ensino de Língua Portuguesa” uma perspectiva social-negrista perfazendo a mesma trilha de optar por um ensino de Língua Portuguesa engajado. Num plural Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) podem-se envolver os variados bolsistas-ensinantes em grupos ou individualmente, e, assim a coisa andou:

Por meio de “uma concepção sociointeracionista de linguagem, foi elaborado um planejamento que contemplou a temática racismo, enfatizando-se a importância de atividades linguageiras, em especial da leitura e da escrita, para a problematização desse tema”. Neste caso, valem os detalhes da reflexão, para assim assinalar mais do que o racismo, mas ainda fazer calar fundo a obrigação social de redigir textos, como caminho para comandar a luta nessa fronteira – em geral tão distante – do saber escrever. Para isso existimos: dialogar, interagir e sobretudo assumir as consequências da Crítica: escrever para transformar.

Nem por estarmos no centro da Hipernormatividade, devemos pensar que os elementos envolvidos ao longo do século passado deixaram de estar em evidência: Bruna Lays Alencar Brandão, Flávia Colen Meniconi e Danillo Silva Feitosa comprovam, com o artigo “Casa de cultura no *campus*: o ensino-aprendizagem da escrita argumentativa em língua espanhola por meio do gênero textual carta do leitor”, que o funcionamento tradicional da escrita argumentativa pode ser contextualizado numa pesquisa-ação em Iniciação Científica, e que nem precisa ser iniciação, nem científica, sendo PIBIC, como é, de fato, o objeto analisado. Aqui, entretanto, surge um diferencial importante, para envolver as leituras diferenciadas de quem tenha acesso a esse texto: o gênero textual Carta do Leitor (e em língua espanhola) dá um clima futurista e de participação interessante para a pessoa pesquisadora, em formação, bem como para o docente em construção. Grande bagagem teórica completa o panorama, e temos, então, a certeza de que a redenção deste mundo é possível, havendo essas práticas holísticas, que absorvem leitura, ação, pesquisa, ensino, escrita... Há plêtorico resultado implicado, também, dado que se percorreu uma sequência didática suficiente para o caso.

Outro campo de disputa, argumentativa e sempre cercada de matizes de natureza econômica, é a existência do ENEM. Criado em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio substituiu o exame vestibular, na maioria das instituições de ensino superior brasileira, sendo tão grande o sucesso que a nota passou a ser utilizada também no estrangeiro e, também, em centros de ensino que nem se envolvem com a sua aplicação, nem contribuem para a sua remuneração, como despesa que é. A sua redação, a sua temática, como antes, no vestibular de toda a vida, torna-se invariavelmente tema de debate nacional. Por si só, este item já envolve belicamente

toda a maquinaria jornalística brasileira. Assim, os autores Thais Teixeira de Oliveira, Peterson Luiz Oliveira da Silva e Alan Ricardo Costa tratam no artigo “Repertório sociocultural em redações nota 1000 do ENEM: o que, como e onde?” de analisar algo mais fundo: “os tipos de repertório socioculturais mais empregados, bem como sua disposição no texto, em exemplos de redações avaliadas com a nota máxima do exame (nota mil)”. Como pesquisa qualitativa, com um **enorme corpus** (dada a sua diminuta participação entre o quantitativo total), com 44 redações nota mil, todas do ENEM de 2019, que estão disponibilizadas no site do INEP, percebe-se haver pelos redatores mais assertividade nas áreas de Filosofia e de Sociologia, bem como deparou-se o resultado com uma irregularidade no emprego destes conteúdos, em termos de estruturação, demonstrando, ao que nos concerne, existir forte qualidade em quem se dedica a essas áreas, que surgem, então, como necessidade imperiosa para garantir a proteção intelectual ao próprio Estado democrático de Direito.

Novamente retorna o tema da leitura, mas agora leitura oralizada, e novamente escola, mas então tratando-se de uma pesquisa com alunos do sexto ano (Ensino Fundamental) de quatro escolas da capital do Pará, por meio do emprego do método CBM (*Curriculum-based measurement*), que é a chamada Medição Baseada no Currículo, segundo essa antiga proposta de Stanley Deno (1985, *the emerging alternative*) para a coleta dos dados. Artigo derivado de uma dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras da UFPA em 2015, que tive eu a fatalidade de consultar e compilar no ano passado, chega o hoje mestre a conclusões de que as taxas referenciais “devem ser consideradas independentemente para cada escola, a fim de que se possa fazer um diagnóstico mais confiável e promover uma avaliação que permita intervenções mais consistentes”. Ou seja, infere-se questão de natureza metodológica, comprovando-se que os espaços do Objeto não devem ocupar todas as páginas de uma revista que está investigando em âmbito científico por excelência. Assim, Michell Gadelha Moutinho, o mestre, aqui articulista, executa uma eficiente síntese do seu trabalho de conclusão de mestrado, denominado, contudo, diferenciadamente que o artigo, que retoma mais que nada o aparato do seu Método: “Parâmetros para o diagnóstico e avaliação da precisão na fluência em leitura oral: uma análise do desempenho de alunos do 6º ano do ensino fundamental”.

A palavra ressignificação ganha contornos de fábula, neste período vital do Planeta, em que todas as pessoas parecem ansiar pela identidade, ainda que temporária e eventualmente plural. Com o artigo “Desvios e discursividade em perguntas de leitura: ressignificando erros no diálogo com alunos”, o seu autor, Arthur Ribeiro Costa e Silva, faz derivar da Psicolinguística Aplicada uma pesquisa com cores bem fortes em que a Análise do Discurso e as formações discursivas manejam tanto a Ideologia como conceito realizado, como ainda o inconsciente e “a subjetividade clivada”. Daí, surgem as Questões sobre (novamente: tema estrela) leitura, cabendo pluralidade de respostas, conforme sejam evidenciadas várias interpretações, em que “os resultados dos alunos seriam considerados [noutras situações] como erros”. Também, como o anterior artigo, realizada a pesquisa em turmas do Ensino Fundamental de Belém, a análise indica existirem desvios nas respostas de alunos que não seriam tipificados como “erros de leitura”, mas sim como interpretações divergentes, conforme a História seja mobilizada, com ampla possibilidade de recorrer cada qual a novos fluxos de leitura, capaz de engajar a cada pessoa em um processo de autocrítica, que é o decisivo para nortear a função social da aplicação da experiência escolar na vida e na hermenêutica da própria sociedade envolvente. Percebe-se fácil o seu uso: os pressupostos são a certeza de haver Ideologia e de haver História. Somos dinâmicos. Os resultados são a reinterpretção da vida. Pode-se querer mais?

Bem dinâmica, de fato, é a excelente contribuição de Audinéia Ferreira Silva, artigo último desta valiosa leva deste número, que, denominado “Análise acústica das fricativas alveolares do Português Brasileiro em posição coda silábica”, incide em tema pouco enfrentado nas publicações Brasil adentro. Com bastante ciência e proficiência, uma difícil questão acústica do Português Brasileiro é debatida nos quatro “momentos espectrais” (centróide, variância, assimetria e curtose) das consoantes fricativas, configurando uma excelente ocasião para caracterizarmos a Língua Portuguesa como unidade linguística, ainda que haja um seu diverso funcionamento pelo mundo. Como se sabe, é o Quadro Fonológico o item nucleador da aceitação do caráter unitário de uma Língua, como idioma mundial, frente aos seus primos, latim em pó, como dissera Caetano Veloso, castelhano, francês, catalão, italiano... até o moldavo. O presente artigo, com profunda riqueza técnica, descreve o comportamento

das fricativas em posição de coda silábica, com uma redução, cuja neutralização entre as consoantes dá-se “em proveito de um único traço distintivo permanente: a fricção produzida pela língua”, com neutralização. Os espectrogramas, bem como a riqueza de citações de autores de nomeada e ainda a sua cuidada metodologia, trazem-nos a certeza de estarmos perante munção completa para afrontar –por exemplo– quem eventualmente ouse pensar em dividir as faces da Nossa Língua Portuguesa das suas várias presenças variadas, nos sons, nos Estados da Comunidade dos Países de Língua Oficial Portuguesa e mais a Galiza, como se fossem variantes e variações que fizessem idioma. Claramente, poder-se-á inferir que não é assim. As descrições técnicas, no texto, a menção a outros idiomas, as tabelas e os gráficos bombardeando nos flancos abertos da desinformação sobre as fricativas alveolares tornam todo esse aparato uma vanguarda para derivar mais inferências ainda, no mundo belíssimo e complexo da Acústica, área ainda muito carente de quem se atreva a penetrar, um mundo da sonoridade rica da pronúncia diversa das palavras, que são os momentos de maior significação da língua, na guerra glotofágica que pensam alguns possa ser redutível a invariâncias as questões da Fonética e da Fonologia, quando se sabe que há muito mais vida teórica neste jardim vital que nos une planetariamente, dialetos que não nos separarão jamais, se mais estudos deste naipe sobrevierem.

Dois ensaios encerram (antes da seção da Resenha) este verdadeiro batalhão de soldados-teóricos, armados com os equipamentos da capacidade do pesquisador de largo alcance epistemológico. Raimundo Nonato de Oliveira é um destes, e, no texto “Letramento(s) digital(is) e os caminhos formativos: um diálogo possível na construção do conhecimento em tempos de pandemia”, ele partilha, em ordem unida com outras perspetivações nessa mesma revista, acima, um ideário de configuração do professorado em que os conceitos da área digital se impõem para a formação continuada de professores em contato com a realidade factual das novas salas de aula (remotas? virtuais?), fazendo com que “considerem os interesses desses sujeitos para além da escola”. A Teoria, aqui também, torna-se o ponto forte deste Ensaio. Do mesmo modo, este outro, segundo e derradeiro ensaio, denominado “A Fonologia Faz Parte da Gramática de uma Língua?”, de Eliane Nowinski da Rosa, faz um percurso histórico na Teoria do Conhecimento e na Filosofia da Língua, assim como na História da Gramática, com laivos de Saussure (embora não se o cite pontualmente), para

quem adscrever um significado a um som ou a um grupo de sons parecia resolver um problema de milênios de debates. As suas discussões revelariam que “a fonologia (conhecimento do sistema sonoro de uma língua) faz parte da gramática de uma língua”, e a Gramática Cognitiva do linguista Ronald Langacker (1987 e 2013) passa a dar o tom maior nesta demanda em que parece provar-se que a Fonologia e o Ensino Básico ainda têm muito o que dizer, não sendo “estruturalismo arcaico” ou esterilizante aquilo que é passível de usar-se com proveito para deslindar a própria base do reconhecimento da característica que nos define como “animais racionais”. Garante-se um nível similar ao dos que vieram na vanguarda, porém com a seta indicativa de engajamento voltada mais para a teoria e para solver questões que se martelam desde a Antiguidade Clássica. Volta-se para pegar impulso.

A resenha que fecha esta publicação presente revisita, no texto intitulado “Língua: Objeto de estudo, patrimônio do povo” (escrito por Débora Santos Oliveira), a obra *Objeto língua* (São Paulo: Parábola, 2019, 261 páginas), de um autor-fenômeno no panorama da teoria linguística nacional: o mineiro de Cataguazes Marcos Bagno, prolífico e querido (sem deixar de ser polêmico e muito combatido) autor, calando fundo na comunidade de estudiosos da Língua Portuguesa muitos dos seus conceitos, dos quais “preconceito linguístico” será, de longe, o mais manejado, embora as suas raízes sejam de outra área (Ciências Sociais) e de diversa sorte de autorias-influências. Porém, diante da chamada globalização multilinguística, defender a Língua como objeto patrimonial, que é, no fundo o que faz o autor resenhado, é bastante característico da nossa era intercultural. Com isso, aqui, como antes em cada artigo ou ensaio desta edição desta Revista, nota-se inexistir qualquer momento de trégua, com referências variadas de hipermodernidade bélica, porque há saber com sabor e (esperamos) com conversão, porque cada artigo e cada ensaio, bem como essa resenha e o autor resenhado, logram divisar os lados do Bem e o lado dos Males, porque não existe sociedade democrática sem que possamos assumir pelo menos um dos lados enfrentados: e temos necessariamente de assumir um deles, ainda que não haja diapasão para medir a conflitividade envolvida em cada linha, em cada verbo, em cada palavra destes textos todos, submetidos e aceitos após avaliação segura. Havendo impacto bélico com este número, estaremos realizados quanto aos nossos propósitos maiores. Outros outubros virão!

ENSINO HÍBRIDO, EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA: DO POSSÍVEL AO REALIZADO



Entrevista com Airton Araújo Souza Júnior

Por Aline Christiane Oliveira Souza ¹
Claudio Zarate Sanavria ²

Airton Araújo Souza Júnior³ é professor do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) – Campus Parnamirim – desde 2009, atuando no Ensino Médio Integrado e na pós-graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática. Concluiu mestrado na UNIFESP, na área de biotecnologia e, atualmente, cursa doutorado na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, desenvolvendo a tese Ensino Híbrido e Gamificação Aplicado ao Ensino de Bioquímica. Na área de Educação, tem experiência no ensino mediado pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), atuando com Ensino Híbrido (sala de aula

¹ Pedagoga do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS), Campus Nova Andradina. Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), IFMS - Campus Campo Grande. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). E-mail: aline.souza@ifms.edu.br. ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7791-2559>

² Professor do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS), Campus Nova Andradina. Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). E-mail: claudio.sanavria@ifms.edu.br. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-4664-4421>

*Esta entrevista foi realizada oralmente no dia 25 de março de 2021 e, posteriormente, transcrita pelos entrevistadores.

³ Professor do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) – Campus Parnamirim. Mestre pela UNIFESP, na área de biotecnologia e doutorando na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, desenvolvendo a tese Ensino Híbrido e Gamificação Aplicado ao Ensino de Bioquímica. E-mail: airton.junior@ifrn.edu.br. ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6391-9418>

invertida), Ensino Remoto e Educação a Distância. Ademais, realiza projetos de ensino na educação básica e superior relacionados ao uso de metodologias ativas, Sala de Aula Invertida e Gamificação, estudos de potencialidades das TDIC nos municípios do RN e uso das redes sociais e ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) para o ensino de ciências. Por fim, atua na formação de professores da educação básica e superior promovendo cursos nas áreas acima descritas.

Em sua trajetória, estuda o Ensino Híbrido desde 2014, quando lecionava no curso de Mecatrônica. Nesse período, percebeu o baixo engajamento dos estudantes nas suas aulas e, quando questionados a respeito, estes relataram que, apesar de gostarem das aulas, eles entendiam que necessitavam da disciplina de Biologia “apenas” para o ENEM. Intrigado, ele percebeu que precisava mudar/innovar suas aulas e, assim, começou a estudar alternativas inovadoras de intervenção para salas de aulas.

Como o apoio integral do seu campus, iniciou alguns projetos-pilotos e visitou algumas instituições que possuíam vivências de implantação de Ensino Híbrido. O seu entusiasmo pelo assunto foi aumentando à medida em que era convidado para proferir palestras acerca do tema. Após algum tempo, alguns professores da UFRN o incentivaram a mudar o foco de sua pesquisa para Ensino no seu doutorado. Assim, em 2017, ingressou no Programa de Pós-graduação em Bioquímica da UFRN com o projeto de tese propondo o Ensino Híbrido gamificado para o Ensino de Bioquímica. Na época, o Departamento de Bioquímica foi vanguardista no tema da tese e teve apoio do programa para realizar visitas técnicas a instituições de ensino superior fora do país que tinham experiências exitosas com Ensino Híbrido.

Durante esse tempo, proferiu várias palestras no estado do Rio Grande do Norte e muitos colegas professores ficavam entusiasmados com a proposta. Contudo, ele ouvia sempre as mesmas falas: “Ah! Legal o que você faz, mas não dá para mim. Eu não tenho tempo para preparar novas abordagens de aulas”. Segundo ele, sempre existia certa resistência. Entretanto, destaca que tudo mudou com a pandemia. No início desse período, em 2020, estava no Canadá estudando experiências inovadoras de avaliação para essa modalidade, quando teve que voltar rapidamente para o Brasil. Canhegando aqui, deparou-se com cenário de grande demanda quanto a alternativas metodológicas. “Minha vida virou de ponta cabeça, porque foram procurar quem tinha

tese registrada em Ensino Híbrido e [...] fui sendo convidado para ministrar cursos e proferir palestras. Sabia que tinha que escrever minha tese e, junto com o meu orientador, entendemos que era o momento de compartilharmos e sermos solidários com os colegas. Enfim, as coisas estão se acalmando agora de fato, mas no mês de julho e agosto do ano passado [2020] foi algo surreal".

Durante suas palestras e cursos, o professor Airton passou a observar uma mudança de perfil no seu público: se antes existia uma certa resistência, agora percebe uma aceitação e entendimento da necessidade de se implantarem novas formas de ensinar. Quanto a isso, destaca: "O que eu imaginava que ia acontecer em 10, 20 anos, foi assim, de imediato! Eu vi a importância do investimento em uma pesquisa, da necessidade de os cientistas serem vanguardistas, porque nunca sabemos quando irá acontecer algo inesperado, um 'cisne negro' como foi a pandemia. Apesar da intensidade, está sendo uma experiência muito gratificante e gloriosa".

Trazemos, a seguir, um bate-papo no qual o professor Airton reflete sobre os conceitos relacionados ao Ensino Híbrido, Ensino Remoto e Educação a Distância e analisa o que tem sido realizado nestes tempos de pandemia, inter-relacionando com as possibilidades metodológicas abertas pelo contexto no qual nos encontramos.

Pergunta: *Para início de conversa, e com suas palavras, defina para nós o que vem a ser o Ensino Remoto? Existem diferenças entre o Ensino Remoto e o Ensino à Distância?*

Airton Araújo Souza Júnior: Eu vou começar pelo Ensino a Distância, com o qual basicamente quase todos nós já temos uma certa vivência. O Ensino a Distância é um ensino pensado para a massificação e a padronização. E isso não é ruim. Eu quero deixar isso muito claro: que a massificação e padronização não é ruim. O importante é que as pessoas entendam que é uma concepção diferente do ensino remoto.

Um exemplo: suponhamos que um professor da [universidade] Harvard decida aplicar um curso a distância, de 6 meses, sobre inteligência artificial de alto nível. Imagine que ele abriu o curso, 50.000 alunos se matricularam, mas apenas 5.000 concluíram o curso. Geralmente, a primeira afirmação que fazem é "a taxa de evasão é altíssima, esse curso não tem qualidade". Mas você tem que avaliar sob outra ótica,

ou seja, ele conseguiu formar 5.000 pessoas em inteligência artificial em apenas 6 meses, coisa que levaria anos para se formar se fosse usado o método tradicional com 60 alunos em sala de aula.

Então, quando se entende a Educação a Distância, ela tem essa concepção – de massificação, de democratização do acesso, cujas pessoas têm acesso a uma formação mais adequada à rotina e às condições delas. Contudo, uma modalidade que exige do aluno uma alta capacidade de autonomia, é isso, ou aluno adquire durante o processo ou ele já possui. É por isso que, muitas vezes, a Educação a Distância sofre algum preconceito, pois muitos entendem que, em toda a modalidade de educação, o professor deva ser o centro da condução e aprendizado do aluno. Em outras palavras, muitos julgam que não há espaço na educação para que o aluno seja autônomo. Essa concepção vem do ensino presencial e é nesse momento que o erro acontece: quando reproduzimos a concepção de ensino e aprendizagem do presencial dentro do Ensino a Distância.

Isto posto, vamos agora para o Ensino Remoto. O que é o Ensino Remoto? Não é um ensino de massificação e tem um caráter mais de personalização. É um ensino no qual o professor tem que ter em mente que o seu aluno não tem ainda total autonomia para o assunto. Então, o professor não pode apenas chegar e dar o conteúdo e deixar o aluno “se virar”. Essa é uma das razões dos casos de insucesso: o conflito de concepções. Muitas vezes, no ensino remoto, o professor mistura as concepções do ensino presencial com a do Ensino a Distância e não faz nem uma coisa, nem outra. Então, quando se fala em Ensino Remoto é necessário ter uma visão mais personalizada para o aluno e não a massificação.

Outra diferença é que, na Educação a Distância (EaD), geralmente o aluno não conhece o professor presencialmente, pois existe o professor conteudista⁴ (elaborador de conteúdo) que produz um material didático (recursos de aprendizagem) e que não interage com o aluno. Esse papel [interação] é feito por outro professor, chamado de tutor. Sou ciente que, em muitas universidades públicas, o professor conteudista é também o professor tutor, e que ele promove um ensino mais personalizado. Porém, temos que ter uma visão ampla, pois essa realidade não ocorre em todas as aplicações de Ensino a Distância do Brasil e do mundo. No mercado privado mundial,

⁴ Alguns chamam de professor elaborador, professor-autor.

muitas vezes, o professor conteudista é contratado para produzir objetos educacionais que são aplicados para milhares de alunos e, em alguns casos, o aluno chega a ser tutorado por robôs (inteligência artificial). Em resumo, no ensino remoto geralmente o aluno conhece o professor e o professor sabe quem é o aluno. Então, veja que é diferente.

Então! Volto a repetir, isso não é ruim, depende do que e para que você planejou. Você quer massificar? Por exemplo, a Educação a Distância seria uma ótima opção para o momento que estamos vivendo, ou seja, seria ótimo para massificar treinamentos, em um curto espaço de tempo, para os professores sobre o Ensino Remoto.

Por fim, enquanto na Educação a Distância as aulas são, essencialmente e, geralmente, assíncronas (tanto para o professor como para o aluno), no ensino remoto as aulas são, essencialmente e, geralmente, síncronas. Mas o que são aulas assíncronas e aulas síncronas? Nas aulas assíncronas os alunos e professores interagem em tempo diferentes e o professor tem um acompanhamento não simultâneo. Contudo, nos momentos assíncronos os alunos podem utilizar os recursos educacionais disponibilizados pelo professor de acordo com sua rotina familiar e/ou profissional. Já nas aulas síncronas os alunos e professores interagem ao mesmo tempo e o professor tem um acompanhamento simultâneo, porém, muitas vezes, o aluno tem que adaptar a sua rotina para ter acesso a todos os recursos disponibilizados pelo professor. Ou seja, na maioria das aplicações de ensino remoto, durante a pandemia, geralmente tem-se utilizado momentos síncronos no mesmo horário que seria na escola, como, por exemplo, das 7h às 12h. Novamente vemos a reprodução de abordagem de um ensino presencial sem uma adaptação para o ambiente *online* (remoto).

E o que eles [Ensino Remoto e Educação a Distância] têm em comum? O que eles têm em comum é o uso dos mesmos recursos. As ferramentas que o professor utiliza para EaD, ele pode utilizar no Ensino Remoto e vice-versa. O professor da Educação a Distância pode utilizar ferramentas colaborativas, ferramentas para eventos síncronos, como Google Meet®. Então, os recursos não são diferentes, mas as estratégias, concepções e abordagens são, ou seja, os recursos podem ser os mesmos, mas as concepções são diferentes. Isto posto, existem várias causas para

os casos de insucessos do Ensino Remoto. Poderíamos passar o dia elencando-os, mas, basicamente, eu quero destacar três aspectos:

Primeiro, *a falta de formação do professor e do aluno*. Sim, o estudante deve ter momentos de formação para essa modalidade. Vejamos, de uma hora para outra, o professor e o aluno foram deslocados de sua sala de aula para ficarem diante de um computador. O que o professor vai fazer? Sem formação, ele vai fazer o que sabe melhor: reproduzir o seu jeito de dar aula presencial, dentro do mundo *online*. Esse é o maior erro! A linguagem e a forma com as quais você tem que apresentar o conteúdo para o aluno, no ambiente *online*, devem ser diferentes. Isso também é um erro muito comum na Educação a Distância, quando o professor conteudista, tenta produzir um conteúdo, reproduzindo a sua aula presencial, da mesma maneira. Também não dá muito certo.

Nessa mesma linha, o que o aluno irá fazer? Sem formação, ele irá fazer o que sabe melhor: reproduzir seu comportamento de aluno presencial dentro de um mundo *online*, ou seja, o aluno reproduzirá a passividade na aprendizagem do ensino presencial, em uma modalidade que exige exatamente o contrário – um estudante ativo no processo de aprendizagem. Imagine anos de herança de um perfil passivo serem confrontados por um perfil ativo de uma hora para outra.

Por fim, pela falta de formação, o professor tenta reproduzir sua prova avaliativa, do mundo presencial, dentro do mundo online. Também não vai dar certo! Novamente é essa reprodutibilidade o cerne do problema. Sou ciente de que poderia passar horas falando de outros fatores, tais como: acesso à internet, rotina familiar, acesso a dispositivos eletrônicos e a questão emocional que estamos vivendo. Por isso, pela necessidade de foco, vou partir para explicar a segunda causa que quero destacar: a *tecnofobia*, que é o medo e a angústia da tecnologia, de se expor.

Por exemplo: eu atendi vários professores que entraram em contato comigo, desesperados. Eles tinham medo de colocar os vídeos no YouTube®, de gravar videoaulas e de gaguejar, medo de falar palavras erradas. Eu sempre digo ao professor que, no ensino remoto, o aluno quer ver o professor com suas imperfeições. Ele não quer um professor robotizado, artificial. Ele geralmente conhece o seu professor e o quer com sua dislexia, com sua gagueira, com sua voz gasguita, com o seu “jeito doido” de dar aula. Então, o professor não precisa criar conteúdos digitais

para concorrer a um Oscar. Não! O que o aluno quer é a sua didática. Por isso, ao invés de se concentrar e gastar horas editando vídeo, o professor deve se concentrar na didática, em como vai "entregar" aquele conteúdo para o aluno. O professor deve focar em converter sua didática do ensino presencial para o mundo *online*. Lógico que é bom o professor procurar ter um mínimo de estrutura! Quando eu digo um mínimo de estrutura, é um computador e um bom microfone. Isso resolve! E uma boa internet, logicamente.

Por fim, a terceira causa, *a concentração das aulas completamente síncronas*, ou seja, o aluno tem aulas das sete horas ao meio-dia e, por isso, tem que estar em frente ao computador por todo esse tempo. Quantos problemas existem nisso? Será que o aluno tem dispositivos para passar este tempo todinho? Será que ele não tem que revezar o uso de tais instrumentos com o irmão em casa ou com a mãe em um *home office*? Será que, na rotina familiar, aquela criança ou aquele adolescente tem que ajudar a mãe nos afazeres de casa como, por exemplo, cuidando de um avô, enquanto a mãe trabalha?

Eu penso que o ideal seria a combinação do que há de melhor do assíncrono com o que há de melhor do síncrono. Nas minhas experiências estou tendo grandes resultados de engajamento e de aprendizagem quando eu oferto o conteúdo, primeiramente, por videoaulas de forma assíncrona e, num segundo momento, de modo síncrono. Por exemplo, numa aula sobre célula, no primeiro contato, o aluno assiste a uma videoaula conceituando o que é uma célula, tipos de células e partes da célula. Nessa videoaula eu foco no essencial do conteúdo, sou breve e direto. No momento síncrono, eu inicio com um questionário de cinco questões para identificar as fragilidades de aprendizagem oriundas da videoaula e foco a explicação na questão de maior índice de erros. Na sequência, eu aplico atividades interativas, nas quais o aluno aplica o conteúdo da célula. Observe que o segundo contato do conteúdo pelo aluno tem uma abordagem diferente. Então, eu penso que, no momento síncrono, o aluno deve ficar produzindo conteúdo digital, de preferência colaborativo, por meio de recursos ou ferramentas digitais que permitam ao professor acompanhar essa produção.

Então, o ensino remoto que eu adoto "bebe" um pouco de dois modelos do Ensino Híbrido: a sala de aula invertida e o *Virtual Enriquecido*. No *Virtual Enriquecido*,

o aluno tem momentos síncronos (presenciais) e assíncronos (*online*). A diferença é que ele escolhe o quanto ele quer de assíncrono e o quanto ele quer de síncrono. Na sala de aula invertida, o aluno tem a instrução do conteúdo (*online*) antes do momento síncrono (presencial). No Ensino Híbrido há pelo menos um momento presencial, que não é o caso do remoto. O Ensino Híbrido é pautado nas combinações (hibridizações), e foi a partir dos vários níveis de combinações (ambiente, estratégia, abordagem, objetivos, etc.) que configurei a minha proposta de Ensino Remoto.

Pergunta: *No contexto atual, nesse momento de pandemia, como poderemos definir o Ensino Híbrido?*

Airton Araújo Souza Júnior: Excelente pergunta, porque é outra confusão que fazem. O que é Ensino Híbrido? É um programa de educação formal. Isto posto, vou explicar, aqui no Brasil, geralmente os programas de educação formal que conhecemos são o ensino presencial, o semipresencial e o ensino a distância. Então, o ensino híbrido é um programa de educação formal configurado para que uma parte da formação seja *online*, e uma parte seja presencial e física. Contudo, muitos reduzem esse conceito aos aspectos físicos (*online* e presencial), mas esse conceito é mais amplo e contém uma hibridização, ou combinação, dos dois momentos (*online* e presencial), ou seja, o que acontece no *online* não deve ser reproduzido no físico e o que acontece no físico não pode ser reproduzido no *online*. Em outras palavras, o momento *online* deve conter estratégias e/ou abordagens que se combinem com as estratégias e/ou abordagens do momento presencial.

Vou dar um exemplo para tentar esclarecer melhor: Vamos hipotetizar uma universidade, em um curso de Arquitetura. Imagine que os alunos são distribuídos em semestres (primeiro semestre, segundo semestre e assim por diante) e a formação conteudista, básica da arquitetura, o aluno está tendo em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Lá estão as disciplinas, distribuídas por semestre. Quando eles vão para o presencial, não vão para uma sala convencional, a sua sala de aula é um ambiente de aprendizagem (uma grande sala), na qual eles estão reunidos em grupos contendo alunos de diferentes semestres. Nesse ambiente, os professores, de todos os semestres, também estão presentes. Aí você vai dizer: Isso é loucura! O que é esse momento presencial? Nesse momento presencial os alunos estão divididos em

grupos (e aí depende da estratégia pedagógica daquele semestre), e cada grupo será responsável por desenvolver um projeto arquitetônico para algum espaço público – uma praça, por exemplo. Nesse ambiente, os professores têm um papel de orientador e conduzem a construção desse projeto ao longo de um semestre. Observe que esse ambiente presencial contém um processo de aprendizagem colaborativa e os alunos veteranos acabam ensinando os alunos mais novos.

Dessa forma, analisando o exemplo declarado, o momento presencial utiliza uma abordagem metodológica ativa chamada Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) e, no momento *online*, utiliza videoaulas, podcast, atividades, leituras, etc. Veja que os momentos se combinam e não se limitam a isso. Observe a combinação de perfis dos alunos e dos professores. No momento *online*, o professor é expositor de conteúdo e o aluno utiliza a sua capacidade autônoma de aprendizagem. Já no momento presencial o professor é orientador/tutor e o aluno já tem um perfil ativo e colaborativo.

Além disso, o momento presencial você tem uma cartela de possibilidades, que inclui *Aprendizagem Baseadas em Games, Aprendizagem Baseada em Times, Aprendizagem baseada em cenários, Cultura Maker, ensino investigativo etc.*

Isto posto, é importante ressaltar que esse exemplo contempla apenas um modelo de Ensino Híbrido. Segundo o livro *Blended Learning*⁵ – uma das maiores referências no Ensino Híbrido – existem vários modelos: Rotação; *À la Carte*, *Flex* e o *Virtual Enriquecido*. Além disso, esses modelos são classificados em **modelos sustentados e modelos disruptivos**. O modelo sustentado (Rotação por Estações, Laboratório Rotacional e Sala de Aula Invertida) se adequa à nossa estrutura curricular, ao nosso plano de educação nacional e à maioria dos projetos políticos pedagógicos das instituições de educação. Já os modelos disruptivos (Rotação Individual; Modelo *À la Carte*, Modelo *Flex* e o Modelo *Virtual Enriquecido*) exigem uma série de reformas que vão desde alterações arquitetônicas das salas de aulas até reconfigurações de documentos, projetos pedagógicos e até profissionais, como a criação de um novo profissional chamado *Designer de Aprendizagem*.

⁵ HORN, Michael B.; STAKER, Heather; CHRISTENSEN, Clayton. **Blended:** usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Tradução de Maria Cristina Gularte Monteiro. Revisão técnica de Adolfo Tanzi Neto e Lilian Bacich. Porto Alegre: Penso, 2015.

PERGUNTA: *O que está acontecendo hoje não pode ser definido como Ensino Híbrido?*

Airton Araújo Souza Júnior: Agora, pelo que tenho de conhecimento das escolas que estão dizendo que estão fazendo Ensino Híbrido, eu penso que não. Mantendo a didática do exemplo, vamos para mais um deles: após a primeira onda da pandemia no Brasil, algumas escolas particulares adotaram Ensino Híbrido. No *design* dessa proposta, a turma é dividida em dois grupos: pares e ímpares. Os pares ficam em casa, assistindo aulas *online* e os ímpares ficam na escola, assistindo presencialmente, que é transmitido via web [para os que estão *online*]. Diante das exigências de combinações do Ensino Híbrido, esse *design* é baseado na reprodutibilidade do ambiente presencial para o ambiente *online*. Não há combinação.

Então, veja bem, voltamos ao problema já citado. O professor está dando aula dentro da escola, presencialmente, e essa aula é transmitida na íntegra para o momento *online*, ou seja, a gente volta para o início da nossa entrevista onde eu falei: a reprodutibilidade do momento presencial, dentro do momento *online*.

Por fim, isso é Ensino Híbrido? Se você for reducionista no conceito, dizendo que o Ensino Híbrido contém um momento no ambiente físico e outro no ambiente *online*, ok. Mas, atenção: o conceito não se resume a isso! Observe que os momentos não estão combinados, mas sim sendo reprodutíveis. Entende a diferença? Inclusive o termo *Blended Learning*, que é traduzido no Brasil como Ensino Híbrido, na verdade poderia ser Aprendizagem Combinada. Portanto, o que se está se dizendo é que o Ensino Híbrido, na verdade, são aulas simultâneas para ambientes diferentes ou ensino alternado ou revezado. Então, que estratégias são melhores para os momentos *online*? Que estratégias são melhores para os momentos presenciais? Que estratégias são melhores para cada momento? Que objetivos eu quero para cada momento? Eu tenho que escolher os objetivos e combiná-los. Assim, não se divide os alunos e se reproduz o que está num no outro. O que vai acontecer? Insucessos! E o aluno vai escolher entre assistir só *online* ou assistir só presencial.

PERGUNTA: *Qual seria o papel do professor nesse momento de pandemia?*

Airton Araújo Souza Júnior: Primeiramente, respirar fundo! Ter calma! Porque num momento de pandemia, não existe nenhuma estratégia 100% pronta. Vamos aprender a “trocar o pneu do carro com o carro andando”. Isso é a primeira coisa.

Então, o professor tem que entender que ele não está com as soluções prontas. Ele tem que entender que não teve formação para isso e passar isso para os alunos. Eu estou tentando fazer o que eu posso, o que eu consigo, estamos no mesmo barco e vamos juntos!

A primeira coisa que o professor tem que ter é empatia. Com ele mesmo! É engraçado porque as pessoas falam em empatia com os outros, mas o professor nesse momento precisa ter empatia com ele (não sei se esse seria o adequado). A segunda é ter empatia com os alunos. No momento de pandemia, no Ensino Remoto, a empatia tem que estar no maior nível possível entre os atores do processo.

A segunda coisa é o professor tentar se formar, trocar experiências. Eu penso na montagem de uma rede colaborativa para troca de experiências e soluções. Por outro lado, o professor tem que entender que não pode buscar fórmulas 100% prontas e milagrosas, pois o fazer docente irá se processar, se orientar, ao longo do processo. O fato de experimentar e vivenciar os momentos de sucesso e insucesso é que vai refinar o seu processo, igual como foi na nossa vida docente. Por exemplo, vamos reviver o início do no nosso exercício docente: raros foram aqueles que tiveram sucesso no início. Hoje, somos um produto dos nossos sucessos e insucessos que foram refinados ao longo de vários anos, ao longo de várias tentativas, lidando com os conflitos dos acertos e erros. Então, eu penso que precisamos recapitular aquele jovem professor (o meu eu professor antigo). Já vivemos isso, já vivemos momentos de incertezas e refinamentos. Nós já experimentamos. Então, é ter calma e colocar em cena toda a nossa experiência, e não criar grandes expectativas. Logo, não se cobre a ter sucesso no início. Não queira gravar um vídeo que vai ganhar o Oscar, pois não somos diretores, não somos atores, não somos jornalistas, não somos profissionais audiovisuais. Somos professores! O que sabemos é dar aulas. Então, tranquilize-se, ligue sua *webcam* se quiser. Se não quiser, não ligue. Vou parafrasear: o essencial está invisível aos olhos, professor, que é o seu coração, o seu fazer docente, e é isso que o aluno quer.

Já estamos vivendo muitas perdas. Falo isso porque, algumas vezes, o professor adora audiência. Ele simplesmente ama quando o aluno está prestando atenção nele, ou ver os olhos do aluno brilhando com o que está falando. Isso é uma dádiva! E o que aconteceu? O professor perdeu isso no ensino remoto, esses olhos brilhando, essa audiência. O professor tem que entender que ele vai procurar isso de outras formas, pois o aluno não vai ligar a câmera e não o fará por vários motivos. Então, é preciso ter estratégias para ter isso por um *chat*, por um *check in* (que é um recurso no ensino remoto).

Diante disso, o conselho que dou é [buscar a] ressignificação de perfil, pois perdemos a nossa audiência. Perdemos o contato com o aluno. Perdemos a nossa sala de aula e, de repente, ganhamos um mundo que não conhecemos. Essa ressignificação, para alguns professores, é uma troca de camisa, mas, para outros, é uma troca de pele, traumática, dolorosa. Para alguns chega a ser torturante. Por isso, os professores acabam desenvolvendo crises de ansiedade, porque não têm mais o controle.

PERGUNTA: *Como ficam as atividades no Ensino Remoto em contextos nos quais inexistente ou há escassez de acesso às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC)?*

Airton Araújo Souza Júnior: O Instituto Federal da Amazônia (IFAM) convidou-me para uma tarefa árdua: “Ensino Híbrido sem Tecnologia”, ou seja, sem tecnologia digital (internet), porque um lápis também é uma tecnologia. Durante a minha caminhada, eu tive a grata experiência de ter trabalhado na Educação do Campo durante alguns anos. E aí, no programa de pós-graduação aqui do IFRN, do ensino de Ciências Naturais e Matemática, eu acabei orientando alguns cursistas que trabalham na Educação no Campo e queriam adotar Ensino Híbrido, porém não tinham tecnologia digital presente na comunidade. Foram surgindo algumas soluções criativas. Entre essas soluções, eu chamaria atenção para, por exemplo: o *bluetooth*. Um professor de matemática queria adotar a sala de aula invertida e queria passar as videoaulas para os alunos, mas na escola não havia *internet* e os alunos só tinham celulares. Como fazer eles assistirem em casa? Então um aluno falou: professor

passa para mim pelo *bluetooth*? E aí todo mundo começou a compartilhar o vídeo pelo *bluetooth*.

Uma outra solução seria a mentoria. Você não precisa que todos os alunos tenham acesso. Os alunos que possuem acesso seriam os mentores de outros colegas, ou seja, um aluno assiste a videoaula e explica para o outro. A mentoria utiliza um recurso muito interessante. Sabe qual é? A maioria dos professores talvez se identifique com o que eu vou falar. Eu fiz Biologia, mas eu aprendi Biologia, mesmo, quando eu comecei a ensinar. Por quê? Porque quando você explica, você ativa várias áreas superiores do cognitivo cerebral. Dessa forma, você está dando a oportunidade de um aluno ensinar ao outro. Isso vai dar certo? Depende do professor! Depende da sua turma, depende dos alunos que você tem.

Outra estratégia é a *Cultura Maker*. Ao invés de instruir o aluno com videoaulas – que exigem acesso à internet – a sua instrução é por meio de projetos nos quais o aluno vai construir algo, vai produzir com as mãos, de forma analógica. Isso pode ter um sucesso muito grande. Por exemplo, no momento *online* (assíncrono) o aluno terá instruções para inventar um inseto, terá que buscar formas de entender o que é um inseto. No momento presencial (síncrono), os alunos irão apresentar seus insetos e o professor irá usar esses exemplos para explicar o conteúdo. É aquilo que eu digo: a educação não pode estar dentro da tecnologia, porque se a educação estiver dentro da tecnologia, sem tecnologia você não tem educação. Você tem que ter a tecnologia dentro da educação.

Por isso, antes de tudo, a primeira coisa que você tem que fazer é um diagnóstico tecnológico. Eu tenho alunos suficientes que podem aprender e ensinar ao outro? Se sim, mentoria! Ah, todos os alunos têm *bluetooth*? Se sim, *bluetooth*! Então, qual é a melhor estratégia para o seu ambiente? Quem tem essa resposta? Não sou eu! É você, professor, que vai refinar o processo, que escolherá tecnologias que são acessíveis aos seus alunos, lidando com acertos e erros.

Por fim, para aplicar o Ensino Híbrido sem tecnologia digital, temos que evitar duas coisas: primeiro, a *rigidez didática do professor*, ou seja, “eu só ensino de uma forma”. O professor tem que ouvir o aluno e tentar se adaptar, para que a sua didática seja acessível ao aluno; segundo, a *rigidez cognitiva*, onde o aluno diz que aprende só de uma forma. Por isso, é necessário estimular o aluno a viver experiências novas

de aprendizagem. Nessa flexibilização encontraremos uma correção de rota que se ajuste àquela turma, para aqueles alunos, para aquele professor.

PERGUNTA: *Ao falarmos das atividades para o Ensino Híbrido, neste momento de pandemia, quais seriam as dicas que você daria aos docentes que não são especialistas em TDIC?*

Airton Araújo Souza Júnior: Bom, como eu disse, *Educação a Distância, Ensino Remoto e Ensino Híbrido* bebem dos mesmos recursos tecnológicos, mas as concepções são diferentes. Isto posto, ao falarmos das atividades do *Ensino Híbrido* na pandemia, nós não estamos tendo *Ensino Híbrido*. O máximo que a gente está tendo é um *Ensino Remoto*, ou um ensino, eu diria, híbrido, mas que não é híbrido. [Eu diria] que o pessoal está combinando e dirigindo. Mas, se a gente for adotar o ensino híbrido, [devemos fazê-lo] com a sua essência, com a combinação de estratégias, com a combinação de habilidades e objetivos dos dois ambientes. Para um professor que não é especialista em tecnologia o que eu recomendo é criar uma rede de apoio entre os professores. É o que eu mais recomendo. Que os professores formem um laboratório colaborativo, onde colegas compartilhem as habilidades, as atualizações (recebendo atualização), um ensinando ao outro. É interessante, pois isso não é tão comum no mundo docente.

Eu tenho um hobby que é fazer cerveja. E na cultura cervejeira, quando a gente está num grupo do WhatsApp®, tem uma pergunta que é muito simples, para iniciantes mesmo: Que temperatura começa a mistura? Para quem está avançado, não importa esse tipo de pergunta. O avançado vai explicar isso direitinho, para esse amigo cervejeiro. A gente diz muito, nesse ambiente, que não existe pergunta “besta”. Não existe pergunta infantil. Faça! Não tenha vergonha de fazer uma pergunta simples. Você não precisa fazer pergunta complexa. Assim, cria-se um ambiente colaborativo.

Para os professores que não dominam tecnologia, a melhor saída é criar um ambiente colaborativo no qual ele possa oferecer e receber atualizações, discutir, selecionar, filtrar informações. Esse ambiente é fermentador e faz todo mundo crescer, porque até mesmo o avançado acaba aprendendo com o iniciante. O iniciante consegue encontrar soluções em coisas simples que o avançado nunca tinha pensado. Então, esse ambiente colaborativo é a primeira coisa.

O professor tem que perder um pouco da tecnofobia, tá certo? E explorar. Vou fazer uma analogia. Meu filho, quando tirou as rodinhas da bicicleta perguntou: "Papai, quando é que eu sei que eu sei que aprendi a andar de bicicleta sem rodinha?" Eu disse: "Quando você cair 3 vezes, depois de você cair a terceira você aprendeu. Porque só se aprende subindo na cela, só se aprende caindo, só se aprende explorando". O uso da tecnologia é algo dessa forma. O professor tem que "cair da bicicleta". Tem que explorar os recursos. Sem explorar é muita informação para ele decorar para poder usar. Então, a dica que eu dou é explore, "catuque", passe lá o dia testando, vendo. Veja vídeos no YouTube®. Tem tutorial para tudo que é de jeito.

Um dia desses eu consertei a televisão daqui de casa vendo pelo YouTube®. O cara abre e faz. O defeito é esse? O problema é nessa peça? Bote uma peça de papel. Não acreditei, não. Botei uma peça e a televisão voltou a funcionar. Ela funcionou durante muito tempo? Não muito! E depois quebrou novamente, mas eu consegui consertar lá e eu não sei nada de eletrônica.

O professor tem que se vestir desse exploratório e enfrentar o ensino remoto com prática, com generosidade (seja generoso professor, compartilhe), com criticidade (cuidado com o nível de criticidade, pois você não precisa ser muito crítico, não precisa se cobrar bastante, tenha mais empatia com você) e civilidade. Aproveite esse momento para mostrar aos alunos o seu papel, a importância que você, professor, tem, na construção de uma nação, ensinando pelo exemplo a resiliência. Ensinando pelo exemplo, pelas atitudes, que você tem suas limitações, mas que não está desistindo dele, não está desistindo do aluno. Que tá ali, tentando entregar a melhor didática possível para o seu aluno.

PERGUNTA: *De modo geral, como você vê o atual entendimento que as pessoas, ou que os sistemas de ensino estão demonstrando sobre o ensino remoto?*

Airton Araújo Souza Júnior: As minhas videoaulas têm muito disso. [Por exemplo], eu estou gravando aqui, a minha filha me interrompe, eu falo com ela e volto. Gente, voltando! E isso é a mesma coisa, quantos professores não são interrompidos na sala de aula com alguém batendo na porta. Quantos professores não são interrompidos na sala por um estrondo que aconteceu lá fora? Aí o professor tem que parar a aula e editar a aula presencial? Não! Eu não edito essas coisas, porque humanizam a minha

videoaula. Os alunos comentam: “Que lindo! A filha do professor perguntando que cor de camisa ela usaria e o professor respondendo cor tal!”. Gente, isso humaniza, isso traz o aluno para algo mais.

PERGUNTA: *No atual momento, do jeito que houve a apropriação sobre as atividades remotas, você afirmaria que isso pode aumentar ainda uma essa visão equivocada e sobre a EaD?*

Airton Araújo Souza Júnior: Não tenho como dizer, mas a sensação que eu tenho é que nós teremos uma polarização. Por quê? Porque vai ter professor que teve experiência de sucesso e vai querer ficar aplicando isso, quando tudo voltar ao normal, e vai ter professor que vai dizer “isso não presta, isso é horrível”. Esse professor, que teve o insucesso, para trazê-lo de volta à luz, vai ser muito mais complicado, porque o nível de resistência dele vai ser altíssimo. Então, eu penso que encontraremos esses três tipos de perfis: 1) Professores que, quando voltar vão dizer “eu quero continuar com isso aqui”; 2) Professores que vão ter total rejeição (infelizmente a culpa não é dele); e 3) Professores que tiveram momentos positivos e negativos.

Eu penso que não dá para eu dizer “a ferro e fogo” que vai aumentar. Talvez até diminua, porque o pessoal pode perceber que não dá para reproduzir o que se faz no presencial na EaD. Os professores vão entender que é preciso autonomia do aluno e um aluno que se forma em EaD tem habilidades cognitivas diferentes dos alunos que se formam presencialmente. Então, talvez o professor diminua um pouco a falta de entendimento dessa modalidade. De fato, quem critica a EaD não entende como ela funciona ou teve uma péssima experiência.

PERGUNTA: *Como você acha que os pais vão ver essa situação. Vamos pensar?*

Airton Araújo Souza Júnior: Se está difícil para os atores que estão envolvidos no processo, imagine o pai que teve uma formação totalmente conteudista, numa época na qual o bom profissional era aquele que retinha conteúdo, aquele que sabia mais sobre um conteúdo?

Hoje em dia, o mundo do trabalho não exige um profissional que só retenha conteúdo. Ele exige um profissional que tenha criatividade. Um profissional que tenha liderança, resiliência e saber trabalhar em equipe. Uma série de habilidades cognitivas

que a aula expositiva, tradicional e convencional, não desenvolve no aluno. E aí fica esse conflito. Então, ou o pai é aquele que está no mundo do trabalho, com olhos abertos, ouvidos aguçados, entendendo que o mundo do trabalho está mudando e exigindo um profissional com perfil diferente, ou então aquele pai não vai entender.

Nós estamos num grau de caos muito grande. Um ambiente de caos entre professores, alunos, pais, diretores, pedagogos etc. Mas, eu espero que, depois desse caos, encontremos uma oportunidade de avançar no ensino, avançar na educação. Eu espero que esse passo que “demos para trás” tenha sido para pegar impulso e dar um salto [à frente].

Tecnologias digitais de informação e comunicação no ensino da língua portuguesa em tempos de pandemia

Informational and communicational digital technologies in the teaching of Portuguese Language in times of pandemic

Silvânia Aparecida Bernardo de Souza ¹

Maria Cláudia Teixeira ²

Resumo: O contexto social atual de pandemia e distanciamento social provocado pela COVID-19 (SARS-CoV-2) expôs a necessidade de intensificar o trabalho pedagógico com a utilização de diferentes recursos tecnológicos e o auxílio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), pois o uso das tecnologias digitais é fundamental para que os alunos tenham acesso ao ensino em um período no qual se encontram impedidos de frequentar as escolas de maneira presencial. Dessa forma, este artigo tem como objetivo compreender o modo como as TDIC podem contribuir para os processos de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa, no que se refere à prática de leitura, de alunos inseridos no 9º ano do Ensino Fundamental e, para isso, o estudo tomou como base teórica a visão dialógica da linguagem que fundamenta o ensino, direcionado pelas orientações da Base Nacional Comum Curricular e pela relação estabelecida com pesquisas que versam sobre as TDIC. Tomou-se como *corpus* de análise uma sequência de três aulas de Língua Portuguesa destinada ao 9º ano do ensino fundamental, disponibilizadas na plataforma de ensino a distância criada pelo Governo de Estado do Paraná para atender alunos da rede pública de ensino, o *Aula Paraná*. A análise realizada no sistema *Aula Paraná* evidenciou a inserção e o uso de tecnologias para o ensino da leitura, mas também a necessidade de aprimoramento das práticas quanto ao uso das TDIC. Espera-se que este artigo auxilie os professores na inserção destes espaços digitais, motivando-os ao ensino da leitura com o auxílio de ferramentas tecnológicas de forma inovadora e, ainda, promova reflexões para transpor os obstáculos evidenciados nesse período de aulas remotas, que expôs a exclusão social.

Palavras-chave: TDIC; ensino de Língua Portuguesa; tecnologia no ensino-aprendizagem; leitura.

Abstract: The current social context of pandemic and social detachment caused by COVID-19 (SARS-CoV-2) has exposed the need to intensify pedagogical work with the use of different technological resources and the aid of Digital Information and Communication Technologies (TDIC), as the use of digital technologies is essential for students to have access to education in a period in which they are prevented from attending schools in person. Thus, this article aims to understand how DICT can contribute to the teaching and learning processes of the Portuguese Language, with regard to the practice of reading, of students in the 9th grade of elementary school and, for that, the study took as a

¹ Graduada pela Faculdade Vizinhança Vale do Iguaçu – VIZIVALI no Programa de Capacitação para a Docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, Graduada do Curso de Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO na modalidade a distância. E-mail: silvania_souza@hotmail.com ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6562-3725>.

² Possui graduação em Letras Português pela Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, especialização em Ensino de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa pela UNICENTRO, mestrado em Letras pela UNICENTRO, doutorado (em andamento) em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. E-mail: mteixeira@unicentro.br ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9216-9396>.

theoretical basis the dialogical view of the language that underlies the teaching, guided by the guidelines of the National Common Curricular Base and by the relationship established with researches that addresses DICT. A sequence of three Portuguese Language classes for the 9th grade of elementary school was taken as the corpus of analysis, available on the distance learning platform created by the Paraná State Government to serve public school students, the Aula Paraná. The analysis carried out in the Aula Paraná system has shown the insertion and use of technologies for teaching reading, but also the need to improve practices regarding the use of TDIC. It is hoped that this article will assist teachers in the insertion of these digital spaces, motivating them to teach reading with the help of technological tools in an innovative way, and also promote reflections to overcome the obstacles evidenced in this period of remote classes, which has exposed the social exclusion.

Keywords: TDIC; Portuguese Language teaching; technology in teaching-learning; reading.

Considerações iniciais

As aspirações humanas foram, ao longo dos anos, associadas à busca por melhorias, inovações constantes, praticidade e bem-estar. No contexto de vida cotidiana elas direcionaram os seres humanos, ao longo da história, à dedicação e ao investimento físico e financeiro em novos projetos de criações, invenções e reinvenções. Como resultados, obteve-se a identificação de soluções de problemas, a transformação de diferentes processos e o surgimento de novos e modernos produtos (VÁSQUEZ, 1968). Sobre esse último aspecto, Vásquez aponta que todo e qualquer instrumento criado ou modificado pelo homem, para facilitar o trabalho por ele desenvolvido, é classificado como tecnologia.

Juntamente com as modificações sociais decorrentes da inserção das tecnologias nos mais diferentes contextos e espaços, observa-se o surgimento da cibercultura, isto é, uma cultura contemporânea promovida pelos novos *ciber* avanços, intimamente ligados às tecnologias digitais. Entre as áreas da cibercultura que recebem destaque nos ciberespaços, Lévy (1999) aponta a comunicação e a informação com rapidez, constituídas principalmente pela ausência de necessidade física do homem na instituição de diálogos comunicacionais e relacionamentos.

Nos últimos anos as tecnologias têm se inserido, também, nos espaços escolares e se destacado como relevantes ferramentas no processo de organização e aplicação metodológica representadas pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Em razão disso, os profissionais envolvidos na educação devem fazer uso das tecnologias, a fim de proporcionar aos alunos uma amplitude no processo de aprendizagem, por meio do estabelecimento de conexões entre as

informações e a diversidade dos conteúdos trabalhados e aprendidos em sala de aula (LÉVY, 1999; CRUZ, 2008).

Embora esteja claro que a ciência, a tecnologia e a sociedade se correlacionam em um formato de tríade a fim de garantir a qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos de forma crítica e reflexiva, compatível ao cotidiano e às necessidades tecnológicas do século XXI, observa-se que o incentivo e a promoção do interesse e da motivação dos alunos pela leitura dentro e fora das salas de aula, associado ao desenvolvimento de habilidades para a análise e a compreensão dos diferentes textos, ainda é um desafio enfrentado por educadores da Língua Portuguesa (PINHEIRO, 2007).

Verifica-se que a educação exige reestruturação, substituindo a forma tradicional de aprendizagem por novas técnicas e ferramentas para que o processo de ensino-aprendizagem seja alcançado a partir do desenvolvimento de estratégias que possibilitem a ampliação de competências e de habilidades para a produção, a compreensão e a interpretação linguístico-textual. Para isso, é necessário considerar a diversidade do alunado em suas formas de compreensão e atender a demanda desta nova geração que emerge na utilização das TDIC, oferecendo aos alunos ferramentas para motivação e apreciação da leitura. Nesse contexto, o papel do professor é fundamental, pois é considerado um “incentivador que se torna um animador da inteligência coletiva de seus grupos de alunos, em vez de fornecedor direto de conhecimentos” (LÉVY, 1999, p. 158).

O contexto social atual de pandemia e distanciamento social provocado pela COVID-19 (SARS-CoV-2) expôs a necessidade de intensificar o trabalho pedagógico de leitura com a utilização de diferentes recursos tecnológicos. Devido à suspensão das aulas presenciais em todo o território brasileiro no mês de março de 2020, a solução encontrada para a continuidade ao processo de ensino de milhares de estudantes da rede estadual no Estado do Paraná foi a implementação de aulas a distância por meio do ensino remoto, com o auxílio das TDIC.

Considerando os cenários tecnológicos e contextos sociais acima destacados, surge a seguinte questão que move a pesquisa: “Como as TDIC podem auxiliar e maximizar o processo de ensino-aprendizagem e incentivo ao desenvolvimento das

habilidades de leitura de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e quais estratégias têm sido empregadas no cenário atual?”

Para responder à questão acima destacada, o presente artigo tem como objetivo geral compreender o modo como as TDIC podem contribuir para os processos de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa de alunos inseridos no 9º ano do Ensino Fundamental. Os objetivos específicos do estudo são: (1) Verificar como a leitura é concebida na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e discutir a leitura em relação aos multiletramentos e às TDIC; (2) Compreender as modificações e os impactos nos processos de ensino e aprendizagem no contexto atual de pandemia da COVID-19; (3) Realizar uma breve análise das ferramentas de incentivo à leitura empregadas na *Aula Paraná* e apresentar sugestões de metodologias capazes de auxiliar o ensino neste período, maximizando o uso das TDIC no processo de ensino-aprendizagem de leitura.

O atual contexto de crise de saúde pública instalada pela COVID-19 torna ainda mais urgente a necessidade da realização de pesquisas como esta, tendo em vista a necessidade de o professor rever as metodologias e as ferramentas pedagógicas contemplando o uso das TDIC como aliadas nos processos de ensino e aprendizagem nas áreas de leitura e de comunicação. Frente ao exposto, justifica-se a realização deste estudo.

Os procedimentos metodológicos utilizados para a organização do presente estudo foram baseados em uma pesquisa de revisão bibliográfica, de abordagem qualitativa e de caráter descritivo. Os materiais para a composição do artigo foram selecionados com base nas palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa, Tecnologia no Ensino Aprendizagem, Leitura, as quais permitiram a identificação e a seleção dos artigos científicos nas bases de dados Scielo, Banco de Teses e Dissertações do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), site de busca – Google Acadêmico, plataforma de compartilhamento de vídeos – Youtube, além da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O artigo está dividido em três partes: a primeira direciona-se a uma sucinta investigação do modo como a leitura é concebida na Base Nacional Comum Curricular, estabelecendo uma relação entre os multiletramentos e as TDIC. A segunda parte trata

da contextualização dos novos modelos de ensino e aprendizagem remotos decorrentes dos impactos no contexto atual de pandemia. Em seguida, na terceira parte é realizada uma breve análise de uma sequência de aulas de leitura para o 9º ano do ensino fundamental, disponibilizadas na plataforma Youtube – canal *Aula Paraná*, associada à sugestão de algumas ferramentas/plataformas direcionadas à maximização dos processos de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades de leitura frente ao trabalho dos multiletramentos.

A leitura na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as novas formas de transposição de informação e conhecimento

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que reúne normas e diretrizes para a aprendizagem ao longo da vida escolar do educando. Definida de acordo com § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional LDB (Lei nº 9.394/1996) e aplicada em todos os níveis e modalidades de ensino, é utilizada como referência para a elaboração de currículos escolares e busca a promoção da equidade e unificação dos sistemas públicos ou privados, em todo o território nacional. Os textos da BNCC servem como base para as noções de desenvolvimento de competências e habilidades de acordo com cada ciclo da formação escolar (BRASIL, 2017).

Com relação ao modo como a leitura é concebida no documento, ao Ensino Fundamental, especifica-se:

[...] nos Anos Finais do Ensino Fundamental, os conhecimentos sobre a língua, sobre as demais semioses e sobre a norma-padrão se articulam aos demais eixos em que se organizam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de Língua Portuguesa. Dessa forma, as abordagens linguística, metalinguística e reflexiva ocorrem sempre a favor da prática de linguagem que está em evidência nos eixos de leitura, escrita ou oralidade (BRASIL, 2017, p. 139).

Observa-se que a linguagem deve ser trabalhada na sua íntegra tornando o educando capaz de refletir, realizar e expor o seu conhecimento. O aluno necessita desenvolver habilidades de leitura, escrita e oralidade para que seja capaz de

transcorrer também pelas demais disciplinas oferecidas. Além da aprendizagem das normas da língua as quais devem ser elencadas, assim como descrito:

Alguns desses objetivos, sobretudo aqueles que dizem respeito à norma, são transversais a toda a base de Língua Portuguesa. O conhecimento da ortografia, da pontuação, da acentuação, por exemplo, deve estar presente ao longo de toda escolaridade, abordados conforme o ano da escolaridade. Assume-se, na BNCC de Língua Portuguesa, uma perspectiva de progressão de conhecimentos que vai das regularidades às irregularidades e dos usos mais frequentes e simples aos menos habituais e mais complexos (BRASIL, 2017, p. 139).

Nesse contexto os conhecimentos prévios não são desprezados, mas considerados por meio da intercomunicação reconhecida na necessidade de interpretar e fixar os saberes.

A prática da leitura, de acordo com a BNCC, dentro do ensino fundamental, compreende as práticas de linguagem, realizadas a partir da interação ativa criada entre os personagens, sendo: o leitor, o ouvinte, o espectador e os textos escritos, orais ou multissemióticos. Outro fator importante diz respeito aos aspectos trabalhados no ensino da leitura, como: a interpretação, a fruição estética de textos e obras literárias, a pesquisa e o embasamento de trabalhos escolares, o conhecimento, a discussão e o debate acerca dos temas sociais, e a aquisição do conhecimento estendido para projetos sociais e outras possibilidades. O mesmo documento indica que este ensino seja feito de forma progressiva, assim, nas atividades de leitura o professor deve intermediar a ampliação dos vocábulos, além de oferecer leituras diferenciadas, proporcionando uma apresentação de novos conteúdos e aprendizagens. Nesse âmbito, observa-se uma transformação do aluno que, com a prática da leitura, desenvolve diversas formas de interpretação de mundo e habilidades cognitivas mais complexas (BRASIL, 2017).

Considerando as práticas de leituras sociais pós-modernas, em que os leitores são expostos a informações que intercalam a presença de signos escritos, *layout* e imagens visuais, sons, objetos 3D etc., constituídas pelos diferentes tipos de letramentos: matemáticos, literários, jurídicos, digitais, entre outros, nos últimos anos, diferentes pesquisas têm sido realizadas com o intuito de contribuir com as correntes

linguísticas direcionadas à multiculturalidade, característica das sociedades globalizadas, bem como as consequentes multimodalidades de textos representados pelos multiletramentos (ROJO, 2012).

Como forma de promoção dos fundamentos pedagógicos e da integralidade da educação, a BNCC oficializa, reconhece e investe nos conceitos de multiletramentos no ensino da Língua Portuguesa no Brasil, valorizando-os como uma importante forma de abordagem no ensino da área de linguagem, no que diz respeito à preparação do educando para os desafios encontrados nos diversos espaços ocupados por ele, seja na vida social, profissional, bem como no exercício da cidadania, dando, assim, uma nova amplitude para a utilização das TDIC, corroborando para ideias de inclusão e democracia defendidos pelo documento (BRASIL, 2017).

Conforme Barbosa (2004), o termo “multiletramentos” parte, na década de 1990, de um grupo de pesquisadores da Austrália, denominado *New Group*, com o intuito de ampliar as abordagens tradicionais acerca dos letramentos que focavam os estudos, unicamente em textos escritos, formas de linguagem formais, monolíngues e monoculturais, baseadas em regras gramaticais, como correlação entre letra e som. A intenção deste novo conceito é promover uma reflexão crítica acerca dos diferentes aspectos socioculturais, formas e práticas de letramento que surgem em meio às culturas heterogêneas, periféricas e digitais, proporcionando a conscientização, a inclusão e a valorização de todos os cidadãos.

A definição de multiletramentos envolve uma multiplicidade de culturas e linguagens provenientes destes contextos sociais contemporâneos, incluindo os digitais, os quais refletem a multiplicidade semiótica de constituição dos textos. Sobre o aspecto da associação com as TDIC, Rojo e Moura (2012, p. 23) apontam que:

Diferentemente das mídias digitais anteriores (impresas e analógicas como a fotografia, o cinema, o rádio e a TV pré-digirais), a mídia digital, por sua própria natureza “tradutora” de outras linguagens para a linguagem dos dígitos binários e por sua concepção fundante em rede (web), permite que o usuário (ou o leitor/produtor de textos humano) interaja em vários níveis e com vários interlocutores (interface, ferramentas, outros usuários, textos/discursos etc.).

Em sala de aula, o trabalho com os multiletramentos pode ser voltado ao desenvolvimento de atividades de ensino e de aprendizagem com o intuito de promover a leitura e a escrita frente às diferentes práticas sociais das linguagens. Neste formato de ensino, a atribuição dos sentidos e mensagens são adquiridas a partir de textos, fotos, desenhos, ilustrações, livros didáticos, leituras de cordel, propagandas, revistas e, em especial, pelos veículos virtuais, digitais, audiovisuais e multimodais que permeiam a diversidade cultural na qual as TDIC se inserem, tornando o ensino mais interativo, colaborativo, híbrido em linguagens, mídias e culturas (BARBOSA, 2004).

A BNCC (2017) complementa que os multiletramentos transpassam as aulas de Língua Portuguesa, uma vez que têm a possibilidade de integrar, em um único ensino, diferentes conteúdos e disciplinas, interligando os assuntos e tornando-os multidisciplinares. O mesmo documento elenca que a linguagem deve ser trabalhada plenamente, tornando o educando capaz de refletir, realizar e expor o conhecimento de forma prática, efetiva, crítica e reflexiva a partir da utilização dos novos mecanismos digitais, como é o caso das TDIC.

Deste modo, Barbosa (2004) apresenta os multiletramentos como uma nova proposta de “pedagogia de alfabetização” com o foco direcionado sobre os eixos da comunicação e das variâncias dos significados existentes nos diferentes cenários da vida cotidiana, em consonância com as multimodalidades provenientes dos meios tecnológicos digitais de informação e comunicação, tendo em vista que a alfabetização focada nas regras gramaticais tornou-se insuficiente, demonstrando a necessidade de preparar o aluno para aptidões que possam proporcionar o contato e o conhecimento de múltiplos ambientes sociais pelos quais a comunicação transcorre. Essas diferenças são influenciadas por fatores culturais, classe social, gênero, experiência de vida, campo de trabalho, disciplinas exploradas no ambiente acadêmico. Assim, os multiletramentos proporcionam uma alfabetização exploratória onde se transita pelas diversas formas de expressão da língua (BARBOSA, 2004).

A BNCC (2017) mostra-se mais flexível quanto ao uso das TDIC em sala de aula, reconhecendo tais ferramentas como importantes no processo de ensino-aprendizagem, um direito de aprendizagem nas competências a nível infantil, fundamental e médio. Segundo o documento, a diversificação de linguagens, incluindo

a digital, deve ser utilizada no ensino com o intuito de expressar e partilhar informações, expressões, experiências e sentimentos nos mais variados contextos, favorecendo, assim, a compreensão mútua. Para isso, é importante que as TDIC sejam compreendidas e utilizadas de forma crítica, significativa, reflexiva e ética, inserida nos diferentes contextos e práticas sociais. Tomando como base as considerações expostas pela BNCC, acredita-se, de acordo com Viegas (2020), que o uso de *softwares*, plataformas e TDIC de um modo geral, contribuam de forma lúdica, para a motivação, o interesse e o aprendizado de alunos que se encontram em formato de ensino remoto ou híbrido.

Ensino e aprendizagem em tempos de pandemia

Os efeitos provocados pela pandemia COVID-19 (SARS-CoV-2) no ano de 2020, em virtude da necessidade de isolamento e de distanciamento social como medidas fundamentais para o enfrentamento da doença e a redução de seus avanços, impactaram de forma negativa diferentes setores sociais e de atividades humanas em todo o mundo, incluindo o campo da educação, uma vez que paralisou as atividades realizadas em unidades escolares, creches, pré-escolas, escolas preparatórias, técnicas, universidades etc. (SENHORAS, 2020). Por outro lado, forçou a criação de estratégias para solucionar o problema da paralisação das aulas presenciais, como as aulas remotas. Essa medida, inovadora no ensino público, expôs a exclusão social e a grande desigualdade que atravessam a sociedade brasileira.

As tecnologias, de modo geral, conforme Antunes Neto (2020), nunca foram tão necessárias e utilizadas como no presente momento. O novo cenário de ensino modificou a rotina dos alunos e, principalmente, dos professores, em decorrência dos novos desafios e a necessidade de modificação e/ou aprimoramento de metodologias de ensino alternativas até então não utilizadas por muitos educadores no ambiente presencial de sala de aula onde lecionam (MARQUES, 2020).

Assim, o ensino remoto promovido pelo uso das tecnologias digitais on-line apoiadas pelas TDIC, que antes tratava-se de uma prática mais comumente observada no cenário de Ensino a Distância (EAD) em nível superior, considerado uma ferramenta opcional e adicional às aulas em formatos presenciais, como citam

Formosinho; Machado e Mesquita (2015), na situação atual, tornou-se uma alternativa educacional de adaptação à nova realidade para que os alunos das demandas dos ensinos infantil, fundamental e médio pudessem ser atendidos de forma ativa com continuidade no processo de ensino e aprendizagem e minimização dos prejuízos decorrentes da suspensão das aulas presenciais desde março de 2020.

Para os professores que já se apropriavam destes recursos em sala de aula a introdução dos novos formatos de docência foi mais fácil, em contrapartida, aqueles que não possuíam familiaridade com as ferramentas tecnológicas se viram diante de um novo desafio: o de aprender como utilizar os novos recursos, a fim de oferecer aos educandos um ensino com padrão correspondente ao presencial, na tentativa de proporcionar a todos um ensino igualitário e de qualidade. Deste modo, conforme Marques (2020), os professores e toda a equipe gestora tiveram que repensar as práticas de ensino até então utilizadas, e modificar as metodologias e práticas pedagógicas em uma velocidade compatível às necessidades emergenciais exigidas pela pandemia.

O mesmo cenário de necessárias e emergentes modificações educacionais atingiu os alunos quanto às novas formas de desenvolvimento do aprendizado. De acordo com Antunes Neto (2020), os educandos se depararam com uma situação inusitada tendo que assumir a responsabilidade de protagonismo e autonomia frente ao próprio processo de estudo, em decorrência da ausência de tutor diário e presencial para o auxílio na execução das tarefas. Tais modificações resultam na possibilidade de construção de novos hábitos de aprendizagem.

Outra questão, tão importante quanto o uso das tecnologias por parte dos professores, diz respeito ao acesso dos alunos a estes veículos tecnológicos, uma vez que o Brasil é marcado por uma desigualdade social econômica a qual distância boa parte dos alunos do contato com instrumentos necessários para o ensino e aprendizagem remotos, como televisão, celular e computador. Verifica-se que mesmo aqueles que possuem equipamentos adequados para as aulas, nem sempre têm a acessibilidade ao sinal de internet necessário (BURGESS *et al.*, 2020). Este fato é confirmado pelos dados disponibilizados por uma pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia – IBGE (2019), o qual aponta que cerca de 46 milhões de brasileiros não possuem acesso à internet.

Antunes Neto (2020) e Burgess *et al.* (2020) apontam que, paralelamente aos esforços dos professores e dos alunos, e não menos importante, destaca-se a dedicação das famílias que também se empenham e se sobrecarregam a fim de monitorar as presenças e acompanhar as atividades de modo a auxiliar o processo de promoção da educação domiciliar de forma efetiva ao aprendizado das crianças e adolescentes.

Análise das práticas pedagógicas de incentivo à leitura no cenário de ensino remoto na Pandemia do COVID-19 no Estado do Paraná

Como forma de estratégia de enfrentamento à pandemia, a Secretaria Estadual da Educação e do Esporte – SEED (2020) do Estado do Paraná, criou o *Aula Paraná*, atendendo a Coalizão Global de Educação lançada pela Unesco para dar a crianças e jovens acesso a várias opções de aprendizado inclusivo durante o período dessa interrupção súbita e sem precedentes na educação. O *Aula Paraná* é um sistema de aulas não presenciais que engloba cinco ferramentas que representam estratégias adotadas para garantir a continuidade das aulas:

[...] as estratégias são a transmissão de videoaulas na tv aberta, o uso dos aplicativos aula Paraná e *Google Classroom*, disponibilização do conteúdo também no Youtube e a entrega de material impresso (Agência de notícias do Paraná, 2020³).

Com a adoção dessas estratégias, o educando assiste às aulas disponibilizadas, tem a possibilidade de rever as aulas apresentadas e os *slides* com os conteúdos exibidos pelos professores, realiza as atividades e avaliações propostas, posta as tarefas sugeridas e interage com o professor para tirar dúvidas, tendo possibilidade de fazê-lo tanto de forma conjunta no mural do *Google Classroom* e grupos de *WhatsApp* ou de modo privado, e dar ciência da sua presença. Há, ainda, o *Google Meet*, uma sala virtual em que alunos e professor podem interagir em tempo real. É importante destacar que, na impossibilidade de acesso, todos os materiais e conteúdos trabalhados são distribuídos de forma impressa para atender a todos os

³ Disponível em: encurtador.com.br/dNRY8. Acesso em: 06 set. 2020.

alunos (SEED, 2020). Esse recurso, distribuição de material impresso, visando atender todos os alunos, revela a desigualdade social que atravessa a educação brasileira e, nesse momento de pandemia, aponta também para disparidades no processo de ensino-aprendizagem. Atender a todos não significa oferecer as mesmas condições e qualidade. O aluno que recebe o material impresso não tem acesso às aulas virtuais, não interage com o professor de forma síncrona e, portanto, não está incluso no mesmo processo, pois não se apropria dos recursos tecnológicos.

O ensino remoto por meio do *Aula Paraná* tem se apropriado de recursos tecnológicos que possibilitam aos professores a exploração de novos meios de comunicação. As aulas três⁴ (43m42s) e quatro⁵ (43m), voltadas ao 9º ano do Ensino Fundamental II disponibilizadas na Plataforma *Aula Paraná - Youtube*, no dia 13 de abril de 2020, e aula cinco⁶ (54m39s) voltadas para a mesma turma e exibidas no Canal, no dia 14 de abril de 2020, tiveram como objetivo proporcionar aos alunos o ensino e o desenvolvimento da habilidade de leitura, interpretação e compreensão de textos por meio do uso do gênero textual literário: conto. As videoaulas analisadas estão descritas a seguir.

As aulas três e quatro foram utilizadas para a apresentação e a análise do conto “O diabo e outras histórias”, na aula cinco o conto trabalhado foi: “O grande tigre de bengala”. As aulas três e cinco foram iniciadas com uma breve discussão acerca do gênero textual conto a partir de questionamentos específicos, como: o que é? Quais as características? Quais os tipos? Qual a aproximação com outros textos e contextos? a fim de promover o interesse e a motivação à leitura do texto. Em seguida, a professora lançou aos alunos a proposta e a leitura do conto, orientando-os a acompanhá-la em tempo real por meio do apoio do material escrito disponibilizado no livro didático. É importante destacar a presença dos recursos de voz utilizados pela professora com o intuito de atrair a atenção dos alunos, sendo, a entonação, modulação vocal, o ritmo e a prosódia aplicados durante a leitura. Após, foi realizada uma breve apresentação acerca da biografia dos autores, de modo que os educandos compreendessem o contexto histórico no qual os textos encontravam-se inseridos quando escritos, as escolas literárias pertencentes, entre outros aspectos. Os passos

4 Disponível em: encurtador.com.br/rBUZ9. Acesso em: 06 set. 2020.

5 Disponível em: encurtador.com.br/ikEIP. Acesso em: 06 set. 2020.

6 Disponível em: encurtador.com.br/ADUYZ. Acesso em: 06 set. 2020.

seguintes trataram da explanação de perguntas interpretativas acerca do texto, utilizando-se de estratégias de retomada de trechos, a fim de identificar as relações estabelecidas entre os personagens, o narrador, o tempo, os aspectos gramaticais e a ideia central do texto, buscando o desenvolvimento completo das habilidades leitoras. Ao final de cada aula foram, disponibilizadas atividades avaliativas por meio de *quiz* a fim de identificar o aprendizado dos alunos frente aos conteúdos apresentados.

Por meio da análise realizada quanto à apresentação das propostas para trabalhar os contos, observa-se que, embora trate-se de uma exposição sem a presença física dos alunos, em decorrência do ensino remoto, todas as aulas foram realizadas com a utilização de uma sequência didática planejada e organizada em seguimento às orientações apresentadas pelo livro didático e com base em uma postura construída por uma perspectiva interacionista e discursiva da linguagem, conforme orienta a BNCC. Autores como Cereja (2004), indicam sobre o uso da perspectiva dialógica interacionista de ensino da leitura, com a justificativa de que a prática leitora é constituída de um hábito adquirido a partir de um contato complexo e gradual com os diferentes textos que, por sua vez, capacitam os alunos a um aprendizado crítico e reflexivo das leituras.

A apropriação desta teoria é verificada no momento em que a professora fornece espaços contextualizadores e dinâmicos marcados por pausas utilizadas para trocas e reflexões (ainda que virtuais), de modo a aproximar os alunos dos cenários e dos conteúdos literários, corroborando com o interesse, a motivação, a compreensão dos materiais estudados e a consequente formação de leitores autônomos intelectualmente, críticos e questionadores. De acordo com Strogenski e Soares (2011), a contextualização da temática e do gênero literário quando realizada por meio de uma discussão, trocas de vivências, experiências, conhecimentos, leva os alunos a construção de percepções quanto aos aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos atuais e da época estudada, favorecendo a interpretação, compreensão, análise crítica textual e correlação com os aspectos contemporâneos.

Verifica-se, então, o esforço da professora em promover trocas ainda que por meio de compartilhamento de experiências, tendo em vista a ausência de possibilidade de diálogo entre os alunos, promovendo, assim, o incentivo às diferentes

formas de leitura, nesta aula representada pelo conto e favorecendo o desenvolvimento das habilidades de leitura.

Antunes Neto (2020) aponta que, no período atual de ensino remoto no qual a sociedade encontra-se inserida, uma importante parte do sucesso das aulas e da aprendizagem dos alunos depende do domínio tecnológico do professor, do uso das interfaces operacionais, aplicativos, plataformas, entre outros recursos. As tecnologias são utilizadas como uma ferramenta dependente da tutela dos educadores e exige habilidades diferenciadas das estabelecidas em tempos e espaços socioculturais anteriormente estabelecidos. A experiência interativa das aulas, ainda que simples e objetiva devem ser sustentadas pelas tecnologias sendo capazes de atrair e manter a atenção dos alunos durante as aulas. Segundo o autor, o progresso tecnológico aqui alcançado será, provavelmente irreversível e estendido também ao período pós pandemia, por isso a necessidade de aperfeiçoamento e de políticas públicas que possam garantir o acesso de todos os alunos de forma igualitária.

Entretanto, o uso das tecnologias de forma isolada não é suficiente. É fundamental que estas ferramentas não sejam engessadas pelos conteúdos e as técnicas transformando o ensino remoto em uma extensão das aulas tradicionais, por outro lado, visa-se à necessidade da utilização tecnológica de forma crítica, a fim de transformar os novos espaços em cenários próprios permeados pelo conhecimento, a criatividade e a interdisciplinaridade. Para isso, deve-se levar em consideração a inserção das TDIC no planejamento pedagógico, a partir de aspectos específicos dos sujeitos envolvidos, como: a faixa etária educacional, a realidade social, cultural, econômica etc. (SANTOS, 2010; GOEDERT; ARNDT, 2020).

Um recente estudo realizado por Médici; Tatto e Leão (2020) investigou a percepção de 105 alunos matriculados no ensino médio de uma rede de educação pública quanto a experiência nas aulas remotas no período de pandemia. Dos entrevistados, 29,9% classificaram o ensino como excelente ou bom, 38,6% como regular e os demais 31,7% como ruim ou péssimo. Ao serem questionados se estão aprendendo da forma como deveriam, 95% responderam que não ou em partes, dentre os respondentes; 16% disseram que o ensino apresenta deficiências quanto à

estrutura e metodologias e 7% queixaram-se quanto à necessidade de evolução na implantação de tecnologias.

Em relação a este assunto, verifica-se que apesar da qualidade dos conteúdos, da organização e da abordagem observadas nas aulas de contos expostas no canal *Aula Paraná*, o modo de lecionar apresentado nas videoaulas ainda é baseado em um formato expositivo com inserção tímida das diferentes possibilidades e recursos disponíveis para o uso das TDIC em sala de aula, virtual ou presencial. É natural que isso aconteça, tendo em vista a velocidade com que os professores precisaram se readaptar ao “novo normal” e aprender como utilizar e aplicar ferramentas tecnológicas, oferecendo uma aprendizagem de qualidade, bem como a ausência de políticas e legislações que regulamentem o ensino a distância nesta faixa de ensino.

Com relação aos instrumentos utilizados, além do livro didático, a educadora apropriou-se do uso de materiais como: lousa, imagens, ferramentas digitais e TDIC como: notebook, recursos de apresentação dos slides e a videoaula propriamente dita. As ferramentas utilizadas proporcionaram o acompanhamento dos textos e a execução das tarefas de forma fácil e didática. Frente a mudanças rápidas como as visualizadas, surgem diferentes prerrogativas: Quais outras ferramentas tecnológicas podem auxiliar os educadores no contexto atual de aulas remotas? Como os professores podem otimizar e maximizar o ensino e a aprendizagem da leitura a partir de estratégias digitais de multiletramentos? Como garantir o acesso de todos?

Goedert e Arndt (2020) apontam que, antes de se pensar em respostas a estes questionamentos, é fundamental lembrar que o formato de educação disponibilizado atualmente pela educação básica não se trata de um ensino EaD, mas de um modelo que se apropria de metodologias desta modalidade. Embora o ensino híbrido ou remoto em virtude do distanciamento social trate-se de um assunto recente, o uso de metodologias e tecnologias para a educação a distância tem sido uma temática bastante discutida ao longo dos últimos anos.

Um estudo realizado por Moreira *et al.* (2020) investigou as propostas de educação, ensino-aprendizado e metodologias ativas utilizadas em todo o país para a educação em tempos de pandemia provocada pela COVID-19. Após o levantamento, os autores identificaram a utilização de aulas síncronas semelhantes às aulas a distância por meio das ferramentas *Youtube*, *Google Classroom*, *Google Meet*,

Plataforma *Zoom* (com participação por meio de áudio, vídeo e *chat*), a disponibilização da ferramenta *Plurall*, redes sociais comunicadoras (WhatsApp), redes de relação interpessoal (Facebook), e utilização de ambientes virtuais – AVA como o *Moodle*, as quais permitem a partilha de *e-books* e textos em formatos PDF, com o intuito de incentivar a leitura. A plataforma *Moodle* possibilita, ainda, a disponibilização de diferentes tipos de atividades e avaliações do desempenho dos alunos. Os autores destacam, ainda, a existência de importantes e atrativas plataformas lúdicas que baseiam o ensino e o aprimoramento da leitura por meio de jogos e *gamificações*, são elas a *Kahoot* e a *Kademi*.

Na mesma perspectiva Silva e Leite Filho (2020) destacam a existência de um *software* voltado ao auxílio do ensino da leitura e da Língua Portuguesa no período de pandemia e atividades remotas. O *software* “Luz do Saber” é uma ferramenta de ensino totalmente on-line e gratuita, disponibilizada pela Universidade Federal do Ceará. Além desta, outras ferramentas, de outras disciplinas, também se encontram disponíveis, como: o *software* Células Virtuais, voltado ao ensino de Biologia; o Ludo Químico, direcionado à disciplina de Química; o Efeito Fotoelétrico, relacionado ao ensino e aprendizagem de Física; e o Laboratório Virtual de Matemática.

Outro *software* disponível para o estímulo da leitura é o HagaQuê elaborado por Viana *et al.* (2019), uma plataforma gratuita voltada à promoção do desenvolvimento da leitura, interpretação textual, criatividade, escrita e inclusão digital a partir da criação de histórias em quadrinhos. Vale destacar também a existência de um *site* denominado *Racha Cuca*, indicado pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo. Este *site* possui incentivos à leitura por meio da aplicação de jogos como caça-palavras e jogo da forca (LANDIN, 2015).

Além das ferramentas listadas, os *Podcasts* e os *audiobooks* também se destacam como importantes estratégias metodológicas digitais multimodais voltadas ao trabalho com a Língua Portuguesa. Tais ferramentas fornecem aos alunos a leitura de uma forma mais instigante uma vez que disponibilizam conteúdos de leitura/auditiva que possibilitam o aprendizado de contos, poemas, narrativas, entre outros gêneros discursivos de diferentes esferas.

A continuidade das atividades educacionais de forma remota, apoiada nas TDIC, foi a solução encontrada para evitar a evasão escolar e assegurar o

envolvimento e comprometimento dos alunos com os estudos no período da pandemia. Muito provavelmente esse tipo de atividade permanecerá na retomada das aulas presenciais, implicando em outras medidas e planejamentos que garantam não só o uso adequado e consciente das ferramentas digitais, mas que contemple todos os públicos de forma igualitária.

Quanto à garantia de acesso de forma igualitária há muito ainda a ser feito. Muitas das escolas públicas paranaenses possuem laboratórios de informática, mas durante o período de pandemia não puderam ser utilizados, pois as escolas permaneceram fechadas ao público. Então, é necessário desenvolver projetos que favoreçam o uso das TDIC também fora da escola como o que fez a Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO, por exemplo, que por meio de uma parceria com a Delegacia da Receita Federal de Foz do Iguaçu-PR, distribuiu 300 celulares com acesso à internet, no sistema comodato, a acadêmicos que se inscreveram por meio de Edital Público⁷, para concessão dos aparelhos.

Considerações finais

O contexto de distanciamento social acarretou importantes desafios e mudanças para a educação; paralelamente, intensificou outros questionamentos pré-existentes, como a inserção das tecnologias junto ao planejamento e currículos tradicionais e como inseri-las garantindo a todos o acesso. Nesse sentido, diferentes e importantes debates têm sido realizados em torno do uso das TDIC no cenário do ensino em formato remoto.

O uso das tecnologias é fundamental para que os alunos tenham acesso ao ensino em um período em que se encontram impedidos de frequentar as escolas de maneira presencial, mas também é seletivo, pois exclui os menos favorecidos. Para esses, os aplicativos, aulas pelos canais de televisão, encontros síncronos em salas de aula virtual ou qualquer outro recurso mediado pelas tecnologias digitais, foi apenas uma ideia. Esses alunos, conforme o discurso oficial, foram atendidos da mesma forma, indo periodicamente até a escola para retirar os materiais impressos

⁷ Mais informações sobre a proposta da Unicentro podem ser conferidas no link disponível em: encurtador.com.br/nwE49. Acesso em 10 dez. 2020.

de todas as disciplinas. Produziu-se, com essa estratégia, um imaginário de igualdade, quando na realidade reforça as diferenças sociais, alarga ainda mais o distanciamento e prejudica o aprendizado, pois o auxílio na realização do estudo não foi garantido.

Os professores continuam sendo um elemento fundamental de exploração do potencial pedagógico destas tecnologias e mediação do ensino, no que diz respeito ao planejamento, condução, mediação de conhecimentos e propagação do processo educativo, mesmo frente a tantas ferramentas e estratégias atrativas e motivadoras.

A análise realizada em algumas das aulas disponíveis no sistema *Aula Paraná* evidenciou a inserção e o uso de tecnologias para o ensino da leitura. Por outro lado, destacou aspectos passíveis de serem aprimorados, favorecendo uma maior e mais efetiva aprendizagem na área da Língua Portuguesa. Com o intuito de auxiliar a maximização do ensino por meio do planejamento de educadores, buscou-se deixar destacadas, neste estudo, algumas das ferramentas direcionadas ao ensino remoto, e a necessidade de políticas públicas que assegurem acesso igualitário a todos os estudantes.

Por fim, espera-se que este artigo auxilie os professores na inserção destes espaços com qualidade, motivando-os ao uso das práticas de ensino e incentivo à leitura com o auxílio das TDIC e promova a reflexão e busca por soluções que eliminem ou atenuem as desigualdades no processo de ensino que exija o uso das TDIC.

REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA DE NOTÍCIAS DO PARANÁ. Ensino a distância cobre 99,7% do Estado. 2020. Disponível em: encurtador.com.br/kuFI4. Acesso em: 06 set. 2020.
- ANTUNES NETO, J.M.F. Sobre ensino, aprendizagem e a sociedade da tecnologia: por que se refletir em tempo de pandemia? *Revista Prospectus*, v. 2, n. 1, p. 28-38, ago. /fev., 2020.
- AULA PARANÁ. *9º Ano Língua Portuguesa Aula 03 - Conto: O diabo e outras histórias*. 2020. (45m51s). Disponível em: encurtador.com.br/hnNW0. Acesso em: 19 ago. 2020.
- AULA PARANÁ. *9º Ano Língua Portuguesa Aula 04 - Conto: O diabo e outras histórias*. 2020. (42m59s). Disponível em: encurtador.com.br/cnEGQ. Acesso em: 19 ago. 2020.

AULA PARANÁ. 9º Ano Língua Portuguesa Aula 05 – Conto: O grande tigre de bengala. 2020. (54m38s). Disponível em: encurtador.com.br/nyGNZ. Acesso em: 19 ago. 2020.

BARBOSA, E.D. *Letramentos e multiletramentos: um estudo etnográfico com professores em uma escola pública estadual na cidade de Itabuna*. 2014,108p. (Dissertação) Mestrado em Letras: linguagens e representações - Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus – BA, 2014.

BRASIL. *Ministério da Educação. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996*. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 17 ago. 2020.

BRASIL. *Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica Parâmetros Curriculares Nacionais. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF. 1997* Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em 17 ago. 2020.

BRASIL. *Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular*. 2017. Disponível em: encurtador.com.br/psBQR. Acesso em: 18 ago. 2020.

BURGESS, S.; SIEVERTSEN, H. H. “Schools, skills, and learning: The impact of COVID-19 on education”. VOX CEPR Policy Portal. 2020. Disponível em: <https://voxeu.org/article/impactCOVID-19-education>. Acesso em: 19 ago. 2020.

CEREJA, W.R. *Ensino de Literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*. São Paulo: Atual, 2005.

CRUZ, J.M.O. Processo de ensino-aprendizagem na sociedade da informação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1023-1042, set./dez. 2008.

FORMOSINHO, J.; MACHADO, J.; MESQUITA, E. Formação, trabalho e aprendizagem. *Tradição e inovação nas práticas docentes*. Lisboa: Edições Sílabo, 2015.

GOEDERT, L.; ARNDT, K.B.F. Mediação pedagógica e educação mediada por tecnologias digitais em tempos de pandemia. *Criar Educação*, Criciúma, v. 9, n. 2, Edição Especial 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua PNAD Contínua Mercado de Trabalho Brasileiro. 2019. Disponível em: encurtador.com.br/kozQ2. Acesso em: 19 ago. 2020.

LANDIN, R.C.S. *Softwares educativos no contexto da alfabetização e do letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental*. 2015. 169p. (Dissertação) Mestrado em Educação - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos - SP. 2015.

LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARQUES, R. A resignificação da educação e o processo de ensino e aprendizagem no contexto de pandemia da COVID-19. *Revista UFRR*, ano II, v. 3, n.7, Boa Vista, 2020.

MÉDICI, M.S.; TATTO, E.R.; LEÃO, M.F. Percepções de estudantes do Ensino Médio das redes pública e privada sobre atividades remotas ofertadas em tempos de pandemia do Corona vírus. *Revista Thema*, v.18, especial, 2020.

- MOREIRA, M.E.S. et al. Metodologias e tecnologias para educação em tempos de pandemia COVID-19. *Braz. J. Hea. Rev.*, Curitiba, v. 3, n. 3, p.6281-6290. 2020.
- PINHEIRO, N.A.M., et al. Refletindo acerca da ciência, tecnologia e sociedade: enfocando o ensino médio. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.44, maio-agosto, 2007.
- ROJO, R.; MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- SANTOS, Marisa. et al. Ensinar e aprender com a metodologia Syllabus. *Revista de Educação*, Brasília, n. 150, ano 38, jan./jun., 2010.
- SECRETARIA Estadual da Educação e do Esporte - Seed. *Aula Paraná*. 2020. Disponível em: <http://www.aulaparana.pr.gov.br/>. Acesso em: 19 ago. 2020.
- SILVA, J.P.B.; LEITE FILHO, D.M. Softwares educacionais e suas aplicações em tempos de pandemia: estudo sobre possibilidades de aplicação. *J. of Develop.*, Curitiba, v. 6, n. 7, jul. 2020.
- SENHORAS, M. Coronavírus e educação: análise dos impactos assimétricos. *Revista UFRR*, ano II, v. 2, n. 5, Boa Vista, 2020.
- STROGENSKI, M.J.F.; SOARES, S. Ensino de Literatura: uma proposta por unidade temática. *Revista Ao pé da Letra*, v.13, n.2, 2011.
- VÁSQUEZ, A. S. *Filosofia da Práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.
- VIANA, F.B., et al. HagáQuê: software educativo auxiliando na produção textual com turmas do ensino médio na disciplina de Língua Portuguesa. In: ANAIS DA SEMANA DE INFORMÁTICA, CESIT/UEA, v.7, n.2, Manaus, 2019.
- VIEGAS, A. *Como o uso da tecnologia é previsto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?* 2020. Disponível em: encurtador.com.br/bjqGH. Acesso em: 02 jul. 2020.

Recebido em: 09/10/2020

Aceito em: 19/01/2021

Práticas de leitura no ciberespaço: o gênero *Notícia Jornalística* do impresso ao digital

Reading practices in cyberspace: The Journalistic News Genre from print to digital

Ana Carla Barros Sobreira¹

Resumo: Este artigo objetiva analisar a *Notícia Jornalística*, observando os fatores de textualidade e particularidades que caracterizam esse gênero textual. Buscamos estabelecer conexões entre o texto impresso e o texto digital, para com isso entendermos se há (ou não) algo novo entre um gênero e outro. Para a realização da análise utilizamos os conceitos de Kress (2006); Coscarelli (2009); Marcuschi (2008) entre outros autores que apresentaram teorias quanto aos estudos dos gêneros. Como resultado, verificamos que embora o texto escrito sirva de base tanto para o jornal impresso como para o digital, um recebe a influência do outro e ambos encontram seu lugar ao sol, em um determinado momento histórico, social e cultural.

Palavras-chave: Notícia Jornalística; Jornal Impresso; Jornal Digital; Hipertexto.

Abstract: This article aims to analyze The Journalistic News, observing the factors of textuality and particularities that characterize this textual genre. We seek to establish connections between the printed text and the digital text, so that we can understand if there is (or not) something new between one genre and another. For the analysis, we used the concepts of Kress (2006); Coscarelli (2009); Marcuschi (2008) among other authors who presented theories regarding gender studies. As a result, we found that although the written text serves as a basis for both the printed and digital newspapers, one receives the influence of the other and both find their place in the sun, at a certain historical, social and cultural moment.

Keywords: Journalistic News; Newspaper; Digital Newspaper; Hypertext.

Introdução: um pouco de História

Este artigo tem por objetivo tecer algumas considerações acerca dos conceitos e (pre)conceitos a que estivemos expostos nesta nova era digital. Muitos autores e autoras já realizaram pesquisas sobre esse campo de estudos, como por exemplo, Ribeiro; Coscarelli (2010), entre outros, e mesmo assim, ainda nos causa estranheza, e nos faz questionar, como e quando podemos identificar as diferenças entre um texto e um hipertexto. Essas são questões atuais e muito relevantes, principalmente para nós professores de línguas, que nos deparamos todos os dias, com novas formas de produção de conhecimento no contexto virtual. Assim, o gênero textual *notícia*

¹ Graduada em Letras Inglês pela Universidade Federal de Campina Grande-PB. Especialista em Ensino de Línguas Mediado por Computador pela Universidade Federal de Minas Gerais-MG e mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia-MG. Doutoranda em Estudos Linguísticos - IEL-UNICAMP-SP. E-mail: carlasobreira@bol.com.br ORCID <https://orcid.org/0000-0002-4047-3641>

jornalística enfrenta mudanças e desafios, não tão novos, desde o surgimento dos primeiros noticiários no mundo.

A história do jornal está, sem dúvida, ligada à história da escrita e de sua divulgação para a massa. Inicialmente, os textos jornalísticos documentavam fatos ligados à realidade e o domínio escrito sempre se constituiu uma forma de poder, cuidadosamente guardada pelos seus detentores. Essa preservação do poder pode ser observada, por exemplo, no romance *O Nome da Rosa*, escrito por Umberto Eco (1980), no qual se vê a luta pelo controle do privilégio do saber pela Igreja.

A criação dos jornais modernos nos apresentou outra etapa da divulgação da informação, embora ao observarmos a linguagem usada por alguns jornalistas, veremos que o poder da informação nunca saiu das mãos de certos grupos hegemônicos.

O jornal impresso, como conhecemos, surgiu na França e segundo Faria (1994) nasceu no século XV, quando o jornalista Théophraste Renaudot editou em 1631, sua *Gazette de France*, onde pela primeira vez, “se colocou claramente a questão da neutralidade e da objetividade da informação jornalística” (p. 48). Vale observar, aqui, que o jornal impresso já enfrentou mudanças e não é, com o advento da Internet, que ele teve que se (re)inventar.

Fazendo um breve apanhado histórico, a primeira transformação da imprensa escrita ocorreu em 1844, com o aparecimento do telégrafo. Em 1920, quando Marconi inventou o rádio, o jornal passa novamente por outra transformação. Em 1950, quando surge a televisão como poderoso meio de comunicação de massa, ocorre uma das maiores transformações nos jornais: passam a ser coloridos e oferecem artigos curtos, rápidos e objetivos. O sucesso da Internet trouxe, não só novas modificações para o jornal impresso, como também para todas as formas de comunicação. A informação tornou-se mais instantânea e como destaca Smaniotto (s/d), deu origem a uma migração de leitores e assinantes de muitos jornais (inclusive revistas), do impresso para o digital. Trigo (2014) aponta que:

A rede no espaço virtual abriu enormes possibilidades de informação e comunicação, do seu alcance global e da multimodalidade que permite combinar diferentes recursos, fotografia, áudio, vídeo, infografia, acesso a documentos e hipertexto, além de textos tradicionais, torna-se possível uma maior aproximação das pessoas

aos fatos sobre as quais são informadas, opinam ou debatem, rompendo barreiras espaciais e temporais (p. 7-8).²

Nesse contexto, em que se pode observar uma nova abertura para a comunicação e informação proporcionada pela Internet, surge uma nova mídia jornalística: o jornalismo eletrônico, o jornalismo digital ou o ciberjornalismo, que apresenta particularidades e potencialidades da nova mídia no contexto virtual. Mannarino (2013) aponta que “as vantagens do jornalismo eletrônico ao jornalismo impresso mostram que na *Web*, os artigos e reportagens podem ser complementados com informações adicionais que não teriam espaço nas edições de papel” (p. 8), e destaca,

As notícias podem ser atualizadas várias vezes durante o dia e acessadas instantaneamente pelo leitor em qualquer parte do mundo e há também a possibilidade de se implantar serviços especiais, como consulta a bancos de dados com arquivo das edições passadas, classificados *online*, programa de buscas, fóruns de discussão abertos ao público (p. 8).

Assim, neste artigo, analisamos a *notícia jornalística*, observando os fatores de textualidade e particularidades que caracterizam esse gênero textual. Buscamos estabelecer conexões entre o texto impresso e o texto digital, para com isso entendermos se há (ou não) algo novo entre uma forma e outra. Tentaremos tecer considerações acerca das habilidades que são exigidas do leitor/produtor no ciberespaço, além de tentar evidenciar as possibilidades enunciativas da *notícia jornalística* em um ambiente virtual, que a difere da versão impressa.

Noções de gêneros textuais: entre textos e hipertextos

Os gêneros textuais têm sido foco de estudos e pesquisas de teóricos e estudiosos. Segundo Coscarelli (2007, p. 78), “é muito comum que os gêneros sejam

² La red en el espacio virtual hay abierto enormes posibilidades para información y la comunicación, de su alcance global y de la multimodalidad que permite conjugar distintos recursos – fotografía, audio, video, infografía, acceso a documentos e hipertextos, además de los textos tradicionales, se hace posible una mayor aproximación de las personas a los hechos sobre los que se informan, opinan o debaten, rompiendo barreras tanto espaciales como temporales. (Tradução própria)

tratados como pacotes muito bem delimitados e com características claras e pouco variáveis”. Não se pode negar que existe uma dificuldade em classificá-los, no entanto, devemos dialogar com os textos que já conhecemos e com os que são novos em nossa sociedade, sejam eles impressos, em tela ou digitais.

Bazerman (2005) defende a ideia de que os gêneros textuais estão intrinsecamente ligados ao nosso cotidiano e as nossas interações sociais. O autor evidencia que,

Cada texto bem sucedido cria para seus leitores um fato social. Os fatos sociais consistem em ações sociais significativas realizadas pela linguagem, ou atos de fala. Esses atos são realizados através de formas textuais padronizadas, típicas e, portanto, inteligíveis, ou gêneros, que estão relacionados a outros textos e gêneros que ocorrem em circunstâncias relacionadas (p. 22).

Assim, ao pensarmos os gêneros textuais, não podemos deixar de refletir também sobre o contato que existe entre os diversos textos que circulam em diferentes contextos, sejam eles *online* ou *offline*. Partindo da noção de gêneros textuais como um fenômeno histórico e social, Dell’Isola (2013, p. 72) destaca que os “gêneros são modelos correspondentes a formas sociais reconhecíveis nas situações de comunicação em que ocorrem e sua estabilidade é relativa ao momento histórico-social em que cada um surge e circula”.

Podemos evidenciar que os gêneros textuais podem ser entendidos como diversidades socioculturalmente reguladas das práticas discursivas humanas, ou seja, cada gênero se manifesta através de um determinado texto, que “é o objeto concreto, material e empírico resultante de um ato de enunciação” (DELL’ISOLA, 2013, p. 66). E como afirma Maingueneau (2001, p. 32), “ao falarmos de discurso articulamos o enunciado sobre uma situação de enunciação singular; ao falar de texto, colocamos o acento sobre aquilo que lhe confere uma unidade, que o torna uma totalidade e não um simples conjunto de frases”. Em outras palavras, os dois pontos de vista se complementam.

Dessa forma, como lembra Marcuschi (2008), os gêneros inscrevem formas textuais que se manifestam no artefato linguístico, ou seja, os gêneros são modelos

correspondentes a formas sociais que podem ser reconhecidas nas situações de comunicação em que ocorrem. Eles circulam em diferentes ambientes e fazem parte de diversas circunstâncias da vida em que as ações humanas são mediadas pelo discurso e, segundo Miller (1984) e Bazerman (1997), os gêneros estão intimamente relacionados às situações sociais concretas, repetidas, típicas do uso efetivo da língua.

Assim, definir qualquer texto dentro de uma visão separatista, em que texto impresso e texto digital não se misturam é uma tarefa um tanto difícil. Essa afirmação pode ser ousada, mas quando levamos em consideração as ideias de Costa Val (2004), podemos entender que independentemente de onde o texto se encontre, em um ambiente digital ou não, ele continua sendo texto. A autora destaca que,

Falando apenas de texto verbal pode-se definir texto, hoje, como qualquer produção linguística, falada ou escrita, de qualquer tamanho, que possa fazer sentido numa situação de comunicação humana, isto é, numa situação de interlocução. Por exemplo: uma enciclopédia é um texto, uma aula é um texto, um e-mail é um texto, uma conversa por telefone é um texto, é também texto a fala e uma criança que, dirigindo-se a mãe, aponta um brinquedo e diz “té” (p. 113).

Assim, estamos rodeados de diferentes textos e gêneros textuais. O que difere seria a maneira como a leitura é feita por parte do elocutório/usuário, a maneira de como a textualidade é aplicada por parte do leitor esteja ele *online* ou *offline*. Essa ideia é reforçada por Coscarelli (2009, p. 549), que evidencia:

Defendo que todo texto é um hipertexto e que toda leitura é um processo hipertextual. Acredito que se o texto estiver bem escrito, ou seja, estiver adequado ao leitor, e o leitor for bom, a leitura irá gerar resultados satisfatórios. Textos mal escritos e leitores pouco hábeis vão gerar um resultado muito ruim independentemente do formato da apresentação do texto (impresso ou hipertextual)

Para diferenciar um texto impresso de um texto digital, hoje emprega-se o termo “hipertexto”, e é inevitável perguntarmos quais são as diferenças entre o texto e o hipertexto, e se elas existem, quais seriam.

Considerando que vivemos em um terceiro momento tipológico, definido por Costa Val (2001, p. 112), em que “a compreensão de que, a significação de um texto

não se encerra nem se resolve nele mesmo, mas se produz na relação desse texto com o contexto em que ele ocorre, nas ações que, por ele, com ele ou nele, os falantes realizam”, podemos inferir que tanto o texto como o hipertexto contemplam definições e efeitos específicos.

Por outro lado, ao definirmos “texto”, podemos considerar alguns pontos que são diferenciais como, por exemplo, o espaço da escrita, e que Soares (2002, p. 81), define como “o campo físico e visual definido por uma determinada tecnologia de escrita”. Nesse caso, um *e-mail* para informar ao receptor que ele foi aprovado em um processo seletivo para um curso de especialização, por exemplo, cumpre a mesma função de uma carta com o mesmo conteúdo, mas apresenta características diferentes, como, por exemplo, o espaço do texto.

Ainda segundo Soares (2002), devemos considerar que o espaço em que se dá a escrita influencia a maneira como escrevemos. Assim, um texto publicitário está composto, na maioria das vezes, por um pequeno *slogan* da marca e apresenta imagens e cores, já um bilhete está composto por um pequeno texto, mas sem imagens. Acredito que, quanto à diferença de espaço e da maneira como se escreve, não existe algo que os diferencia como texto, talvez como gênero. Ao falarmos da linguagem utilizada nos dois textos, podemos dizer que no primeiro, no texto publicitário, seriam utilizadas as linguagens verbal, visual e sonora, e no segundo, apenas a linguagem verbal. Seria assim, uma característica inovadora que, segundo Kress (2010), é uma característica dos textos multimodais.

Porém, quanto às habilidades de leitura, Coscarelli e Santos (2009, p. 553) evidenciam que,

Não há habilidades de leitura que sejam específicas do ambiente impresso ou do ambiente digital. Há sim diferenças na navegação dos textos, em, como e onde o leitor vai encontrar as informações que procura (biblioteca, índices, mecanismos de busca), mas, uma vez encontradas, a compreensão do texto não depende tanto de o texto ser impresso ou digital, mas das habilidades de leitura que o leitor já desenvolveu.

Segundo Xavier (2007), as diferenças que existem entre texto e hipertexto se relacionam às características inerentes aos dispositivos digitais. Xavier (2007) elenca

características específicas do hipertexto³, que seriam a imaterialidade, a ubiquidade, (hiper)textualidade e multisssemiose, e que permitem ao usuário a mobilidade e não-linearidade quanto à abordagem do hipertexto.

Soares (1994, p. 152) considera “o texto na tela uma revolução do espaço da escrita que alterou fundamentalmente a relação do leitor com o texto, as maneiras de ler e os processos cognitivos”. Porém, se faz necessário entender, primeiramente, o conceito de texto dentro dos ambientes digitais, já que, para muitos teóricos, existem práticas de leitura e escrita inéditas no contexto do ciberespaço e que são mediadas por computador. Ribeiro e Coscarelli (2010, p. 139), por exemplo, evidenciam que uma das questões que é importante ser observada diz respeito a “quais habilidades são necessárias desenvolver para que seja possível ler, indo muito além da decodificação do texto”.

Desde os anos 1960 (sessenta), a Linguística Textual vem tentando explicar o que faz com que um texto seja considerado texto, ou seja, sua “textualidade”. Para que possamos entender outros termos, como texto impresso, texto digital, hipertexto vale entender, antes de tudo, a noção de texto e de textualidade.

Os princípios da textualidade mencionados por Beaugrande (1997) são a intertextualidade, a informatividade, a situacionalidade, a topicidade, a relevância e a coerência. Interessa-nos saber, então, quais os elementos de textualidade estão relacionados com o hipertexto e em que momento essa relação acontece.

A intertextualidade se refere à ideia de que nenhum texto está isolado, isto é, não existe sozinho, mas faz parte da alusão que o leitor faz a outros textos, sendo assim o hipertexto é por natureza hipertextual, já que ao apresentar uma multiplicidade de textos, possibilita o acesso a inúmeros outros textos através de *links*.

A informatividade diz respeito ao grau de novidade que o texto apresenta, quanto mais previsível, menos informativo ele será para o leitor ou, por outro lado, dependendo do leitor, o inverso pode acontecer. O hipertexto também apresenta essa característica, pois o leitor mesmo tendo acesso a uma infinita quantidade de textos, pode alternar sua leitura por zonas que contém muitas ou poucas informações.

³ Para entender melhor as características do hipertexto propostas por Xavier (2007), vale a leitura do texto original, cuja referência disponibilizamos ao final deste artigo.

A situacionalidade apresenta o conjunto de fatores que torna o texto relevante num determinado momento de comunicação. Gomes (2007, p. 24) destaca que esta é uma característica realmente diferenciadora entre o texto e o hipertexto, uma vez que a “situacionalidade também determina a forma como o sentido é construído envolvendo assim a coerência textual”. O questionamento que fazemos aqui é se cabe ao leitor construir sua coerência por meio dos diversos percursos da leitura, e se os caminhos dessa construção são determinados pelo autor.

Um outro questionamento se refere a como podemos relacionar a construção dos sentidos com o momento em que o autor do texto disponibiliza os *links* do hipertexto. Para Gomes (2007, p. 38), “a disposição dos *links* implica diretamente a produção do texto e a construção dos sentidos”. O autor ainda questiona “que tipo de suposição cognitiva os produtos de um hipertexto devem fazer para possibilitar a um grande número de leitores – cujos conhecimentos e interesses são diferentes – o acesso rápido e seguro às informações desejadas (p. 38)”.

A topicidade está presente tanto nos textos tradicionais como no hipertexto. Segundo Gomes (2007), esse também é um elemento diferenciador, pois depende do contexto, isto é, das leituras feitas antes e depois dos textos visitados pelo leitor e do “cotexto”⁴ criado pelo autor. Toda essa viagem deve ser relevante e sequenciadora do mesmo tópico. Landow (1992) evidencia que um dos fatores que leva o hipertexto a modificar a noção de texto é a possibilidade de conectar textos nos *links*, o que poderia afetar as concepções tradicionais de textualidade. Para Braga (2005, p. 60), os *links* podem explicar as mudanças textuais mais evidentes no hipertexto, que seria “a quebra do texto em seguimentos menores de informações interligadas pelos *links* e a tendência a integrar outras modalidades expressivas do texto verbal escrito”.

Um último conceito que é importante ressaltar aqui se refere ao contexto, que como assevera Braga (2005), no hipertexto, não pode ser visualizado como um todo. O contexto, assim, aparece fragmentado para o leitor, o que apresenta uma maior complexidade em termos de sentido, uma vez que o hipertexto é menos dependente das informações anteriores e posteriores a sua leitura, como acontece numa sucessão linear, o que vem a modificar a noção de “contexto”. Os segmentos do texto parecem

⁴ Acerca do conceito de “cotexto” cunhado por Gomes (2007), vale consultar o texto original do autor, cuja referência disponibilizamos ao final deste artigo.

independentes, e podem ser lidos em qualquer sequência e quantidade. “No hipertexto, perdemos a noção de completude do texto e do texto como um produto (GOMES, 2007, p. 24).”

Assim podemos inferir que a Internet propicia uma inovação e, como vivemos na cultura digital, se faz necessário entender melhor as práticas que usamos nessa cultura. Conforme Silva (2003, p. 30), devemos “perceber o ciberespaço e os ambientes virtuais de aprendizagem como novos domínios para as relações sociais entre os sujeitos, bem como novas estratégias comunicativas que devem ser usadas nos gêneros digitais”. A tela, como propõe Braga (2005), imaterializa o texto e parece-nos que deveríamos tratar muito antes das habilidades de leitura e escrita do que propriamente do texto.

O gênero textual *Notícia Jornalística*: tecendo teias entre o impresso e o digital

Diante das exposições introdutórias as quais fizemos até aqui, é importante conceitualizarmos a *Notícia Jornalística* como um gênero textual que, como afirma Lustosa (2013), tem por função relatar um fato. Iniciaremos por uma breve explanação do conceito desse gênero textual, exemplificando em jornais impressos tradicionais para, e em seguida, visualizarmos a *Notícia Jornalística* no contexto do ciberespaço. Nabantino (1970, p. 171) define a *Notícia Jornalística* como,

A informação concisa do fato jornalístico, com referência, sempre que possível, a lugar, modo, causas, momento, pessoas e coisas nele envolvidas. Limita-se à narração do fato, sem nenhuma análise, interpretação ou pormenor dispensável. O fato deve refletir-se nela como realmente é: bem ou mal, sério ou jocoso, solene ou pitoresco, agradável ou desagradável, sem nenhuma preocupação do autor em ser favorável ou contrário à pessoa ou situação de que se trate. A notícia pode veicular opinião de pessoas que participaram do fato, mas sempre entre aspas.

Assim, espera-se que a notícia tente estabelecer uma conexão “pura” entre o acontecimento e o relato, e tente passar a informação com o mínimo de distorção. A função referencial da linguagem é muito importante, uma vez que a ideia é levar a notícia ao leitor com a maior objetividade possível. Ao buscar essa objetividade, a

Notícia Jornalística tem como estratégia produzir um grande distanciamento do fato relatado, e tende a substituir formas linguísticas acidentais, particulares e individuais pelas formas impessoais e genéricas. O vocabulário utilizado nesse tipo de gênero textual é o mais denotativo possível, elimina-se a subjetividade e torna-se, lexicalmente, bastante restrito.

Lage (2006, p. 51) argumenta que “a linguagem jornalística ideal deve conciliar a comunicação eficiente e a aceitação social, o que na prática reúne tudo que é possível no registro coloquial aceito no registro formal”. O autor acrescenta que:

A busca de enunciados mais referenciais, concretos, justifica muito do trabalho na apuração das notícias: a hora exata do atropelamento, a placa do carro, o nome completo das pessoas, o número do túmulo, vão ter, no texto, o efeito da realidade, isto é, contribuir para a verossimilhança da história (p. 53).

Para identificar a referencialidade da notícia, destacamos em seguida, no excerto 1, um exemplo do jornal Folha de São Paulo impresso, publicada em 09/04/1982, em que procuramos encontrar as respostas do redator às perguntas essenciais do gênero *Notícia Jornalística*, que são: o que, quem, como, onde e por quê.

COLISÃO MATA DOIS NA RAPOSO

Duas pessoas morreram e uma ficou gravemente ferida no acidente ocorrido às 19:30 de quarta-feira na Rodovia Raposo Tavares, Km 35, perto de Cotia. O Volks de São Paulo, placa FG-5348, ao tentar ultrapassar outro veículo, bateu de frente com o Volks de Cotia, de placa UT-7386.

Morreram no local o motorista do auto de Cotia RCP e JPO. O motorista do carro de São Paulo, causador do acidente, OPC, sofreu graves ferimentos e foi removido para o Hospital das Clínicas.

Excerto 1. Notícia 1. Fonte: Folha de São Paulo de 09/04/1982.

Ao ler a notícia, podemos identificar que “o que” se refere à colisão que matou dois na Raposo, “quem” se refere aos dois que morreram, “quando” à quarta-feira, às 19:30, “como” se refere à ultrapassagem do Volks, “onde” na Rodovia Raposo Tavares e “por quê” faz referência ao fato de que o acidente foi causado pela ultrapassagem.

Além da função referencial da linguagem, podemos destacar aqui também os fatores tempo e espaço da notícia impressa. Quando falamos de tempo, condições

técnicas fizeram com que o jornal tivesse que ser produzido, editado, impresso em milhões de cópias, ser distribuído e chegar aos lares. O espaço, por sua vez, une-se à semiótica, pois a maioria dos jornais impressos se apresentam com fotos coloridas, notícias sintéticas e caracteres tipográficos maiores. Essas notícias sintéticas, além de chamar a atenção do leitor, evitam gastos desnecessários, já que o espaço do jornal tem seu preço elevado.

Podemos destacar aqui, quanto ao que expomos até agora, que a notícia digital se diferencia da notícia impressa em algumas características, porém, não queremos dizer, com isso, que uma supere a outra, mas acreditamos que a notícia digital enriquece a notícia impressa, uma vez que vem aumentar sua repercussão no país.

Existe, porém, a ruptura de algumas características da notícia escrita, pois há uma convergência de linguagens e um aproveitamento do avanço tecnológico para produzir mudanças nas rotinas das produções informativas. A multimodalidade, a ruptura a sequencialidade, o tempo, a interatividade, a globalização, inovam a notícia que se lê no jornal impresso.

Diaz e Meso (1998) definem cada uma das características que, segundo os autores, fazem surgir novos gêneros jornalísticos, como, por exemplo, os fóruns *online*. A multimodalidade, para Kress (2010), se define como a integração em uma mesma unidade discursiva, de vários tipos de informação, como textos, imagens (fixas ou em movimento), sons, vídeos e inclusive base de dados e programas executáveis. Como a multimodalidade reúne várias obras para compor o texto integral, existe uma coautoria na produção da notícia como um todo. A ruptura da sequencialidade ou a ruptura da leitura linear acontece pelo uso dos hipertextos e hiperlinks. Mesmo podendo observar o hipertexto na leitura do jornal impresso, o que vem inovar a leitura da notícia digital é o vínculo que o hipertexto faz com as informações sonoras, os hiperáudios e as informações visuais, hipervisuais. A união dos três tipos de informação (sonora, textual e visual), ou seja, as hiperlinks, só acontece no jornal digital.

O fator tempo é uma das grandes diferenças entre a notícia impressa e a notícia digital. Na publicação escrita, a publicação é fixa por um espaço de tempo, que é a principal característica dos meios tradicionais de informação. Para Navarro (2009), atualmente com os meios digitais, a notícia é atualizada instantaneamente, no momento em que aparece uma notícia relevante no país e no mundo. Essa

atualização permite que o leitor/usuário possa avaliar quais jornais lhe oferece os recursos digitais, para encontrar o que necessita.

A interatividade se refere à capacidade de interação entre o leitor/usuário da Internet. A interatividade rompe com a comunicação unilateral própria da comunicação de massa (TV, rádio, entre outros), transformando receptores passivos em emissores ativos dentro do processo de comunicação. Para Peraya (2002, p. 40), “a interatividade é uma característica básica da Internet como meio de comunicação. Podemos interagir entre a fonte da informação, a redação, o leitor e entre os mesmos leitores”⁵. A globalização na *Web* permite que todas as notícias possam chegar a todo mundo. Essa globalização se organiza em cibercomunidades e diminui as distâncias entre as pessoas e o mundo, fazendo com que a comunidade mundial se transforme em uma comunidade local. Assim, uma notícia que é publicada em um jornal digital não é lida apenas em sua área geográfica, mas em todo o mundo.

A análise: caminhos ou (des)caminhos das notícias impressas e digitais?

Objetivando verificar algumas das características do gênero textual *Notícia Jornalística* nos jornais impressos e nos jornais *online*, e que no corpo do texto deste artigo buscamos delinear, analisamos cerca de 50 (cinquenta) notícias em jornais impressos e digitais da imprensa brasileira, tentando analisar as diferenças e semelhanças existentes entre elas.

Para exemplificar como as análises foram realizadas, destacamos duas notícias do jornal Folha de São Paulo e duas notícias do jornal Estado de São Paulo (o Estadão). Buscamos comparar as notícias apresentadas no jornal impresso e na sua forma *online*, como também verificamos como a notícia foi retratada na rede social *Facebook*, visto que muitas empresas e jornais utilizam essa rede social para atingir seu público e que muitos leitores também utilizam o *Facebook*, não somente como ferramenta de interação social, mas, também, como forma de atualização, seguindo seus jornais e revistas favoritos.

Para a análise, levamos em consideração os pontos que listamos a seguir:

⁵ La interactividad es una característica básica de la Internet como medio de comunicación. Se interactúa entre fuente de información y redacción y lector o los mismos lectores entre sí. (Tradução própria)

1. Tamanho e conteúdo da notícia (é o mesmo no impresso e no digital?);
2. Linguagem (há mudanças do impresso para o digital? Em qual ambiente a linguagem é simplificada?);
3. *Links* (as fotos são iguais? A quantidade de fotos também? Há elementos extras em algum dos textos?).

Assim, a primeira notícia que analisamos foi publicada no jornal Folha de São Paulo, no caderno *Ilustrada*, que pode ser observada tanto na versão impressa como na versão *online*, nas figuras 1 e 2, a seguir:



The screenshot shows the online version of the article. At the top, the word "ilustrada" is written in red on a blue background. Below it, the title "Alemão acumula fotos de personalidades com seu ursinho; veja" is displayed in bold black text. The author's name, "DAIGO OLIVA", and his title, "EDITOR-ASSISTENTE DA 'ILUSTRADA'", are listed below the title. The date "24/08/2014" and time "02h00" are also visible. There are social media sharing buttons for Facebook, Twitter, LinkedIn, and Email, along with a "OUVIR O TEXTO" (Listen to text) button and a "Mais opções" (More options) button. The main text begins with "Um executivo alemão chega ao consultório de seu novo dentista com uma surrada bolsa de couro. O dentista pede ao paciente que deixe a mala do lado de fora da sala de radiografias, mas recebe uma resposta intimidadora: 'Acui tem um obieto do qual não...'" and is followed by a "PUBLICIDADE" (Advertisement) placeholder.

Figura 1. Folha de São Paulo *online*. Fonte: Captura de tela da autora.



Figura 2. Folha de São Paulo impressa. Fonte: Acervo da autora.

Ao lermos as duas notícias observamos que o título difere nos dois meios: no impresso e no digital. E vale observar que o leitor pode ter ideias diferenciadas quanto ao conteúdo da notícia, dependendo do título que vier a ler. No impresso fica claro que se trata de um ursinho de pelúcia, já no digital não. Além disso, o título da versão digital questiona a veracidade da quantidade exata de imagens que o empresário coleciona, jogando a responsabilidade para o empresário alemão, pois quem afirma ter uma certa quantidade de fotos é o próprio empresário; já na versão impressa não podemos levantar essa hipótese.

Quanto ao tamanho e conteúdo da notícia, os textos são os mesmos nos dois ambientes. A linguagem também é a mesma, no entanto, as informações extras são diferentes. No jornal impresso há uma caixa com informações que não aparece no jornal *online*. Isso é previsível e esperado, tendo em vista que o espaço que o jornalista tem para desenvolver a matéria difere nos dois ambientes. Além disso, como evidenciamos neste artigo, o texto digital permite o acréscimo de áudio e som, além de mais imagens.

A segunda notícia analisada, também do jornal Folha de São Paulo, foi publicada no caderno 1 *Mundo* e a apresentamos nas figuras 3 e 4, em seguida,



Figura 3. Folha de São Paulo *online*. Fonte: Captura de tela da autora.



Figura 4. Folha de São Paulo impressa. Fonte: Acervo da autora.

Podemos observar que, apesar da diferença entre os títulos da notícia na versão impressa e na versão digital, ao comparar os subtítulos podemos considerar que as crianças latinas enfrentam um tribunal nos EUA devido à imigração ilegal. O tamanho, o conteúdo e as fotos são os mesmos nos dois ambientes. Existe apenas uma pequena diferença que pode ser observada no texto impresso, onde há uma introdução de 5 (cinco) linhas que não é encontrada na versão *online*. Por outro lado, no ambiente digital, existe a opção de escutar o texto ao invés de apenas lê-lo.

Na página do *Facebook* da Folha de São Paulo, apenas a primeira notícia que destacamos aqui foi divulgada e para fazer menção a mesma, foi colocada nessa mesma rede social, a seguinte chamada: *Alemão radicado no Brasil acumula fotos de personalidades como Fidel Castro, George Bush e FHC, posando com seu urso de pelúcia*. Podemos observar, também, que na rede social há 4 (quatro) fotos idênticas aos meios impresso e digital e o *link* para que o leitor vá até o *site* do jornal e leia a notícia na íntegra.

A terceira notícia analisada foi publicada no jornal o Estado de São Paulo (O Estadão), e apresenta o seguinte título: *Identificação norteia seleções de trainee*, com o subtítulo: *Cada vez mais, processos seletivos cobram dos candidatos habilidades comportamentais e aderência a valores organizacionais*. A notícia foi

publicada no caderno *Empregos & Carreira*. Os títulos e os subtítulos são os mesmos tanto no ambiente digital como na forma impressa, assim como o conteúdo e a linguagem. O que difere são as fotos da *trainee* entrevistada e uma foto das etapas de seleção dos *trainees*, que no ambiente *online* foi transformado em um *link*. Nesse ambiente, podemos observar que ao final da reportagem são apresentados dois *links* que convidam o leitor para continuar a leitura no *site* do jornal.



Figura 5. O Estado de São Paulo *online*. Fonte: Captura de tela da autora.



Figura 6. O Estado de São Paulo *online*. Fonte: Captura de tela da autora

A quarta notícia que analisamos também foi retirada do jornal O Estado de São Paulo (O Estadão). No jornal impresso a notícia foi apresentada com o título: *Grandes obras da PAC atrasam*, apresentando como subtítulo: *Alguns dos projetos bilionários do governo estão empacados há mais de quatro anos*. No ambiente virtual, tanto o título como o subtítulo são diferentes da forma impressa. No entanto, isso não causa nenhuma alteração na compreensão prévia da notícia, já que o próprio título informa que quem formula as reclamações são as empresas.

O conteúdo, o tamanho e a linguagem são os mesmos nos dois ambientes. No jornal impresso encontramos um gráfico que não existe no ambiente virtual; esse, por sua vez, apresenta um *link* da notícia, além de, no final da notícia completa, propor outros *links* de notícias relacionadas ao assunto, mais uma vez convidando o leitor a continuar sua navegação no *site* do jornal.

Na página do Facebook do jornal O Estado de São Paulo (O Estadão), a notícia foi publicada da seguinte forma #PAC (via *Economia Estadão*), apresentando uma foto como ilustração. Assim o usuário clica na foto e é direcionado ao *site* do jornal, onde tem acesso ao conteúdo completo.



Figura 7. O Estado de São Paulo impresso. Fonte: Acervo da autora.

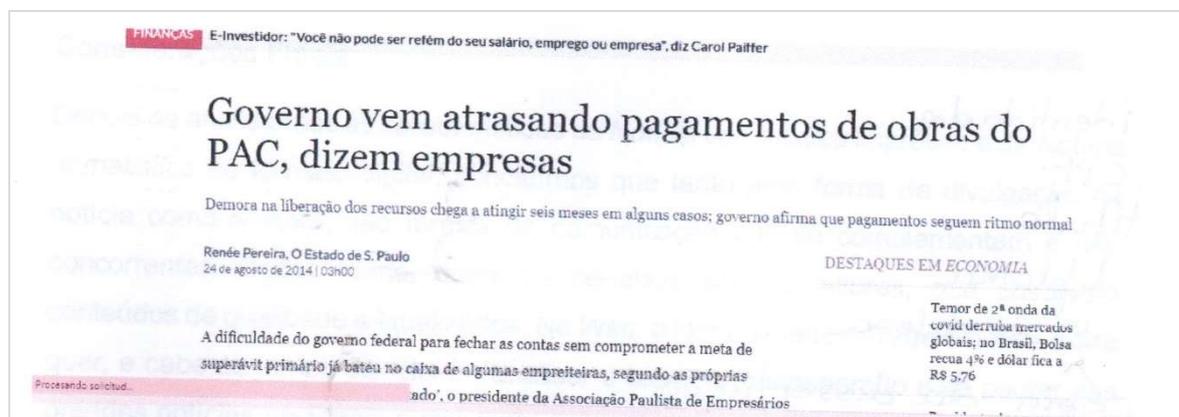


Figura 8. O Estado de São Paulo *online*. Fonte: Captura de tela da autora.

A partir das notícias analisadas, o que podemos inferir é que, geralmente, o conteúdo que está contido na notícia do jornal impresso se mantém, na maioria das vezes, na forma digital, ou seja, o que se diferencia, às vezes, são os títulos e os subtítulos. No entanto, como o texto digital conta com mais espaço e mais possibilidades, este se apresenta repleto de hipertextos que tornam a informação mais completa, além de fazer com que o leitor mantenha o interesse de permanecer no *site*, por meio de *links* sugeridos ao longo da notícia ou no final.

Um outro ponto que também nos chamou atenção durante a análise foi a possibilidade de escutar a notícia no meio digital, o que facilita a vida para as pessoas com baixa visão ou deficientes visuais. Com isso, percebemos a importância dos textos sonoros, que vêm não apenas acrescentar algo à notícia, mas também incluir aqueles que, de alguma forma, estariam excluídos da possibilidade da leitura impressa. Vale observar, porém, que o texto digital não é o único a apresentar hipertextos, já que a inclusão de fotos e gráficos também fazem parte da notícia impressa e não deixa de ser uma ferramenta hipertextual.

Observamos, também, que tanto o jornal impresso como sua versão digital, usam suas páginas no *Facebook* como ferramenta hipertextual, objetivando divulgar suas notícias. Porém, nem todas as notícias que saem no meio impresso e digital são divulgadas no *Facebook*. A ideia principal é levar o leitor ao *site* do jornal e, assim, levá-lo a ler o conteúdo da notícia.

Considerações finais

Após analisarmos as características do gênero textual *Notícia Jornalística* impresso e *Notícia Jornalística* no formato digital, podemos inferir que tanto uma forma de divulgação como a outra são ferramentas de comunicação que se complementam e não são concorrentes entre si. Dessa forma, quem se beneficia são os leitores, que absorvem conteúdos atualizados e de qualidade. Na *Web*, o leitor/usuário navega e busca a informação que necessita, e cabe ao jornal, selecionar, analisar e oferecer o inesperado e se pautar das grandes notícias nacionais e mundiais, como destaca o jornal O Estado de São Paulo (2010),

O jornalismo impresso começa a se redesenhar para um futuro promissor, em que a chave está na convergência cada vez maior com o mundo digital. Apesar de nos últimos anos ter virado moda prever o fim dos jornais, especialistas são uníssonos acerca de um produto mais analítico e sofisticado, o prognóstico é de vida longa e saudável (14/03/2019, p. 5).

Dessa forma, acreditamos que houve mudanças. Os fatores de textualidade apresentados por Beaugrande (1997) podem ser notados tanto no texto impresso como no texto digital, e quanto aos fatores pragmáticos (intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade), no aspecto semântico (coerência) e no aspecto formal (coesão), o gênero textual *Notícia Jornalística* não apresenta diferenças entre sua forma impressa e digital. As diferenças acontecem quanto à interatividade do leitor/usuário, quando os jornais passaram a utilizar novos recursos disponibilizados pela Internet como os *links*, para conectar os fatos que ocorreram entre as edições, a customização do conteúdo, a hipermídia e o armazenamento de conteúdos antigos.

Assim, verificamos que, embora o texto escrito sirva de base tanto para o jornal impresso como para o digital, um recebe a influência do outro e ambos encontram seu lugar ao sol, em um determinado momento histórico. Seja na tela ou no papel, o gênero *Notícia Jornalística* sempre será um tema interessante para estudos e pesquisas, que poderá ser revisto, analisado e discutido.

REFERÊNCIAS

- BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo. Cortez. 2005.
- BAZERMAN, C. The life of genre, the life in the classroom. In. BISHOP, W.; OSTRON, H. (Ed.) *Genre and Writing: issues, arguments, alternatives*. Portsmouth. Heinemann. 1997.
- BEAUGRANDE, R.de. *New Foundations for a Science of Text and Discourse: Cognition, Communication, and the Freedom of Access to Knowledge and Society*. Norwood: Ablex.1997.
- BRAGA, D.B.; RICARDO, I. L. L. *Letramento na era digital: construindo sentidos através da interação com hipertextos*. ANPOLL. N.18. jan./jun. p. 59-82.2005.
- COSCARELLI, C.V. Textos e hipertextos: procurando o equilíbrio. In. ARAÚJO, J.C. *Linguagem em (Dis)curso*. Palhoça. Santa Catarina. PPGCL/UNISUL.Vol.9. N.3. set/dez. 2009. P. 559-564.
- COSCARELLI, C.V.; SANTOS, M.C.; ARAÚJO, M.A. *A leitura de hipertextos: uma análise da compreensão*. Belo Horizonte. FALE/UFMG. 2009.
- COSCARELLI, C.V. *Gêneros Textuais na Escola*. Veredas Online. Ensino. Juiz de Fora. Minas Gerais. 2/2007. p. 78-86.
- COSTA VAL, M.G. Texto, textualidade e textualização. In. CECCATINI, J.L.T.; PEREIRA, R.F.; ZANCHETTA, J.J. *Pedagogia cidadã: cadernos de formação: língua portuguesa.V.1*. São Paulo. UNIVESP. Pró-reitoria de graduação. p. 113-128.2004.
- COSTA VAL, M.G. Gêneros digitais e multimodalidade: oportunidades online para a escrita e produção oral em inglês no contexto da educação básica. In. DIAS, M.C.; DELL'ISOLA, R.P. *Gêneros textuais, teoria e prática*. Mercado das Letras. São Paulo. 2001.
- DELL'ISOLA, R.L.P. Aula de Português: parâmetros e perspectivas. Coleção Proleitura. FALE. UFMG. Belo Horizonte. 2013.
- DIAZ, N.J.; MESO, A. K. *Desarrollo del periodismo electrónico*.1998. Disponível em encurtador.com.br/corwM. Acesso em 25 de agosto de 2014.
- ECO, U. *O Nome da Rosa*. Wook Livros. Edição 4. 2004.
- FARIA, M.A. *O jornal na sala de aula*. Editora Contexto. São Paulo. 1994.
- FOLHA DE SÃO PAULO. *Alemão acumula fotos de personalidades com seu ursinho; Veja*. Disponível em encurtador.com.br/jmMPU. Acesso em 19 de outubro de 2019.
- FOLHA DE SÃO PAULO. *Colisão mata dois na Raposo*.9/4/1982.
- FOLHA DE SÃO PAULO. *Crianças latinas enfrentam tribunal nos EUA*. Disponível em encurtador.com.br/euGN6. Acesso em 22 de outubro de 2019.
- GOMES, L. F. *Hipertextos multimodais – leitura e escrita na era digital*. Paco Editorial. Jundiaí. 2010.
- GOMES, L.F. *Hipertextos multimodais: o percurso da apropriação de uma modalidade com fins pedagógicos*. Tese de doutorado. UNICAMP. Campinas. 2007.

- KRESS, G. *Literacy in the New Media Age*. Londres. Nova York. Routledge. 2006-2010.
- LANDOW, G. *Hypertext: the convergence of contemporary critical theory and technology*. Baltimore: The JOHNS Hopkins. 1992.
- LAGE, N. *Linguagem Jornalística*. Ática. São Paulo. 2006.
- LUSTOSA, E. O texto da notícia. Brasília. Editora UNB.1986. In. BARONI, D. *at all. O gênero textual notícia: do jornal impresso ao online*.9º Encontro Nacional de História da Mídia. UFOP. Ouro Preto. Minas Gerais. 2013.
- MANNARINO, M.V.R. O papel do web-jornal, veículo de comunicação e sistema de informação. Porto Alegre. EDIPUCRS.2000. In. BARONI, D. *at all. O gênero textual notícia: do jornal impresso ao online*.9º Encontro Nacional de História da Mídia. UFOP. Ouro Preto. Minas Gerais. 2003.
- MARCUSCHI, L.A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo. Parábola. 2008.
- MAINGUENEAU, D. Tipos e gêneros de discurso. In. *Análise de textos de comunicação*. Tradução de Cecília P. de Souza-e-Silva; Décio Rocha. São Paulo. Cortez. 2001.
- MILLER, C.R. *Genre as social action*. Quarterly Journal of Speech.V.70. p. 151-167. 1984.
- NABANTINO, R.J. *Jornalismo. Dicionário Enciclopédico*. São Paulo.1970.
- NAVARROS, L. *Tres lustros del periodismo digital: interactividad e hipertextualidad*. Comunicar. Vol. XVII. N. 33. 2009.
- O ESTADO DE SÃO PAULO. *Governo vem atrasando pagamentos de obras do PAC*. Disponível em encurtador.com.br/eBMPU. Acesso em 25 de agosto de 2014.
- O ESTADO DE SÃO PAULO. *Identificação norteia seleção de trainee*. Disponível em encurtador.com.br/knrCZ. Acesso em 19 de outubro de 2019.
- PERAYA, D. O ciberespaço: um dispositivo de comunicação e de formação midiaticizada. In: ALAVA, S. *Ciberespaço e formações abertas: rumo a novas práticas educacionais?* Porto Alegre: Artmed, 2002.
- RIBEIRO, A. E.; COSCARELLI, C.V. *O que dizem os matizes de habilidades sobre a leitura em ambientes digitais*. Educação em Revista. V.26.N.03. Belo Horizonte. Dez. 2010. p. 317-334.
- SILVA, I.M.M. *Gêneros digitais: navegando rumo aos desafios da educação a distância*. 2003. Disponível em www.chla.ufrn.br/viget.pgs.pt/anais/artigos/ivana Acesso em 20 de agosto de 2014.
- SMANIOTTO, M.C. *Jornal impresso x jornal online: as diferenças e semelhanças da comunicação visual*. (s/d) Disponível em encurtador.com.br/aqsQV. Acesso em 25 de agosto de 2014.
- SOARES, M. *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura*. EDUC. SOC. Campinas. Vol.23. N.81. dez. 2002. P. 143-160. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em julho de 2017.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte. Autentica. 1994.

TRIGO, M.S.Q. Presentación. In. FLORES, C.B. *Periodismo digital en Bolivia*. Fundación UNIR. Bolívia. 2014.

XAVIER, A.C. A dança das linguagens na web: critérios para a definição de hipertexto. In. SILVA, T.C.; MELO, H. *Conferências do V Congresso Internacional da ABRALIN*. Belo Horizonte. FALE/UFMG. 2007.

Recebido em: 10/11/2020

Aceito em: 21/01/2021

Docência na tela: dos modos de dizer à prática

Teaching on the screen: from ways of saying to practice

Márcia Cristina Voges ¹

Maria Alzira Leite ²

Resumo: Objetiva-se neste artigo analisar o movimento das representações em torno da prática de ensino no contexto de trabalho da educação a distância. Para a realização deste estudo, orientamos a partir dos pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) - Bronckart, (1999) e Bronckart e Bulea (2017). A pesquisa se vincula ao conjunto de métodos do paradigma qualitativo interpretativista, postulado por Bortoni-Ricardo (2008), Flick (2009) e Gil (2002). Os resultados da análise revelam que determinados mecanismos enunciativos, como as vozes e as modalizações, podem orientar a dinâmica das representações. E essas representações tendem a se ancorar nas vivências da modalidade presencial de ensino. Assim, em um processo migração de práticas – presencial e on-line –, pode-se delinear ressignificações para o saber-fazer do professor.
Palavras-chave: Educação a distância; Atividade docente; Interacionismo Sociodiscursivo.

Abstract: This article aims to analyze the movement of representations related to teaching practice in the context of distance education work. In order to do so, the theoretical-methodological assumptions guiding this analysis is the Socio-discursive Interactionism (ISD) of Bronckart, (1999) and Bronckart and Bulea (2017). The research binds itself to the set of methods of the interpretive qualitative paradigm, postulated by Bortoni-Ricardo (2008), Flick (2009) and Gil (2002). The results of the analysis reveal that certain enunciative mechanisms, such as voices and modalizations, can guide the dynamics of representations. And, these representations tend to be anchored in the experiences of the face-to-face teaching modality. Thus, in a process of migration of practices - face-to-face and online - it is possible to outline resignifications for the teacher's know-how.

Keywords: Distance Education; Teaching Activity; Socio-discursive Interactionism.

Considerações iniciais

Em um processo contínuo de evolução, as plataformas digitais de ensino tornam-se cada vez mais as salas de aula da sociedade virtual. Sem dúvida, há um cenário diferente para a execução do trabalho do professor, com ferramentas,

¹ Márcia Cristina Voges: Graduação em Letras, com 2ª Licenciatura em Pedagogia. Especialização em Estudos Linguísticos do Texto. E, ainda, Especialista em Docência e Tutoria na Educação a Distância. Mestre em Letras. Doutoranda em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professora de Língua Portuguesa na Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC) e Rede Privada de Ensino. E-mail: mcnvoges@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9396-9499>

² Maria Alzira Leite - Graduação em Letras, com 2ª licenciatura em Pedagogia. Especialista em Psicopedagogia. Mestre e Doutora em Letras: Linguística e Língua Portuguesa. Estágio pós-doutoral em Linguística Aplicada. Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Tuiuti do Paraná - UTP. E-mail: mariaalzira35@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2235-4021>

aplicativos e recursos diferenciados. Não obstante, nessa movimentação com a Educação a Distância, é possível perceber que esse tipo de saber-fazer influencia as formas de aprender, mas muito pouco se observa ainda nos modos de ensinar. Há, nos cursos de formação de professores, um quadro de capacitação docente imbricado em abordagens possivelmente instrucionistas e tecnicistas. E esse quadro tende a reforçar a ideia de que os comportamentos discentes e docentes podem ser reproduzidos quando migram de uma modalidade para a outra – como é o caso das vivências da educação de cunho presencial e a distância.

Conforme afirma Belloni (2008, p. 104), em relação às formas do aprender, “cabe ao campo educacional integrá-las à modalidade presencial e a distância, e, tirar de suas potencialidades comunicacionais e pedagógicas o melhor proveito”. Na verdade, considerar as modalidades presencial e a distância, como espaços de interação para o professor, evidencia que há muito a ser desenvolvido nos campos de formação de educadores, bem como a necessidade de superar os preconceitos que ainda persistem em relação à educação a distância. Considerando esse contexto, buscamos, então, nesta pesquisa, responder à pergunta: em que medida as representações sobre a prática pedagógica podem ressignificar as estratégias de ensino? O nosso objetivo foi analisar o movimento dessas representações em um fragmento de videoaula, disponível no Youtube.

Salienta-se que este artigo está organizado em 6 seções, além da introdução e das considerações finais. Assim, neste estudo, apresentamos a temática, bem como o objetivo central. Na próxima seção, abrimos um espaço de reflexão sobre o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Em seguida, apresentamos algumas discussões sobre a educação a distância. Nas duas seguintes, descrevemos o caminho metodológico e as observações analíticas. Nas considerações finais, discorreremos sobre a avaliação geral das análises, deixando algumas ponderações sobre os movimentos das representações e os possíveis ressignificados de determinadas práticas na educação a distância.

Interacionismo Sociodiscursivo – ISD

A teoria do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), tal como propõe Jean-Paul Bronckart (1999, 2006, 2008, 2009), principal representante teórico, defende que o pensamento humano está ligado ao conhecimento de mundo que o sujeito tem no eixo social e cultural. Além disso, a teoria se desdobra em concepções que reforçam a ideia de que a linguagem dos sujeitos sofre influências decorrentes dos contextos sociais de produção. Essa afirmação teórica embasa a nossa escolha para estudar uma videoaula³. Sendo assim, ao considerarmos a modalidade da educação a distância como contexto físico e sociossubjetivo de produção da linguagem, pressupomos que o professor, atuando nesse contexto, poderá ressignificar os seus gestos profissionais, porém, ancorando-se em determinadas memórias de trabalho.

O ISD constitui-se como uma corrente teórica conectada com as Ciências Humanas e Sociais e compreende a linguagem como mediadora entre o pensamento e a ação. Desse modo, no decorrer de sua trajetória como pesquisador, Bronckart alimentou os pressupostos teóricos do ISD por meio de estudos relacionados ao trabalho docente. Assim, os estudos de Bronckart (1999, 2008, 2009) podem nos orientar para a compreensão das representações sociais e individuais produzidas dentro do espaço em que usamos para educar a distância.

Cabe destacar que Bronckart (1999) retoma a teoria dos três mundos representados pelo homem que vive em sociedade e nela interfere com o seu agir comunicativo. Entendemos que esse agir humano, ou o fazer docente na educação a distância, se concretiza na ação do sujeito nesses três mundos: o objetivo – constituído pelo conhecimento elaborado na história humana; o social – envolvendo o conhecimento que se tem sobre o meio físico e o que esse meio físico impõe em cada ação, e ainda, o subjetivo que engloba os conhecimentos que o sujeito tem de si mesmo (HABERMAS, 2012).

Todavia, dentro desses mundos discursivos, constroem-se as condições de aquisição e de funcionamento das unidades linguísticas nas situações de comunicação. Os movimentos discursivos dos sujeitos endossam a relevância da teoria ao definir que os dizeres estão condicionados ao fazer docente em determinadas situações de trabalho. Em razão dessas concepções, Bronckart destaca

³ As análises contemplam o trabalho do professor em videoaulas, disponibilizadas no *youtube* (plataforma de compartilhamento de vídeos). Por isso, não houve o encaminhamento do trabalho para o CEP (Comitê de Ética e Pesquisa).

o papel fundamental da atividade discursiva e do agir, na análise do comportamento, para entender o desenvolvimento humano.

Salientamos que “a investigação interacionista se interessa, em primeiro lugar, pelas condições sob as quais, na espécie humana, se desenvolveram formas particulares de organização social”. (BRONCKART, 1999, p. 22). Entre outras concepções teóricas que o ISD abarca, Bronckart (1999) contempla os estudos vygotskinianos, tendo em vista a importância da interação humana para a apropriação do conhecimento, e para compreender a linguagem como mediadora entre o pensamento e a ação.

Diante disso, retomamos Bronckart (2009, p. 42) para destacar que “a tese central do Interacionismo Sociodiscursivo é de que a ação do sujeito se constitui do resultado de uma apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem”. Esse processo de apropriação se dá quando o sujeito se expõe e interage em mundos discursivos. Por isso, entendemos que o professor, ao se apropriar de atividades que são características da modalidade a distância, se constitui, de modo geral, das representações sociais que vão favorecer a construção identitária docente a partir de uma tomada de consciência.

Nessa lógica, considerando que esse profissional ao adentrar na modalidade a distância traz consigo elementos pré-construídos do mundo social e do ensino presencial, com o passar do tempo, agrega outros elementos construídos coletivamente nas diversas esferas sociais e tecnológicas da educação a distância. Convém ressaltar que ocorre uma (re)organização dos seus gestos profissionais. Com isso, há, possivelmente, um movimento dos sujeitos dentro dos mundos social, subjetivo e físico.

Educação a distância como espaço de ensino e aprendizagem

Atualmente, com o acesso amplo às tecnologias, o universo educacional tem experimentado diferentes formas para ensinar e para aprender. Esse acesso às novas tecnologias não só tem ajudado na disseminação *full time* do conhecimento, mas também influenciado a vida dos alunos em todas as faixas etárias, ficando cada vez mais difícil desvincular a internet da vida acadêmica. Conforme propõe Kenski (2017,

p. 88), “as tecnologias ampliam as possibilidades de ensino para além do curto e delimitado espaço da presença física de professores e alunos na mesma sala de aula”. Nessa interlocução, os sujeitos, os aparatos tecnológicos e a educação partilham o mesmo espaço no mundo conectado.

Em relação à educação a distância, Mattar (2011, p.3) a considera como “uma modalidade de educação planejada por docentes ou instituições onde professores e alunos estão separados espacialmente e diversas tecnologias de comunicação são utilizadas”. E Mill (2016) defende esse tipo de educação como,

[...] uma forma alternativa e complementar para a formação do cidadão (brasileiro e do mundo) e tem se mostrado bastante rica em potenciais pedagógicos e de democratização do conhecimento. Trata-se de uma modalidade que apresenta como característica essencial a proposta de ensinar e aprender sem que professores e alunos precisem estar no mesmo local ao mesmo tempo. (p. 16).

Nesse viés, convém ressaltar que a educação a distância tem requisitos próprios tanto para alunos quanto para professores. Além de ser uma modalidade marcada pela divisão espacial e temporal, possui uma expectativa que prevê o envolvimento dos participantes. Há de se pensar ainda que na educação a distância,

[...] a separação temporal tem sido cada vez menos essencial para defini-la, já que as novas tecnologias possibilitam realizar valiosas atividades síncronas, em que os alunos e professores podem interagir no mesmo momento, como em chats, ferramentas de voz, como Skype e MSN, vídeo e webconferências, e mundos virtuais como *Second Life*, entre outros. (MATTAR, 2011, p. 3).

Sobre isso, Belloni (2008) relembra que é necessário avaliar as especificidades de cada uma das modalidades – presencial e a distância – tendo em vista que podem “combinar a flexibilidade da interação humana [...] com a independência no tempo e no espaço [...]”. (p. 59). Nessa perspectiva, novas formas de ensino e aprendizagem podem ser potencializadas por uma didática híbrida. O desafio é abrir espaço para uma apropriação crítica, reflexiva e inovadora de novas tecnologias. De acordo com Belloni (2001), esse tipo de apropriação considera a construção de conhecimento que oportuniza reconstruir as mediações entre tecnologias e sociedade, haja vista as

representações de educação e de ensino no contexto da EaD. Ainda nesse âmbito, Mill (2016, p. 6) pondera que,

[...] a visão de EaD pode estar mais apoiada numa visão tradicional e ser tomada como ensino a distância, na qual o foco está na emissão de conteúdos e no professor. Nesse caso, o centro do processo está no ensino e no professor, e “desvalorizam-se” a aprendizagem e o estudante (mesmo que involuntariamente). Todavia, o termo EaD pode (e deve) ser entendido também como educação a Distância: agrega-se a ele uma visão de maior interatividade e interação entre educador e educandos, destacando-se o processo de ensino-aprendizagem, o estudante e a construção compartilhada do conhecimento, possível pelas interações dialógicas entre os diferentes participantes desse processo. Educação envolve ensinar e aprender, articulados e de modo mais amplo.

Em vista das definições dos termos ‘educação’ e ‘ensino’, é possível notar que Mill (2016) acentua que o termo ‘ensino’ reforça a centralidade do saber na presença do professor, o que o torna inadequado para o uso como definição da modalidade como ‘ensino a distância’. Portanto, o pesquisador considera pertinente para essa modalidade, o uso do termo ‘educação’, pois, de acordo com Mill (2016, p. 6),

[...] a terminologia Educação a Distância é mais adequada por considerar o aluno como centro do processo: é claro que há docentes (professores e tutores) e tecnologias compondo o processo de ensino-aprendizagem e apoiando o estudante, mas importa, antes, se o educando está aprendendo.

Moore e Kearsley (2008) corroboram o pensamento de Mill (2016), a respeito do uso do termo educação, em referência ao aprendizado mediado por tecnologias, no qual professor e aluno estão longe um do outro e a mediação do ensino-aprendizado se dá distante da origem dos conteúdos. Apontam, então,

[...] que o mais conveniente é adotar o termo EaD como Educação a Distância, enfatizando seus quatro aspectos constitutivos: O estudo da EaD é um estudo de aprendizado e ensino. O estudo da EaD é um estudo de aprendizado que é planejado, e não acidental. O estudo da EaD é um estudo de aprendizado que, normalmente, está em um lugar diferente do local de ensino. O estudo da EaD é um estudo de comunicação por meio de diversas tecnologias (MOORE e KEARSLEY, 2008 *apud* MILL, 2016, p.7).

A mesma discussão sobre os usos dos termos adequados para a modalidade EaD ocorre para o uso conjunto de ‘ensino’, ‘aprendizagem’, e, na sequência de definições, ‘interatividade’. Desse modo, segundo Mill (2016, p. 6), “o entendimento que se tem da sigla EaD pode influenciar o processo de implantação e a oferta de cursos a distância nas instituições, pois, ‘educação’, ‘ensino’ e ‘aprendizagem’ viu-se que não são sinônimos”. Nesse viés,

[...] considerando que a docência compartilhada (professores, tutores, coordenação etc.) é indispensável para auxiliar na aprendizagem do educando, é inadequado o uso do termo aprendizagem a distância (ou e-learning), em que o educando é, muitas vezes, visto como autodidata ou capaz de aprender somente com o apoio de materiais didáticos e sem a mediação dos docentes (professores ou tutores) (MILL, 2016, p. 6).

Por isso, Freire (2008, p. 84) define ‘aprendizagem’ como “um processo de construção do discente que elabora saberes graças e por meio de interações” – e não em um processo fechado em si mesmo, de autodidatismo. Por essa linha, há uma aprendizagem colaborativa entre os envolvidos. Freire (2008, p 84) destaca o “papel central das interações como fundamento da aprendizagem”, o que amplia a importância das trocas entre os sujeitos que participam de determinados espaços educacionais. Outrossim, o conceito de ‘interatividade’ é posto por Freire (2008, p. 83-84) como um “conceito emergente”, que se ancora na “comunicação que se faz entre emissão e recepção entendida com a criação da mensagem”.

Freire (2008, p. 86) assume a “interatividade como um paradigma em comunicação”, e, observa que não se pode ensinar apenas em nível de transmissão de conhecimento, evocar uma emissão separada da recepção não teria força na “era digital, na cibercultura, na sociedade da informação”.

No cenário comunicacional – de ‘interação’ e ‘interatividade’ – os atores que fazem a educação a distância acontecer, isto é, os alunos, os professores e os tutores precisam se movimentar numa rede dialógica em prol do ensino e da aprendizagem.

Caminhos metodológicos

Este estudo contempla um contexto de educação a distância visto que as videoaulas analisadas são consideradas como material didático. (MILL, 2010). O

material é ofertado pelas instituições que atuam na modalidade EaD, por meio de recursos tecnológicos, tais como: computadores, tablets, celulares etc. Para tanto, ao contextualizarmos no cenário da EaD, registramos aqui informações importantes sobre o gênero analisado.

A videoaula é uma estrutura produzida, gravada e editada antes de ser veiculada. Há indícios de que exista a produção de um texto prévio e isso poderá influenciar na atuação desse professor frente à câmera. As aulas, com frequência, são preparadas com antecedência e circulam na esfera social educacional, na universidade, escola ou cursinho. Diferentemente de uma sala de aula de presencial, essas aulas são gravadas em espaços fechados, com iluminação própria, microfones, câmeras de vídeo, teleprompter⁴ e outros artefatos que, possivelmente, as diferenciam de um contexto de aula⁵ tradicional.

Produção de Dados

No período de maio e junho de 2018, traçamos o perfil para a nossa escolha e para realizar a seleção final do corpus. Assistimos a 18 videoaulas, disponibilizadas no Youtube, das quais, selecionamos três conjuntos: o primeiro se referia ao material de universidades privadas e, os outros dois, de instituições públicas. Prosseguindo com a seleção, descartamos a seleção de videoaulas das escolas públicas, pois estavam incompletas, ou seja, havia apenas material de apresentação e/ou primeira ou segunda aula. Ao final, optamos pelo material de uma instituição de ensino privado, disciplina Comunicação e Linguagem – Curso de Licenciatura em Letras. Para este trabalho⁶, selecionamos um fragmento da transcrição⁷, apresentação da disciplina, com duração de 4 minutos e 33 segundos (4`33``).

Engajamentos enunciativos na videoaula

⁴ Equipamento acoplado às câmeras de vídeo que exibe o texto a ser lido pelo apresentador.

⁵ A aula é um gênero usado para dar forma ao processo de ensino e de aprendizagem, “[...] pois cada gênero textual tem um propósito bastante claro que o determina e lhe dá uma esfera de circulação”. (MARCUSCHI, 2008, p. 150).

⁶ Para este artigo, realizamos um recorte de uma pesquisa maior intitulada: Docência na Tela: um estudo sobre as representações de professores em videoaulas no ensino superior.

⁷ Realizada conforme Projeto NURC/SP.

A fim de visualizar representações construídas em um contexto físico, sendo esse o primeiro plano do contexto de produção, convém retomar Bronckart (1999, p. 93) quando sinaliza que “todo o texto resulta de um comportamento verbal concreto [...], portanto todo texto resulta de um contexto físico”. A partir de Bronckart (1999), destacamos os quatro parâmetros do contexto de produção da videoaula: o lugar de produção, o momento de produção, o emissor e o receptor:

Quadro 1 – Contexto de produção

LUGAR DE PRODUÇÃO	A representação do lugar físico em que o texto é produzido. Ex.: Estúdio de gravação
O MOMENTO DE PRODUÇÃO	A representação da extensão do tempo durante o qual o texto é produzido. Ex.: A videoaula
EMISSOR	A representação da pessoa que produz fisicamente o texto (oral ou escrito). Ex.: O professor
RECEPTOR	A representação da(s) pessoa(s) que pode(m) perceber ou receber concretamente o texto. Ex.: O professor, o tutor e os alunos

Fonte: BRONCKART, 1999, p. 93. Adaptado pelos autores

A partir do ponto de vista de Bronckart (1999), salientamos que no contexto de produção das aulas, em relação aos estudos das condições de produção, nesse caso, o texto se insere em uma “interação comunicativa” (p. 94) que prediz um mundo social (normas, valores, regras etc.) e um mundo subjetivo (imagem que o agente dá de si ao agir). Esses mundos materializam as representações a partir de dizeres apreendidos durante o exercício das práticas educativas, crenças, ideias cristalizadas, atitudes languageiras, entre outros indícios representacionais. Nessa premissa, o desenvolvimento humano ocorre pela junção ou influência das práticas de linguagem e pela práxis dos sujeitos em contexto de trabalho.

Do mundo social e do mundo subjetivo, temos o parâmetro social de formação do texto. Nele, as representações do agir presentes em contexto de produção socio-subjetiva se decompõem em quatro parâmetros:

Quadro 2 – Contexto de produção socio-subjetivo

LUGAR SOCIAL	Instituição ou outro tipo de interação em que o texto é produzido. Ex.: Universidade, Faculdade
ENUNCIADOR	Posição social assumida pelo enunciador na interação em curso. Ex.: Professor, tutor
DESTINATÁRIO	Posição social atribuída ao receptor (participante da pesquisa) do texto. Ex.: Aluno
OBJETIVO(S) DA INTERAÇÃO	Efeito que o texto pode produzir no destinatário a partir do agir linguageiro do enunciador ao qual o texto está articulado. Ex.: Conhecimento

Fonte: BRONCKART, 1999, p. 93. Adaptado pelos autores

Na produção sociossubjetiva são elaborados elementos que compõem o acervo de dizeres daqueles que participam da aula. Nele, compreendemos os posicionamentos definidos por meio da prática comunicativa. Os elementos linguísticos, que emergem a partir da ação de linguagem, constituem-se por unidades psicológicas (signos linguísticos). Esses elementos são acentuados pelas escolhas linguísticas que demandam representações do seu agente produtor (BRONCKART, 1999). Do ponto de vista do contexto de produção, nos mundos físico e sociossubjetivo, verificamos que a videoaula se configura como lócus para os atos e interações dos participantes, tal qual propõe o modelo de análise textual-discursiva de Bronckart (1999, 2008).

Nesse viés, podemos observar no fragmento introdutório da videoaula que as marcas linguísticas modalizadas orientam para uma prática pedagógica de proximidade tendo em vista o contexto da educação a distância. Assim, notamos que as unidades linguísticas oLá... acadêmico... [...] sejam bem-vindos [...] eu sou professora tutora [...] estarei com você [...] podem expressar, não só um cumprimento, mas também um determinado grau de satisfação em receber o discente.

...oLá... ACADÊMICO... seja bem-vindo à disciplina de comunicação e linguagem... eu sou professora tutora interna do curso ... de.... da... e estarei com você no decorrer dos estudos desta disciplina para auxiliá-lo na assimilação dos conceitos e entendimento da importância da comunicação...

Nesse excerto, também é possível dizer que há uma interação que permeia as tecnologias versus humano, isto é, uma tentativa de estabelecer uma proximidade com o interlocutor, desmistificando o conceito de distância, por meio do dizer: [...] estarei com você [...].

Ainda sobre essas marcas de saudação, notamos que as escolhas lexicais olá – sejam bem-vindos, encaixadas na entonação mais formal, demonstram o uso de

modalizações apreciativas, indicando o estabelecimento de uma relação virtual institucional, e ao mesmo tempo, de afetividade e de acolhimento.

Observamos que há a voz do autor empírico, ou seja, uma presença docente na instituição (eu sou) que demarca a posição de um profissional titular da disciplina. O uso do pronome pessoal do caso reto - eu – assinala a agentividade⁸ dele, fenômeno próprio desse gênero de apresentação.

Além disso, uma voz institucional emerge da modalização apreciativa, ancorada na função ocupada pela professora como tutora-interna, e, não, da docente da instituição X ou professora a distância de determinada disciplina. Entendemos que o dizer eu sou professor tutor-interno remete o profissional a um mundo categorizado por ele. Ao se representar como tutora-interna, o profissional se difere de outros professores e, também, de outros tutores que são chamados de tutores externos e que trabalham na mesma instituição.

Há também a demarcação da voz social da instituição. Nela, acentua-se a denominação de professor tutor-interno e reafirma-se uma representação em torno do que a instituição de ensino preconiza sobre a função do professor: profissional interno que atua na docência da disciplina.

Registramos, nesse mesmo excerto, a presença dos termos você e acadêmico. Essas escolhas de palavras adquirirão o valor de vocativo e apontam para a intenção de interação com o outro. Por meio dessa unidade linguística, expõem-se os elementos de identificação do aluno, ou seja, um acadêmico. Nesse viés, convoca-o a se fazer presente junto à disciplina e à instituição. É importante destacar que há uma maior entonação na ocorrência da palavra acadêmico. Nesse caso, percebe-se que essa acentuação eleva o aluno a uma condição de nível superior: o acadêmico.

...ACADÊMICO! ...a boa comunicação é ferramenta fundAMENTAL para qualquer profissional...

Em outro momento, notamos que a palavra acadêmico emerge com uma entonação mais branda. E o termo você, com maior dicção. Nesse fragmento, o pronome pessoal tende a resgatar a imagem do próprio aluno, dentre outros colegas:

⁸ A agentividade é entendida aqui como um fazer pautado numa intencionalidade tendo em vista a prática de uma determinada ação.

... no entanto... acadêmico... devemos destacar um fator muito importante no ato comunicativo... as definições de cada função da linguagem poderão ser acompanhadas por VOCÊ...em seu caderno de estudos...

A formalidade, imbricada nos modos de dizer na videoaula, permeia uma voz social do profissional docente. Percebemos a valorização da escolha lexical acadêmico, por meio da modalização apreciativa. Nessa perspectiva, vemos que as escolhas linguísticas, quando em contexto de educação a distância, podem ser importantes para determinar o grau de aproximação entre virtual e o presencial.

Em outro excerto, é possível notar que o uso de determinadas palavras caracteriza uma relação de reciprocidade. Ao fazer esse uso, há uma mediação contextualizada entre quem fala e quem participa daquela aula; entre o que é ensinado e o que se aprende na instituição de ensino.

Nos próximos seguimentos, alguns aspectos provocam a ocorrência de outras vozes junto às modalizações pragmáticas, como no uso de elementos que retomam o eu empírico e o seu interlocutor (professor + interlocutor) nós, representados pela desinência de primeira pessoa do plural dos verbos e em elencamos, abordaremos. Entretanto, o fato de ocuparem a mesma posição linguística, na análise sintática da sentença, não garante que sejam os mesmos sujeitos implicados no ato de fala, na posição linguística de primeira pessoa do plural, como por exemplo em: professor + aluno = nós e professor + instituição = nós. É possível notar que essa emergência de vozes tenta garantir uma representatividade por meio da desinência verbal – mos - do profissional de ensino com a instituição, e do educador com o aluno.

...cada vez mais VOCê acadêmico percebe O QUANTo utiLiza a comunicação em seu cotidiAno... não É mesMO? Esperamos que você tenha compreendido o conteúdo dessa uniDAde ...

...elencamos a estrutura textual...sendo assim... abordaremos o estudo sobre coesão e coerência nos textos...

Em outro excerto, o termo ouvimos inclui a voz do profissional de ensino e do aluno, o que reforça o engajamento desses participantes tanto no âmbito discursivo quanto da interlocução de apresentação da aula. Nessa rede dialógica, o uso do

elemento linguístico interrogativo certo tende a garantir e a confirmar o ato de linguagem.

...muito já ouvimos sobre essa temática...certo?

Em mais um excerto, o uso dos adjetivos demarca a práxis vivenciada e as intenções do enunciador de enaltecer a importância do conteúdo da vídeoaula e o aprendizado do aluno. Nessa esteira, podemos dizer que as modalizações lógicas - não só e mas também –apontam para elementos que correspondem ao ponto de vista do conteúdo da vídeoaula, no que diz respeito ao ensino, estabelecendo com essas modalizações uma relação de verdade ao que se diz.

...a boa comunicação é ferramenta fundamental para qualquer profissional... ela é ESsencial não só para obter benefícios em sua carreira... mas também para melhor desempenhar seu papel na função exercida...

Seguidamente, verificamos que o uso da modalização deôntica⁹ instiga a participação do aluno. Essa voz, ancorada nas experiências da modalidade presencial, pode ser mais recorrente no ensino a distância. Geralmente, as relações de interação, nessa modalidade, são assíncronas, por e-mails, fóruns, chats entre outros. Por isso, há indícios de que a manutenção de uma voz de comando, nos modos de dizer do ensino a distância, acentue a participação mais efetiva dos alunos.

...REflita... disCUta com seus coleGAS...

Observem que, em um viés indagativo de convocação, abre-se um espaço aqui para uma reflexão contextualizada do conteúdo, do ensino e da realidade no mercado de trabalho.

...pense... é POSSível um profissional... por mais graduado que seja... administrar uma empresa ou um grupo de pessoas se não consegue ou não sabe como transmitir suas ideias... expectativas e proJETos?

Nesses fragmentos, notamos que as modalizações deônticas ‘acessem’ e ‘utilizem’ reforçam as demandas do ensino a distância. Além disso, a escolha do advérbio de tempo já e de um articulador discursivo-argumentativo de soma além de emanam uma representação de ensino e didáticas organizadas.

⁹ Assume-se aqui, que, a modalização deôntica pode emergir a partir dos eixos de uma ação obrigatória; proibida; permitida; facultativa. (CERVONI, 1989, p. 60).

...acessem o ambiente virtual de aprendizagem e utilizem os recursos oferecidos... para esta disciplina já se encontram disponíveis os objetos de aprendizagem... fórum...enquete... curso de nivelamento... atendimento online... além da ferramenta conTAtto e o atendimento telefônico com a tutoria interna do curso... até mais...

Diante das análises, notamos que as vozes e as modalizações no ato linguístico da videoaula estão imbricadas nos mundos discursivos e no agir comunicativo de maneira dialógica. Nessa linha, os modos de dizer, aliados aos gestos profissionais, conduziram a apresentação do conteúdo de maneira interativa, procurando aproximar as relações de ensino previstas no cenário presencial ao contexto da educação a distância.

Considerações finais

No processo de apresentação da disciplina, procurou-se construir discursivamente um ambiente virtual de aprendizagem constituído por uma interface dinâmica, dialógica e persuasiva. As atitudes discursivas presentes na videoaula promoveram o uso de modalidades pragmáticas, apreciativas e deônticas como estratégias de aproximação do aluno com o ambiente a distância, com o conteúdo, e ainda, com as demandas desse tipo de educação.

Diante disso, cabe destacar Bronckart (1999) quando salienta que as situações de ações interiorizadas podem influenciar as escolhas lexicais, deixando entrever traços das decisões sobre essas escolhas, em vista da situação de comunicação. Na situação enunciativa de ensino e aprendizagem, nessa videoaula, as escolhas lexicais foram incorporadas ao processo de significação da mediação professor-tutor-interno com o aluno.

Podemos dizer que as escolhas linguísticas, presentes nesses fragmentos analíticos, podem estar transpassadas pelas experiências na modalidade de ensino a distância e, ao mesmo tempo, vinculadas a um saber-fazer ancorado em memórias do ensino presencial. Nesse caso, as práticas são ressignificadas na medida em que as diferentes formas de trabalho demandam o movimento das representações.

REFERÊNCIAS

- BELLONI, Maria Luiza. O que é mídia-educação. Campinas: Autores Associados, 2001.
- BELLONI, Maria Luiza. Educação a Distância. 5. ed, Campinas: Autores Associados, 2008.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRONCKART, Jean Paul. Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: EDUC, 1999.
- BRONCKART, Jean Paul. Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio et al. Campinas: Mercado das Letras, 2006.
- BRONCKART, Jean Paul. Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado das Letras, 2008.
- BRONCKART, Jean Paul. Agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. São Paulo: Mercado das Letras, 2009.
- BRONCKART, J. P. et al. As unidades Semióticas em Ação: estudos linguísticos e didáticos na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo. Campinas: Mercado das Letras, 2017.
- BULEA, Ecaterina. Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade. Tradução de Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin e Lena Lúcia Espínola Rodrigues Figueirêdo. Campinas: Mercado das Letras, 2010.
- CERVONI, Jean. A enunciação. São Paulo: Ática, 1989.
- HABERMAS, Jürgen. Teoria do agir comunicativo: racionalidade da ação e racionalização social. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- FREIRE, Wendel (org.). Tecnologia e educação: as mídias na prática docente. Rio de Janeiro: Wak, 2008.
- FLICK, Uwe. Uma introdução à pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2002.
- KENSKI, Vani Moreira. Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação. 8.ed. Campinas: Papyrus, 2017.

- MACHADO, Anna Rachel (org.). O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. 3. ed. Editora Parábola, 2008.
- MATTAR, João. Tutoria e Interação em Educação a Distância. São Paulo: Cengage Learning, 2011.
- MILL, Daniel. Polidocência na Educação a Distância: múltiplos enfoques. São Paulo: UFSCAR, 2010.
- MILL, Daniel. Docência Virtual. Coleção Educação e Tecnologia Curso de Especialização. Editora Píxel, São Paulo, 2016.
- MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. Educação a Distância: uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

Recebido em: 02/11/2020

Aceito em: 07/03/2021

Linguagem multimodal e relações sócio-discursivas: por um leitor crítico na aula de língua materna

Multimodal language and socio-discursive relations: by a critical reader in the mother tongue class

Laécio Fernandes de Oliveira¹

Linduarte Pereira Rodrigues²

Resumo: Frente à exigência de leitores críticos, cientes da diversidade das relações étnicas e dos conflitos sociais existentes no mundo contemporâneo, a leitura deve ser fomentada nos espaços educacionais, a partir de práticas de letramento que exponham discursos cristalizados e linguagens para além da palavra. Assim, este trabalho objetiva o desenvolvimento de uma prática de leitura pautada em aspectos multimodais do texto/linguagem produtores de efeitos de sentidos. Para tanto, elegeu-se o gênero dramático – *telenovela* – por sua popularidade na cultura brasileira. A obra selecionada foi a novela *Duas Caras do autor Aguinaldo Silva*. A análise ocorreu a partir do recorte da cena intitulada *Cena de jantar*, cuja linguagem é rica em recursos multimodais, reveladora de discursos que expõem conflitos sócio-étnicos-históricos circulantes na sociedade. Além da multimodalidade, o estudo sustenta-se na teoria dos gêneros discursivos como organizadores das atividades humanas, e na história por sua característica de registro documental das práticas humanas, refletindo seus aspectos histórico-culturais. Constatou-se que o desenvolvimento da prática da leitura, numa perspectiva multimodal, possibilita a percepção, por parte dos leitores, de como a linguagem é multifacetada e favorece a construção de sentidos mediante nuances da linguagem, revelando discursos e possibilitando a inclusão, ao passo que desconstrói estereótipos e preconceitos. Os gêneros discursivos, como telenovela, aglomeram características históricas e documentais inerentes às linguagens, que refletem e permitem a (res)significação de acontecimentos, hábitos e discursos oriundos de contextos diversos.

Palavras-chave: Leitura multimodal. Relações sócio-discursivas. Telenovela.

Abstract: Faced with the demand of critical readers, aware of the diversity of ethnic relations and social conflicts that exist in the contemporary world, reading should be encouraged in educational spaces, based on literacy practices that expose crystallized discourses and languages beyond the word. Thus, this work aims to develop a reading practice based on multimodal aspects of the text / language that produce meaning effects. Therefore, the dramaturgical genre - telenovela - was chosen due to its popularity in Brazilian culture. The selected work was the novel *Duas Caras* by the author Aguinaldo Silva. The analysis took place from the cut-out of the scene entitled *Cena de Jantar*, whose language is rich in multimodal resources (sound, colors, gestures, intentions, scenery), revealing discourses that expose socio-ethnic-historical conflicts circulating in society. In addition to multimodality, the study is supported by the theory of discursive genres as organizers of human activities, and history by its characteristic of documentary record of human practices, reflecting its historical and cultural aspects. It was found that the development of the practice of reading, in a multimodal perspective, allows the perception, on the part of the readers, of how the language is multifaceted and favors the construction

¹ Mestrado em Linguagem, Cultura e Formação Docente no Programa Profissional em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba (2020) - Campina Grande-PB. Especialista em Educação para as Relações Étnico-Raciais – UFCG /2017. Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa – UEPB/2016. Professor efetivo do Sistema Estadual de Educação da Paraíba, disciplina Língua Portuguesa, e membro do Grupo de pesquisa Teorias do sentido: discursos e significações. E-mail: lfoliveira.36@gmail.com ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7684-1875>

² Professor Doutor do Departamento de Letras e Artes e do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (UEPB). Campina Grande-PB, Brasil. Líder do Grupo de pesquisa Teorias do sentido: discursos e significações. E-mail: linduartepr@gmail.com ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9748-179X>

of meanings embedded in the nuances of language, revealing speeches and enabling inclusion, at the same time. a step that breaks stereotypes and prejudices. Discursive genres, such as soap operas, bring together historical and documentary characteristics inherent to languages, which reflect and allow the (re) signification of events, habits and discourses from different contexts.

Keywords: Multimodal reading. Socio-discursive relations. Telenovela.

Introdução

Os estudos da linguagem têm avançado consideravelmente no mundo contemporâneo sob a justificativa que o homem atua no mundo e se constitui por meio da linguagem. As instruções dos documentos oficiais, que regulamentam o ensino de língua materna, postulam que o ensino deve pautar-se na diversidade de linguagens como “constituidoras de significados, conhecimentos e valores” (PCN+/BRASIL, 2006, p.87). Nesta perspectiva, a linguagem destaca-se pela capacidade de articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação, que passam a ser compartilhados de acordo com as necessidades e experiências da vida social.

Diante do exposto, destacamos como a cultura digital/eletrônica invadiu o mundo contemporâneo, exigindo do homem múltiplas práticas leitoras e domínio de linguagens diversas. Exigência que a formação educacional ainda não foi capaz de suprir, visto que não dá conta de trabalhar com a infinidade de textos e linguagens circulantes, além das que surgem a todo momento.

Desta constatação, objetivamos desenvolver, neste trabalho, uma prática de leitura pautada em aspectos multimodais do texto/linguagem produtores de efeitos de sentido. E ao considerar a linguagem materialidade discursiva, atravessada por aspectos histórico-sociais da vida em sociedade, enfatizamos práticas leitoras para além do verbal. De modo que tomamos a linguagem como fonte de reflexão e (res)significação de acontecimentos, fatos sócio-políticos da vida do homem, favorecendo a formação crítica e ampliando a visão sobre a realidade.

Neste sentido, elegemos o gênero discursivo da teledramaturgia brasileira – telenovela – por sua popularidade como fonte de lazer de grande parte dos brasileiros. Este texto mostra-se como fonte de conteúdos histórico-políticos, refletindo a vida sociocultural e, por isso, é propício à reflexão crítica. O recorte da paisagem teledramática foi realizado a partir da novela *Duas Caras* – de Aguinaldo Silva, especificamente, da cena intitulada: *Cena de jantar*. Esta escolha ocorreu pelos

recursos multimodais que constroem a linguagem da cena e potencializam a significação, enfatizando discursos e conflitos socio-étnicos refletidos pela telenovela.

Tendo em vista que a teledramaturgia está para além de mera ficção (pois aglomera, promove a discussão de uma gama de conteúdos da vida social etc.), e considerando seu consumo no cotidiano brasileiro, enfatizamos o desenvolvimento de práticas de leitura de textos multimodais que evidenciam os recursos intrínsecos às formas e nuances da linguagem, com relevância no desenvolvimento humano, ao relacionar aspectos cognitivos, biológicos e características do campo sensorial, articulados a aspectos histórico-sociais (DIONÍSIO, 2014). Estas características põe o sujeito no campo discursivo da linguagem.

A análise também se pautou nas concepções dos gêneros textuais/discursivos, tendo em vista sua importância na organização da comunicação humana, enquanto fenômeno que ocorre por meio de diversas formas de manifestação: oral, escrita, gestual, desenhos, gráficos, sons etc., o que torna os gêneros textuais/discursivos, conforme proposto por Bakhtin (1997), responsáveis e diretamente ligados às esferas de organização das atividades humanas. Além de considerarmos aspectos históricos, de caráter documental, comuns e representativos das práticas humanas (NAPOLITANO, 1998).

A leitura, nestes moldes, justifica-se pela grande exposição dos sujeitos às informações, costumeiramente, elaboradas a partir da junção de múltiplos recursos: visuais, audiovisuais, gestuais etc., construídas com base em contextos e cenários (FERRAREZI JR., 2010) que exploram e retomam discursos diversos, exigindo do leitor múltiplas habilidades e letramentos. Assim, a instituição educacional deve proporcionar o desenvolvimento de práticas de letramento para além da palavra, buscando atender às exigências de sujeitos letrados das sociedades contemporâneas.

Linguagem multimodal e gêneros textuais/discursivos: perspectivas histórico-cultural e documental

O texto/linguagem tem seu lugar de destaque como instrumento propulsor da comunicação humana, ao proporcionar o contato/diálogo entre os sujeitos e o mundo. No período pré-histórico, o ser humano, frente à precariedade dos meios, fez uso da

linguagem rupestre para comunicar-se, fazer história e transmitir cultura. Desse modo, possibilitou por meio de seus inscritos, da sua linguagem, documentos com os quais se ocupam hoje linguistas, antropólogos, sociólogos e historiadores.

O texto/linguagem materializa discursos, vozes que se mantêm renovadas através de um sujeito que se comunica através de um processo dialógico, atualizado ao longo dos tempos. Em *Introdução a poesia oral*, Zumthor (1997) evidencia a linguagem como materialidade da voz, além de outros códigos que o ser humano elabora. Para o estudioso, a linguagem é enunciação da palavra que “ganha em si mesma valor de ato simbólico: graças à voz”, o ato de enunciar “é exibição e dom, [...] conquista e esperança de consumação do outro; [...] o som vocalizado vai de interior a exterior e liga sem outra mediação duas existências” (ZUMTHOR, 1997, p.10).

Frente ao poder da linguagem e seu destaque nas sociedades contemporâneas, reforçamos o pensamento que o sujeito se constitui de/a partir da linguagem, que esta não é transparente, nem neutra, sua opacidade carrega conteúdo simbólico. Através da linguagem, defrontamo-nos com o mundo e com outros sujeitos/discursos, com a história e seus sentidos constituidores das ações humanas que, num *continuum*, seguem reproduzindo-os, (res)significando-os.

Com base neste pensamento, os documentos oficiais (PCN+/BRASIL, 2006), propõem o ensino de Língua Materna pautado em atividades de linguagem que possibilitem ao homem se constituir enquanto sujeito, promovendo autorreflexão. Desse modo, o processo de ensino-aprendizagem deve explorar os aspectos biológicos e psicossociais da linguagem, implicados no funcionamento dos sistemas semióticos, considerando o desenvolvimento e o próprio funcionamento da linguagem, suas relações entre os processos cognitivos e os processos sociais.

Neste caminho, está o trabalho com o texto, na perspectiva teórica dos gêneros textuais/discursivos, por organizarem quaisquer esferas da atividade humana diretamente relacionadas com a utilização da língua.

Não é de surpreender que o caráter e os modos desta utilização sejam variados como as próprias esferas da atividade humana. [...] A utilização da língua se realiza efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou outra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas

[...] cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN[?], 1997, p. 290).

Assim, temos que por meio dos gêneros textuais, a linguagem efetiva-se num movimento de enunciação que articula as instâncias: língua, enunciado e gêneros de texto, resultantes em formas (padrão) “relativamente estáveis” de enunciados, determinadas sócio-historicamente. Comunicamo-nos escrita/oralmente por meio dos gêneros textuais/discursivos que permeiam o cotidiano dos sujeitos, dispostos numa diversidade de textos, desde situações formais à conversa mais banal, são moldados pelos gêneros em uso (BAKHTIN[?], 1997, p. 290).

De acordo com Bakhtin[?] (1997), os gêneros são relativamente estáveis, eles se adaptam aos contextos e às necessidades comunicativas do homem, estão sujeitos às interferências e às nuances da história e da cultura. Portanto, sofrem atualizações e transformações: velho e novo estão em constantemente diálogo, numa espécie de metamorfose, refletem e registram ações, hábitos e costumes das sociedades, assumem caráter documental, características que os tornam instrumentos sócio-históricos e culturais.

Para exemplificar a relação entre linguagem, cultura e história e como estas instâncias então diretamente ligadas ao conceito de gêneros do discurso, observemos o exemplo da tatuagem – um texto que usa o corpo como suporte. Segundo relatos históricos, essa prática tem origem no primeiro “homem de gelo”, Ötzi, que viveu há 5.200 anos na região dos Alpes, entre Itália e Áustria, com 50 marcas de tatuagem na pele: costas e atrás dos joelhos (ARAÚJO, 2005 p.12-13). Estudos científicos comprovaram que os desenhos foram realizados com fricção de carvão em cortes verticais na pele. Exames de raio X revelaram degenerações ósseas ao lado de cada tatuagem, conduzindo à constatação da cultura dos desenhos como espécie de tratamento para dores.

Este fato denuncia uma cultura medicinal que se filia ao valor da linguagem simbólica praticada pelo homem Ötzi, que toma o corpo como suporte para inscrição e registro de práticas culturais, conseqüentemente, produção de linguagem e cultura. Ao longo dos séculos, esta cultura foi sendo (res)significada e, atualmente, com base na figura 01, podemos afirmar que o homem também (res)significou, ao longo dos

tempos, a cultura da tatuagem e a forma de se relacionar e produzir sentidos através do corpo, que ganhou grande apelo estético como suporte de linguagem (Cf. RODRIGUES, 2011). Segundo o autor:

A figura tatuada na pele de outrem dá ensejo à reprodução de imagens coletivas que se subjetivam pelo suporte que a carrega. Isto é o que quebra a ação do tempo, sendo a vitória do homem contra a morte. Tatuado no corpo a imagem de algo é dá vida ao mortal, materializar o imaterial, prestar culto ao louvável, é fazer valer o desejo de possuir, retirar do anonimato o que é de valor e buscar eliminar qualquer forma de esquecimento, deixando verter o sangue como ritual em prol da memória de uma perda, da recuperação da vida (RODRIGUES, 2011, 143).

Essa (res)significação da cultura, dos hábitos, também modelou o texto e sua função social, possibilitando aos sujeitos, através do corpo, produzirem sentidos e se constituírem enquanto identidade, ressignificando a si mesmos e ao mundo.



como escreveu Manoel de Barros
"é preciso transver o mundo" e
esse olho representa como
enxergo a beleza do mundo, nos
seus pequenos-grandiosos
detalhes.

20

Figura 1: Tatuagem artística – o olho (Fonte: AIRES, 2018)

A figura 01 reproduz uma linguagem simbólica, metafórica, meio pelo qual o sujeito se constitui, relaciona-se com mundo e o representa. O texto, em questão, faz alusão ao verso de Manoel de Barros, refletindo a forma poética com que a pessoa tatuada se relaciona consigo mesma e com o mundo; denuncia marca subjetiva, confirmando que a identidade é construída/ressignificada continuamente, articulada

aos modos como estamos sendo representados, interpelados pelos sistemas culturais que nos englobam e com os quais nos identificamos (HALL, 2000).

É por meio dos recursos multimodais, que compõem a linguagem marcada no corpo (delicadeza dos traços, linhas, detalhes/cor, a escolha do desenho), que os sentidos são construídos e a subjetividade, a visão de mundo do sujeito é revelada. Dessa forma, a linguagem, latente na pele, constitui-se como simbólica por permitir a constituição de sentidos, para além do imediato, revelando o que há no íntimo do ser: a beleza com que o enxerga o mundo e seus “pequenos-grandiosos detalhes”.

Sob esta ótica, a linguagem assume papel de “constructo social: linguagem e sociedade se modelam de forma bidirecionais”, dialogando com o campo teórico da semiótica social. Muda-se o “enfoque linguístico para o recurso semiótico para descrever, interpretar e explicar como as pessoas produzem artefatos ou eventos comunicativos e como os interpretam em contextos, situações e/ou práticas específicas” (VIEIRA e SILVESTRE, 2015, p.10). De modo que não se analisa os diversos modos semióticos em si mesmos, pelas múltiplas características de cada um de seus sistemas, mas a abordagem consiste em pesquisar os recursos semióticos dos diversos sistemas articulados e presentes nos textos multimodais.

Segundo Ferrarezi Jr. (2008, p. 23), voltar-se para o texto com este olhar é observar “uma língua natural, um sistema de representação do mundo e de seus eventos, [...] um organismo criado apenas em função das necessidades representativas exigidas pela cultura e a esta, intimamente, relacionadas”. Nestes moldes, há uma inerente relação entre linguagem e cultura responsável pela formação dos sentidos e pela associação destes às palavras ou outros sistemas de signos usados na representação.

Nestes termos, destacamos a importância da “inclusão do sujeito escolar na história da materialidade textual, utilizada como produto de linguagem que opera na cultura como prática social”. Haja vista o texto configurar-se como meio e foco para a aula de Língua Materna, e o sujeito deve ser o centro das reflexões linguísticas, isto significa “voltar-se para o exterior da língua, para produção sócio-histórico-cultural do texto e da atualização dos discursos que operam sentidos ideologicamente situados pela historicidade da palavra” (RODRIGUES, 2016, p. 142-143).

Mediante esta discussão, defendemos a necessidade de intensificar a inclusão, no ensino de Língua Materna, dos gêneros audiovisuais, caracterizados por imagens (paradas e em movimentos), e com intensa circulação nas sociedades atuais, sobretudo, por deterem o poder de atrair a atenção do leitor e por atualizarem a concepção de documento histórico (NAPOLITANO, 1998).

O historiador caracteriza essas novas linguagens (a exemplo da telenovela) como documentos, uma vez que representam e refletem, discursivamente, aspectos: histórico, cultural, étnico e social da formação da sociedade.

Leitura multimodal da “cena do jantar” da telenovela *Duas Caras*: desvelando discursos étnico-raciais

Segundo o site Gloco.com, a telenovela brasileira, *Duas Caras* foi produzida pela emissora de televisão – Rede Globo – e exibida entre 01 de outubro de 2007 e 31 de maio de 2008, substituindo *Paraíso Tropical*. Foi a 70ª “novela das oito”, da emissora, escrita por Aguinaldo Silva com a direção geral do núcleo de Wolf Maya. A telenovela *Duas caras* enquadra-se no gênero romance/drama, cujo enredo foi estruturado em 210 capítulos, explorando os dramas e as relações político-sociais da sociedade brasileira.

A história tem como pano de fundo a cidade do Rio de Janeiro e se desenvolve na favela fictícia “Portelinha”, inspirada na comunidade Rio das Pedras. O desenvolvimento do enredo acontece em duas fases e conta a história de vingança de Maria Paula contra Marconi Ferraço, expondo conflitos entre classes sociais: de um lado, o núcleo representante da classe média/média alta; e do outro, o núcleo que representa os trabalhadores. O drama romanesco desenvolve-se entorno do preconceito racial, como tema principal, mas outras temáticas relevantes também são refletidas: religião afro-brasileira (umbanda); assédio sexual; dislexia; bissexualidade e o uso de ansiolíticos. A música tema da telenovela é *E Vamos à Luta* do cantor e compositor Gonzaguinha, lançada em 1980.

A canção inspira a mensagem altruísta de garra e luta pela vida, pelo trabalho como forma de dignidade e crescimento, de não se deixar abater pelas injustiças sociais e por governos autoritários. Mensagem que atualiza o contexto da ditadura militar, em virtude de Gonzaguinha ter participado de movimentos sociais de esquerda

durante o período sombrio do nosso país. No contexto da telenovela, destacamos, principalmente, a mensagem de uma juventude guerreira que não se deixa desaminar, e que pode ser comprovada nos seguintes versos:

*Eu vou à luta com essa juventude
que não corre da raia a troco de nada.
Eu vou no bloco dessa mocidade
que não tá na saudade e constrói a manhã desejada.*

Os versos da canção em destaque permitem pensarmos num povo comum que batalha pelo alimento, pela sobrevivência, todos os dias, com felicidade e vontade de viver, mensagem presente no ambiente cotidiano da “Portelinha”.

Ao se tratar da História do Brasil ou qualquer item de “história temática”, a exemplo do preconceito racial, os gêneros novela e filme destacam-se e possibilitam uma abordagem didático-pedagógica, objetivando formar leitores críticos. Todavia, é necessário cuidado ao incorporar as “novas linguagens numa época de desvalorização do conteúdo socialmente acumulado pelo conhecimento científico” (NAPOLITANO, 1998, p. 149).

Neste sentido, o autor aponta alguns cuidados fundamentais que devem ser tomados ao se proporcionar as leituras dos gêneros televisivos, buscando evitar a propagação de estereótipos, visões de mundo e de grupos minoritários da sociedade, já marginalizados no decorrer da história. Destacaremos três dos cuidados listados pelo historiador, tendo em vista que eles nortearam a leitura no tópico a seguir: (i) a intenção do remetente da mensagem; (ii) as estruturas comunicacionais, o meio e o código da mensagem; (iii) as reações do receptor, situação sócio-histórica do público receptor e repertórios culturais para decodificação da mensagem consumida (NAPOLITANO, 1998).

Primeiro cuidado a ser tomado refere-se à intenção do remetente da mensagem. Neste sentido, em entrevista ao site *O Planeta TV* (2018), o escritor Aguinaldo Silva explica sobre suas intenções e a visão que desejava transmitir através da telenovela. Segundo o escritor, nos filmes e nas novelas que já assistiu, as favelas são locais de violência e morte, as pessoas em sua maioria não trabalham e vivem do tráfico. O autor argumenta: “na minha favela moram trabalhadores e o que impera é a lei e a ordem. [...] Como acontece na realidade, a favela se mistura aos bairros de

classe média que a rodeiam. Seus moradores trabalham nas casas e no comércio próximo”. Continua Silva (2018): “essa história de que na favela só tem bandido, tiroteio e tráfico é conversa de quem nunca foi numa delas”. De acordo com autor, a intenção foi humanizar o espaço da favela através da representação de pessoas comuns: trabalhadoras dignas, tão marginalizadas em outras novelas e filmes.

Percebemos que há uma relação de sentidos relacionando as intenções do autor da novela a fatos e contextos históricos distintos, intensificados pela letra da canção de Gonzaguinha, que materializa discursos e expõem vozes de trabalhadores guerreiros que não se abatem com as dificuldades da vida, dialogando com as intenções e pensamentos do autor da telenovela em representar, com dignidade, a favela, desconstruindo preconceitos propagados. Portanto, reafirmamos o estipulado por Napolitano (1998), ao se trabalhar linguagens/documentos, como o gênero telenovela, devemos deixar evidente as intenções dos autores e suas mensagens, com o cuidado de não contribuir com a propagação de discursos estereotipados, cristalizados no imaginário coletivo.

Conforme Napolitano (2018), o segundo cuidado refere-se às estruturas comunicacionais, o meio e o código da mensagem. Neste sentido, é necessária uma leitura/análise multimodal/crítico-discursiva do vídeo “cena de jantar” recortado da referida telenovela, com devida atenção aos elementos que compõem o cenário e como eles se relacionam com as falas/perfis das personagens, endossando-os ou refutando-os; uma relação de interdependência entre situação comunicativa – a escolha do gênero do discurso – e o suporte da mensagem/discurso (BAKHTIN[?], 1997).

Para cumprir o objetivo de análise, fizemos um *print* do início da cena, vide figura 02, que nos serviu de representação para descrição e reprodução das falas das personagens.



Figura 2: “Cena de jantar” Duas caras (Fonte: [Youtube](#), 2020)

A figura 2 intitulada – *Cena de jantar* – representa a cena do jantar da telenovela *Duas Caras* na qual a personagem Júlia, interpretada pela atriz Débora Falabella, apresenta o namorado à família: a personagem Evilásio, negro e morador de favela, interpretada pelo ator Lazaro Ramos. Por sua condição, Evilásio é insultado, insistentemente, pelo pai de Júlia, Barreto, personagem do ator Stênio Garcia.

À luz da linguagem multimodal, Carvalho (2013) alerta que a leitura deve ser realizada para além do texto escrito/oral, pois os significados são produzidos, interpretados e reproduzidos através de uma série de formas/modos comunicativos e representacionais: gesto, postura, olhar, imagem, além dos contextos sócio/histórico/político/culturais que contribuem para compor o cenário (FERRAREZI Jr., 2008).

O cenário da cena do jantar é ricamente montado com detalhes luxuosos, objetos intencionalmente arranjados que produzem efeitos de sentidos significativos para a trama novelesca em análise: cálices e talheres de prata, familiares e amigos à mesa, tudo e todos, regados à etiqueta e à cerimônia, são servidos por uma personagem negra; o que é significativo para o texto televisivo, porque atualiza a discussão da negritude em posição de inferioridade na sociedade brasileira. Ainda compõem a cena, dois empregados, “criados”, à disposição nos cantos da sala de jantar. Típico cenário de representação de famílias aristocráticas burguesas dos séculos XVIII, XIX. Esta estrutura social, fruto do trabalho escravo que formou economicamente o Brasil, responsável pelo preconceito que ainda permeia a sociedade, atualmente, compõe o cenário e se revela com fervor nas falas das personagens transcritas a seguir.

Todos à mesa, a personagem Barreto enuncia as seguintes frases: – *Evilásio, mais vinho? O que achou do vinho, Evilásio?* Ao passo que Gioconda, sua esposa, toma a palavra com a intenção de silenciar o convidado, respondendo à pergunta: – *Ora, Barreto, de um malbec argentino, vindo dos confins da Patagônia, que é o lugar onde o mundo realmente começa e não vai acabar [...]*. Barreto interrompe a esposa, pedindo para deixar o convidado responder, um clima de tensão espalha-se pelo ambiente e toma conta das feições dos convidados, todos antevendo as intenções do anfitrião.

Evilásio rompe o silêncio: – *Deixa eu ver [...]* dá um gole no vinho e o chacoalha na boca, o barulho incomoda alguns convidados. Barreto espera ansioso pela avaliação de Evilásio: – *Gosto de asfalto quente com charuto*. A avaliação do convidado provoca risos nas demais pessoas, expressões de alívio, outras de espanto. Júlia, entre risos: – *De onde você tirou isso?* Evilásio explica que leu em uma revista especializada em vinhos [...] *risos*.

Oportunamente, Barreto furioso retoma a fala gritando: – *Negrinho metido a besta!* Um clima de tensão espalha-se pelo ambiente e toma conta de todos: uns assustados, outros horrorizados. Júlia furiosa: – *Ou você retira o que disse e pede desculpa ou eu levanto dessa mesa com Evilásio e vou embora [...]*. – *Eu tô esperando você pedir desculpas!* [...] Barreto: – *Eu peço desculpa sim! Peço desculpa aos meus convidados, por estarem assim, expostos a esse tipo de gente. Se é que isso é gente, [...] um favelado metido a besta, um pé rapado metido a besta, que acha que pode ser um comensal de gente como nós [...]*. Júlia: – *Você enlouqueceu?* Barreto: – *Quem enlouqueceu foi você, trazer esse sujeito pra nossa mesa [...]*. Júlia: – *Pede desculpa!* Barreto: – *Magina [...] eu pedir [...] haaa. Paulo de Queiroz Barreto, pedir desculpa a um tição! [...] eu falo o que todo mundo pensa e não tem coragem de dizer, não gosto dessa gente, é uma gente insolente, uma gente indolente, que [...] só serviu para atrasar o nosso país. [...] Se o nosso país chegou até esse ponto em que está, foi graças aos europeus [...]. Olha pra essa gente, [...] a culpa desse país não funcionar é por causa dessa gente [...]*.

O amigo político interfere e adverte Barreto que, como advogado, deveria saber o crime de racismo que estava cometendo. Barreto retruca dizendo que ele é um demagogo com intenção apenas nos votos deles: – *Pois fique sabendo seu deputado,*

que essa sua demagogia política vai para o beleleu, se sua filha se envolver com um deles [...]. Júlia: – É disso que o senhor tá falando, paí? [...].

Barreto dirige-se a Evilásio e pergunta o que ele está esperando para ir embora. Evilásio: – *Eu tô vendo que o senhor me recebeu na sua casa só pra me humilhar, não é, Dr Barreto? [...]. Não me humilhou, Dr. Barreto. Eu saio daqui de cabeça erguida, com a mesma dignidade que herdei do meu pai que é negro e trabalhador como eu, que me ensinou a ter educação. Quem acabou se humilhando aqui foi o senhor, Dr. Barreto, perante todos os seus convidados, falando tanta besteira, tanta ignorância, quando podia ter pedido com educação que eu me retirasse da sua casa [...], com licença!*

De acordo com Ferrarezi Jr. (2008), há uma relação entre língua e cultura responsável pela formação dos sentidos e pela associação destes às palavras ou outros sistemas de signos usados na representação. Pautados neste pensamento, percebemos que os discursos enunciados pela personagem Barreto, situa-se num contexto histórico-cultural preconceituoso que expõe racismo estrutural arraigado à sociedade, evidenciado no seu discurso através das marcas linguísticas – *essa, dessa* – pronomes demonstrativos utilizados para se referir a não pessoa, coisas, objetos, quando associados ao substantivo – *gente* – demonstra a estratégia discursiva, utilizada pela personagem, de rejeição do povo negro e da sua história.

Esse discurso negacionista também se evidencia em outro momento, quando a personagem, em busca de desmerecer seu interlocutor e sua etnia, faz uso do artigo indefinido – *um* – como adjunto dos adjetivos: “*nequinho*”, “*tição*”.

A montagem do cenário e das personagens, por meio de diversos recursos multimodais que estão disponíveis à comunicação (CARVALHO, 2013), a exemplo das linguagens corporais: expressões faciais, gestos, expressão vocal e posicionamentos diante do cenário, que demonstraram a postura sócio-política das personagens, evidenciando discursos e seus efeitos de sentidos, intencionalmente, explorados pela situação comunicativa, que podem ser recuperados por um leitor atento à multimodalidade e sua contribuição para produção de linguagem.

Dessa forma, coloca-se em evidência as opostas visões de mundo: da classe burguesa branca e racista, representada na figura do Advogado Barreto, em contraste com a classe dos trabalhadores, com origem na favela, representada pela figura da

personagem Evilásio, que reconhece seu valor de classe, e a etnia. Esta postura é construída, pelo autor de *Duas caras*, com intenções claras de humanizar e quebrar o estereótipo do negro como violento e marginalizado, comum ao povo da favela. Visão percebida durante toda cena, uma vez que a personagem é vítima de racismo, insistentemente, e em nenhum momento faltou-lhe autocontrole, mesmo estando indignado.

Essa possibilidade de leitura na escola, na aula de língua materna, sugere uma postura ativa do leitor em relação ao texto, devendo ser estimulada também na formação do professor, considerando um agir docente frente aos textos que circulam no cotidiano das cidades e da escola (RODRIGUES, 2016). Essa questão também dialoga com o terceiro cuidado apontado por Napolitano (1998), sobre as reações do receptor, sua situação sócio-histórica e repertórios culturais para “decodificação” da mensagem consumida. Assim, o leitor contemporâneo precisa estar atento ao poder da palavra/linguagem e atender às suas exigências e características históricas, políticas e socioculturais, inerentes ao processo de leitura, que põe em contato as instâncias autor-leitor-texto e seus contextos.

No mais, podemos afirmar que a cena em questão é construída com recursos multimodais que se associam a discursos e formações discursivas que circulam em diversos contextos sócio-históricos e político-culturais. A este passo, endossamos as palavras de Dionísio (2014) e seu diálogo com Napolitano (1998), a linguagem vai além dos aspectos cognitivo e biológico, perpassa a área sensorial, relacionando-se com a história e o social, somando-se ao caráter documental do gênero telenovela, pela inerência das linguagens e todas suas características, um produto organizado a partir das necessidades comunicativas do homem.

Impressões finais

Mediante a discussão apresentada neste trabalho sobre a presença e destaque das múltiplas linguagens no mundo atual, fomentadas pela cultura digital/eletrônica, reforçamos a importância de se estimular e desenvolver práticas de letramentos que atendam às necessidades e exigências do mundo contemporâneo, a partir do entendimento de que a linguagem proporciona o desenvolvimento cognitivo, sendo ponte entre o homem e mundo, além de carregar características biológicas e

psicossociais, implicadas no funcionamento de sistemas de valores semióticos que se atualizam, histórico e culturalmente, pela linguagem/textos (RODRIGUES, 2016).

Destacamos a característica da linguagem como materialidade discursiva resultante do cruzamento de discursos e seus efeitos de sentido. Esta característica torna a linguagem multifacetada, lugar de visualização de processos histórico-culturais e político-social, de lutas e conflitos, vivenciados pelo homem. De modo que a palavra, escrita ou falada, é utilizada pelo homem como expressão e transmissão de desejos. Ela é permeada de simbologias, faz uso de sinais/imagens que implicam alguma coisa além do seu significado manifesto e imediato (JUNG, 1964). Esta “função” da linguagem exige do outro, leitor/coenunciador, um olhar multimodal associado ao conhecimento cultural, evidenciando a leitura como um processo híbrido/dialógico.

Neste sentido, retomamos o objetivo inicial deste estudo, e reforçamos a necessidade de se desenvolver práticas de leitura pautadas em aspectos multimodais do texto/linguagem, como produtores de efeitos de sentido. Destacamos a atividade de leitura como produtora de sentidos, que exige olhar diferenciado/atento sobre os diversos aspectos multimodais da linguagem que são comuns ao gênero textual/discursivo telenovela, que impõe ao telespectador/leitor habilidades de relacionar ficção e realidade, concebendo-o como instrumento de comunicação histórico-cultural, meio de reflexão sobre as relações sociais e os vários discursos circulantes na sociedade.

Evidenciamos também o caráter de registro histórico da linguagem, associado aos gêneros do discurso, com destaque para sua característica de se adaptar às necessidades culturais de comunicação do homem e da sociedade. Aspectos que exigem do leitor habilidades de letramento em busca de desvelar sentidos cristalizados no imaginário coletivo, com a responsabilidade e o comprometimento de não ser propagador de estereótipos e preconceitos advindos de outros contextos, que não encontram mais razão de ser nas sociedades atuais, a exemplo do preconceito racial.

Assim, acreditamos que o estudo contribuiu positivamente com a ciência da linguagem numa perspectiva multimodal/semiótica, fomentando o desenvolvimento de práticas de letramento que consideram o sujeito leitor agente ativo do processo de

leitura, que enxerga o texto como produto de linguagem e instrumento de interação entre autor/leitor – enquanto coenunciadores – e seus contextos de produção.

Confiamos ainda que o fomento de discussões sobre temáticas que afligem as minorias, como a evidenciada neste estudo, devem ser constantes na sociedade, como forma de combater e desconstruir preconceitos cristalizados socialmente. Compreendemos também que instrumentos de comunicação cultural, a exemplo do gênero telenovela, explorado neste estudo, se mostram excelentes opções de texto capazes de proporcionar uma experiência pedagógica relevante para a compreensão do fenômeno da linguagem na aula de língua materna. A leitura, no modelo apresentado, permite potencializar a formação de um leitor crítico e de cidadãos conscientes e conhecedores da história das sociedades às quais pertencem e, sobretudo, promover inclusão, ao contribuir com a quebra de paradigmas preconceituosos.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Leusa. *Tatuagem, piercing e outras mensagens do corpo*. São Paulo: Cosac Naify, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conhecimentos de língua portuguesa. *PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- BAKTHIN[?], M. *Estética da criação verbal: os gêneros do discurso*. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- CARVALHO, Flaviane Faria. *Temas Contemporâneos em Semiótica Visual*. Brasília: CEPADIC, 2013.
- DIONÍSIO, Ângela Paiva. *Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais*. Recife: Pipa Comunicação, 2014.
- FERRAREZI JR., Celso. *Semântica para Educação Básica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- FERRAREZI JR., Celso. *Introdução à Semântica de Cenários e Contextos*. São Paulo: Ed. Mercado de Letras, 2010.
- HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

JUNG, Carl G. *O Homem e seus Símbolos*. 6 Ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1964.

NAPOLITANO, Marcos. A televisão como documento. In: BITTENCOURT, Circe. *O saber histórico na sala de aula*. 3. Ed. São Paulo: Contexto, 1998. p. 149 – 162.

RODRIGUES, Linduarte Pereira. *Voices do fim dos tempos: profecias em escrituras midiáticas*. João Pessoa: Programa de Pós-Graduação em Linguística/UFPB, 2011. (Tese de Doutorado)

RODRIGUES, Linduarte Pereira. Folhetos de Cordel no Ensino de Língua Materna: aspectos culturais e formação docente. In.: *Revista do GELNE - Natal/RN*, Vol. 18 - Número 2, p. 140-167. 2016.

VIEIRA, Josenilda. SILVESTRE, Carminda. *Introdução à Multimodalidade: Contribuições da Gramática Sistêmica-Funcional, Análise do Discurso Crítica, Semiótica Social*. Brasília-DF, 2015.

ZUMTHOR, Paul. *Introdução à poesia oral*. Tradução: Jerusa Pires Ferreira, Maria Lúcia Diniz e Maria Inês. São Paulo: HUCITEC, 1997.

Sites

GONZAGUINHA. *Vamos à luta*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch>>. Acesso em 27/07/2018.

O Globo. *Novela Duas Caras*. Disponível em: <<http://Globo.com/Gente/Noticias/>>. Acesso em 27/07/2018.

SILVA, Aguinaldo. *Sobre Duas Caras*. Disponível em: <<https://Oplanetatv.com.br/colunas/entrevistas>>. Acesso em 27/03/2018.

Canal do You Tube. *Cena de Jantar Duas Caras*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=n6kfxcG172c>>. Acesso em 29/05/2019.

Recebido em: 14/10/2020

Aceito em: 03/02/2021

A abordagem de temáticas sociais em sala de aula: a reflexão sobre o racismo no ensino de Língua Portuguesa

The approach to social issues in the classroom: reflecting about racism in Portuguese language teaching

Ana Cecília Teixeira Gonçalves¹
Jeize de Fátima Batista²
Luciane Mumbach³
Ísis Demeneghi Lemos⁴
Hilary Lima Maciel⁵

Resumo: Este trabalho busca discorrer sobre a abordagem de temáticas sociais em sala de aula, destacando-se a importância do desenvolvimento de atividades de linguagem para promover a reflexão no ensino de Língua Portuguesa. Para isso, apresentam-se práticas desenvolvidas durante o desenvolvimento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), edital 2018, para uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola do interior do Rio Grande do Sul. Na ocasião, baseando-se em uma concepção sociointeracionista de linguagem, foi elaborado um planejamento que contemplou a temática *racismo*, enfatizando-se a importância de atividades linguageiras, em especial da leitura e da escrita, para a problematização desse tema. Como resultado, percebeu-se que as atividades surtiram o efeito previsto: refletir sobre o cotidiano e, ao mesmo tempo, produzir texto utilizando o conhecimento aprendido em sala de aula. Houve um grande interesse por parte dos alunos, fazendo com que interagissem e se envolvessem por completo, opinando e discutindo cada detalhe da atividade. Nesse sentido, acredita-se que trazer o cotidiano para dentro da sala de aula instiga os alunos a pensarem sobre o mundo e sobre sua participação nele, o que é fundamental, principalmente se tratando de um tema tão polêmico como o racismo.

Palavras-chave: Linguagem; interação; racismo; reflexão; produção textual.

Abstract: This paper seeks to discuss the approach of social issues in the classroom, highlighting the importance of developing language activities to promote reflection in the teaching of Portuguese. To this end, practices developed during the development of the Institutional Program for Teaching Initiation

¹ Doutora em Letras, área de concentração Estudos da Linguagem, pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Docente do curso de Letras Português e Espanhol da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS. E-mail: acgteixeira@uffs.edu.br ORCID

² Doutora em Letras, área de concentração Estudos da Linguagem, pela UniRitter - Porto Alegre (2017). Docente do curso de Letras Português e Espanhol da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS. E-mail: jeize.batista@uffs.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1301-050X>

³ Acadêmica do Curso de Letras – Português e Espanhol da Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Cerro Largo, bolsista do Pibid. E-mail: lucianemumbach@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1084-4958>

⁴ Acadêmica do Curso de Letras – Português e Espanhol da Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Cerro Largo, bolsista do Pibid. E-mail: isisdemeneghi@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7570-7567>

⁵ Acadêmica do Curso de Letras – Português e Espanhol da Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Cerro Largo, bolsista do Pibid. E-mail: hilary-maciel@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7875-502X>

Scholarships (PIBID), notice 2018, are presented for a class of the 7th year of Elementary Education at a school in the countryside of Rio Grande do Sul, based on a sociointeractionist conception of language, a plan was elaborated that contemplated the racism theme, emphasizing the importance of linguistic activities, especially reading and writing, for the problematization of this theme. As a result, it was noticed that the activities had the expected effect: to reflect on the daily life and, at the same time, produce text using the knowledge learned in the classroom. There was great interest on the part of the students, making them interact and get fully involved, giving their opinion and discussing every detail of the activity. In this sense, it is believed that bringing everyday life into the classroom instigates students to think about the world and their participation in it, which is fundamental, especially when dealing with a topic as controversial as racism.

Keywords: Language; interaction; racism; reflection; text production.

Introdução

Nos dias atuais, nota-se uma necessidade de aproximar mais o cotidiano do aluno da escola, no intuito de ele conseguir colocar em prática o que aprende em sala de aula e tornar o aprendizado mais interessante e, conseqüentemente, mais eficiente. Assim, partindo-se de uma concepção sociointeracionista de linguagem, a qual privilegia o diálogo, as interlocuções possíveis, toma-se como objeto de estudo não mais as regras que figuraram por muito tempo como o foco do ensino de língua materna, mas, ao contrário, o texto, seus sentidos e a exploração dos diferentes contextos e situações de produção textual (ANTUNES, 2009).

Sob esse viés, a aula de Língua Portuguesa, entendida como um espaço de interação, precisa considerar a experiência de seus alunos, a realidade que os circunda. Dessa maneira, cabe ao professor trazer para a sala de aula a problematização de questões que fazem parte, de fato, da vida dos alunos, sujeitos sociais inscritos em espaços sócio-históricos e culturais. Sobre esse ponto, Geraldi (2010, p. 95) salienta que o professor deve ser um sujeito capaz de “considerar o seu vivido, de olhar para o aluno como um sujeito que também já tem um vivido, para transformar o vivido em perguntas”. Entende-se que uma maneira de se fazer isso é usar o espaço de sala de aula para propiciar a reflexão acerca de temáticas sociais relevantes, que precisam ser trabalhadas, questionadas, debatidas e discutidas.

Nesse contexto, insere-se a prática aqui apresentada, a qual se vincula a um programa de formação docente. O PIBID, programa financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), insere estudantes dos cursos de licenciatura nas escolas públicas da área de abrangência de suas

universidades, visando intervir na Educação Básica, complementar e potencializar a formação de professores e proporcionar a interação universidade e escola. Assim, durante o desenvolvimento do PIBID, edital 2018, da Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Cerro Largo-RS, subprojeto Letras, objetivou-se trabalhar a área de Língua Portuguesa a partir da exploração de temáticas sociais. Nessa perspectiva, buscou-se, por um lado, aprimorar capacidades de linguagem por meio de atividades languageiras, sobretudo de leitura e de escrita, que tivessem como base a exploração de gêneros textuais; por outro, desenvolver a consciência crítica dos alunos e sua formação cidadã, através da promoção de ambientes de interlocução e de reflexão, tal como preconizam alguns documentos que servem de parâmetro para o ensino de Língua Portuguesa:

[...] garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para a participação social e o exercício da cidadania, pois é por meio da língua que o ser humano pensa, comunica-se, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo e produz conhecimento (BRASIL, 2017, p. 63).

Sob esse viés, apresenta-se essa prática desenvolvida em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental durante o desenvolvimento do projeto. Nesse contexto, foram elaboradas atividades que contemplaram a temática do racismo, mesclando informações do meio de convívio dos estudantes com outros contextos sociais, a partir de atividades languageiras, como a leitura e a produção textual. Com isso, buscou-se trazer a realidade para dentro da sala de aula, propiciando aos alunos pensarem sobre o mundo em que estão inseridos e sobre sua participação nesse contexto, sobretudo, refletirem sobre temas complexos que necessitam ser debatidos, explorados e trabalhados na escola, a fim de se ter um posicionamento de respeito com o próximo e uma participação social mais responsável.

Para dar conta disso, o trabalho divide-se da seguinte maneira: em um primeiro momento, discorre-se sobre a concepção social e interativa de língua e sobre o desenvolvimento de capacidades linguísticas, salientando-se a linguagem como importante instrumento para a promoção da reflexão e da cidadania; em seguida, abordam-se questões relacionadas à exploração de temáticas sociais, no caso, o racismo, por meio das aulas de Língua Portuguesa; posteriormente, apresentam-se

procedimentos metodológicos relacionados às práticas sobre o tema racismo; por último, tecem-se as considerações finais.

A linguagem como instrumento de reflexão e de conscientização

Inicialmente é interessante ressaltar que se entende a linguagem enquanto instrumento de interação e de produção social, que possibilita aos seres humanos representarem o contexto do qual fazem parte, intervindo nesse meio e o alterando. Destaca-se que, nesse processo de interação, ao passo que intervém no ambiente e o modifica, o ser humano altera também a si mesmo (BRONCKART, 1999). Assim, por meio da linguagem, é possível se modificar, desenvolver-se, evoluir.

Essa afirmação contribui para que a disciplina escolar Língua Portuguesa seja considerada uma área de conhecimento de extrema importância, uma vez que tem por objeto de ensino a linguagem: a leitura (de textos verbais, não-verbais, de mundo), a escrita (de diversos textos vinculados a objetivos e a contextos específicos). Tendo-se essa concepção em vista, as aulas de língua materna não mais devem preconizar o ensino de regras, isto é, articular a atividade de ensino com a concepção interacionista de linguagem significa “tentar ultrapassar, apesar dos limites da escola, a artificialidade que se institui na sala de aula quanto ao uso da linguagem” (GERALDI, 1984, p. 88).

Essa artificialidade de que fala Geraldi (1984, p. 89) está vinculada ao fato de que, na escola, muitas vezes, os papéis de locutor e de interlocutor não são assumidos de fato, isto é, “os papéis básicos dessa interlocução estão estaticamente marcados: o professor e a escola ensinam, o aluno aprende (se puder)”. Ultrapassar esse contexto significa, conforme o autor, colocar-se na posição de interlocutor do aluno, numa dinâmica interativa.

Sobre esse ponto, Antunes (2009, pp. 30-31) afirma a necessidade de a escola conceder mais espaço para um ensino que ressalte não aspectos sistemáticos da língua, mas que a explore enquanto fato social, “vinculado à realidade cultural em que está inserido e, assim, sistema em constante mutação e a serviço das muitas necessidades comunicativas de seus falantes”. A autora, ao defender a interdependência entre língua, cultura, identidade e povo, chama a atenção para o

entrosamento língua e cidadania, destacando a relação direta que há entre escola e sociedade. Sob esse enfoque, considera-se “a dimensão social e política do ensino da língua, ou o ensino da língua como meio e possibilidade de a escola atuar na formação, cada vez mais consciente e participativa, do cidadão” (ANTUNES, 2009, p. 33).

Desse modo, é interessante entender que há uma ligação muito forte entre língua e sociedade, visto que todas as concepções são expressas e compartilhadas via linguagem. Entende-se, assim, que a educação é um viés importante para se trabalhar diferentes contextos sociais, inclusive para promover a reflexão sobre problemas que ocorrem nesse meio. Para isso, o foco deve ser “a compreensão e a produção de sentidos materializados em gêneros de textos” (ANTUNES, 2009, pp. 41-42). Estes, por sua vez, devem representar as questões sociais entendidas como pertencentes e merecedoras de serem debatidas na escola.

O professor, nesse ínterim, para promover a formação do cidadão, deveria centrar suas práticas da seguinte forma:

[...] estimulando o senso crítico do aluno por meio de múltiplas atividades de análise e reflexão; instigando a curiosidade, a procura, a pesquisa, a vontade de descoberta, o que implica a não conformação com o que já está estabelecido; desestimulando, portanto, o simplismo e o dogmatismo com que as questões linguísticas têm sido tratadas (ANTUNES, 2009, p. 43).

Para dar conta disso, ressalta-se a importância que tem, nas aulas de Língua Portuguesa, o desenvolvimento das capacidades de ler e de escrever: a leitura de textos verbais, não verbais; o debate e a reflexão a respeito daquilo que se leu; a produção de textos, entendida enquanto forma de agir no meio do qual se faz parte. Enfim, sabe-se que todas as atividades sociais envolvem a linguagem e vice-versa, o que, além de constituir uma dinâmica funcional e interativa entre língua e sociedade, evidencia a importância da aula de língua materna.

No que diz respeito à leitura, em especial, cumpre salientar que se faz necessária para a grande parte das atividades cotidianas, perpassando, assim, os limites escolares. Desse modo, pela importância que tem, pelo espaço que ocupa nos diversos contextos de ação dos seres humanos, representa “a extensão da escola na vida das pessoas” (CAGLIARI, 1991, p. 148). Além disso, segundo Geraldi (1984, p.

91), “a leitura é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto”. Nessa relação, o leitor nunca é passivo, mas ao contrário, alguém que, a partir da interação, busca significações.

Destaca-se, aqui, um grau de leitura chamado de “leitura linguística” ou “leitura de mundo”, um tipo de leitura que leva em conta a experiência de vida e a interpretação do aluno. Pode-se explicá-la como sendo um processo de decifração e decodificação que segue a seguinte ordem: o leitor decifra a escrita, e após entendê-la, decodifica seu conteúdo e o que está subentendido, e então reflete acerca do que é lido e forma sua opinião, que certamente virá acompanhada da influência da bagagem acerca do assunto que ela já carrega. Faz-se útil distinguir a “decodificação” da “decifração”, elas representam níveis distintos de leitura: decodificar as palavras é reconhecer as letras (e demais sinais) como língua, e saber o que elas significam dentro da língua; decifrar esses sinais é pensar sobre eles e o que formam, tendo ideias, reflexões ou indagações a respeito. Daí a relevância do exercício de leituras paradigmáticas na escola e nos demais âmbitos.

A escrita, por sua vez, é usada para as mais diversas finalidades, em diferentes contextos de ação, abrangendo tanto ambientes formais de ensino, como profissionais e até mesmo de participação social. Nesse sentido, a escrita precisa também ser pensada enquanto atividade de interação, em que a mediação do professor é crucial para desenvolver o senso avaliativo do aluno acerca de seu próprio texto, de fazê-lo leitor do próprio texto, evidenciando a responsabilidade daquilo que é escrito.

Dessa maneira, nos Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa, é possível entender a importância que têm as atividades de linguagem, as quais extrapolam o âmbito das aulas de língua materna, passando por todas as áreas de conhecimento e se tornando fundamental para a vida:

[...] a ideia de que se expressar com propriedade oralmente ou por escrito é “coisa para a aula de Língua Portuguesa”, enquanto as demais disciplinas se preocupam com o “conteúdo”, não encontra ressonância nas práticas sociais das diversas ciências. Um texto acadêmico, ou mesmo de divulgação científica, é produzido com rigor e cuidado, para que o enunciador possa orientar o mais possível os processos de leitura do receptor” (BRASIL, 1998, p. 31-32).

Levando em conta essas questões levantadas, o papel do professor no processo de ensino de língua, segundo Geraldini (2011), deve começar com uma

mudança de atitude ante o aluno, entendendo-o enquanto interlocutor ao concordar, discordar, questionar, e lhe respeitando a palavra. Baseando-se nesse entendimento, é crucial que a escola possibilite o desenvolvimento de capacidades de linguagem em seus alunos e que os conhecimentos mobilizados durante o processo de ensino sejam efetivados por meio, principalmente, da produção textual, para que a interlocução se dê de fato. Nesse sentido, tendo-se em vista que, no ensino de língua materna, o objetivo maior é propiciar a produção de texto, por parte do aluno, utilizando o conhecimento aprendido em sala de aula, a seguir, discorre-se, mais detalhadamente, sobre essa atividade de linguagem.

A produção de textos como processo de interlocução

Escrever vai muito além do uso correto da gramática, abrange o conhecimento sobre um certo assunto e a capacidade de organizar ideias e pensamentos no papel. A produção textual em sala de aula é uma forma de o aluno usar sua autonomia, sem perder sua identidade como membro de um determinado espaço sociocultural. Ao produzir um texto escrito, o aluno, muitas vezes, incorpora ao seu texto marcas de fala, as quais estão ligadas à variação de língua característica da comunidade de fala em que se encontra. Essa mistura, vista por muitos professores como algo ruim, altera ou prejudica a gramática, tornando o texto “errado” aos olhos do examinador tradicional. Essa visão errônea é criticada nos Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa:

[...] para cumprir bem a função de ensinar a escrita e a língua padrão, a escola precisa livrar-se de vários mitos: o de que existe uma forma “correta” de falar, o de que a fala de uma região é melhor da que a de outras, o de que a fala “correta” é a que se aproxima da língua escrita, o de que o brasileiro fala mal o português, o de que o português é uma língua difícil, o de que é preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. [...] A questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem. (BRASIL, 1998, p. 31).

O texto escrito é considerado a base da aprendizagem para um ensino procedimental, valorizando o uso da língua escrita e deixando a análise gramatical para uma segunda etapa (ROJO, CORDEIRO, 2004). Nesse contexto, usa-se a

prática para ensinar a teoria, ou seja, primeiro os alunos praticam a escrita produzindo textos e, a partir deles, é possível inserir a gramática, identificando os problemas mais recorrentes e possibilitando corrigi-los de forma mais eficiente e personalizada.

Fuzer e Weber (2012, p. 39) destacam três estágios da escrita descritos por Soares (2009):

1. pré-escrita – realização de atividades que auxiliem o autor a descobrir maneiras de abordar a tarefa de produção textual, a identificar ou delinear o contexto, a coletar informações e a gerar ideias;
2. escrita do texto – registro organizado das ideias e informações em forma de texto conforme o gênero proposto;
3. revisão ou pós-escrita – realização de atividades que incluem um período de leitura e avaliação do que foi (re)escrito e recebimento de feedbacks do professor e/ou dos colegas sobre adequação do texto à tarefa, conteúdo, estrutura textual, aspectos formais e expressão linguística, como auxílio para que o autor possa qualificar seu texto e, por conseguinte, encaminhar o produto final para sua finalidade no meio social.

Nesse contexto, acredita-se que o uso de temáticas para a produção textual pode ser inserido no âmbito da pré-escrita, estágio 1, pois instiga o aluno a pensar sobre o mundo, sua participação nele e, o mais importante, formular uma análise crítica sobre a situação ou acontecimento apresentado. Assim, além de entender a importância do assunto abordado, também consegue identificar e relacionar com seu cotidiano. Segundo Matencio (1994, p. 15)

[...] a função primeira (e esperada) da escola seria, para grande parte dos educadores, propiciar aos alunos caminhos para que eles aprendessem, de forma consciente e consistente, os mecanismos de apropriação de conhecimentos, assim, como a de possibilitar que os alunos atuassem criticamente em seu espaço social.

A partir disso, o aluno pratica o que ele tem aprendido em sala de aula e opina sobre diversos assuntos, exercendo sua cidadania e autonomia.

No estágio 2, descrito como a transferência das ideias e pensamentos à escrita de um texto, o professor utiliza os gêneros textuais como uma ferramenta que o aluno manuseia para materializar os assuntos discutidos. Os textos escritos se diferenciam conforme a situação em que são criados e o ambiente em que estão inseridos, por exemplo, ao redigir uma carta ou um conto. Nos gêneros textuais, pode-se constatar algumas “regularidades” e “características semelhantes”, o que ajuda os alunos a

escrever de uma maneira mais adequada em uma certa situação (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

Os gêneros textuais vêm para dar um norte aos alunos sobre a forma como devem escrever, sem interferir no conteúdo. Eles estão inseridos no dia a dia, como notícias, cardápios, histórias em quadrinhos, charges, blogs, e-mails, entre muitos outros e, por isso, prendem muito a atenção dos alunos e aumentam a motivação para a escrita. Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 96),

[...] criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas.

O estágio 3, da revisão ou pós-escrita, emprega os bilhetes orientadores como feedback pelo professor e a reescrita pelo aluno. Nesse sentido, pode-se inserir o processo de reescrita dos textos iniciais, quantas vezes forem necessárias, possibilitando ao aluno modificá-los até ficarem mais claros e objetivos. Para isso, o professor usa os bilhetes orientadores, que fazem o papel de feedback, apontando aspectos dos textos que precisam ser melhorados ou modificados, além de motivar o aluno à reescrita (FUZER; WEBER, 2012, p. 38).

Fuzer e Weber (2012, p. 41), ao se basearem em Ruiz (2001), afirmam que “a função básica dos bilhetes é elogiar o que foi feito pelo aluno e/ou cobrar o que não foi feito, fornecendo instruções e sugestões do que e como fazer”. Assim, além de se sentir motivado a continuar escrevendo, o aluno usa, na prática, os conhecimentos que ele tem sobre a língua e consegue visualizar os pontos que precisam de mais atenção, tendo a oportunidade de rever e melhorar seus textos.

Para o professor, os bilhetes orientadores permitem a avaliação do que foi compreendido na disciplina e possibilitam identificar as dificuldades que o aluno possa ter, podendo recapitular os pontos mais críticos. Conforme explicam Fuzer e Weber (2012, p. 37), “a preocupação não está em “corrigir erros”, mas, sim, em melhorar o texto pelo aproveitamento do feedback e pela reescrita (quantas versões se fizerem necessárias visando ao alcance do propósito comunicativo pretendido)”.

A cada reescrita do aluno, percebe-se uma maior habilidade, textos mais organizados e com menos problemas de linguagem. Ao se comparar o texto inicial

com o final, é possível notar uma enorme evolução, tanto gramatical, como de organização de ideias. Essa comparação também deixa o aluno muito mais motivado a continuar aprendendo, reescrevendo e buscando sempre aperfeiçoar.

Nessa perspectiva, nas atividades organizadas durante a prática do PIBID, deu-se ênfase para esse caráter processual e interativo da escrita. Em vista disso, as propostas de produção textual respeitaram as diferentes etapas previstas para essa atividade. Além disso, os textos dos alunos foram avaliados e, nesse processo, foram escritos bilhetes orientadores cujo objetivo era propiciar, por parte do aluno, a reflexão sobre sua produção e incentivar a melhoria do texto. Para dar continuidade, a seguir, trata-se da possibilidade de abordar a temática do racismo nas aulas de Língua Portuguesa.

O que é racismo e por que questioná-lo nas aulas de língua portuguesa

De acordo com Cavalleiro (2001), para compreender o que é racismo, necessita-se questionar uma série de valores, crenças e comportamentos comuns na sociedade, bem como averiguar de que modo essas condutas, historicamente, marginalizaram pessoas negras e quais os impactos disso na atualidade.

Ainda, segundo a autora, o racismo arromba as portas da escola de diversas formas, como na negação do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, negação do ensino das religiões de matriz africana, na quase inexistência do ensino da literatura africana e afro-brasileira, assim, invisibilizando, mesmo que indiretamente, a existência e luta diária das pessoas negras, deixando a cultura negra subalterna à cultura branca. Dessa forma, caso se acredite em um ideal de educação democrática, ou seja, igualitária e para todos, deve-se questionar, dentro e fora da sala de aula, como as atitudes diárias contribuem para a invisibilidade dessas pessoas.

Nesse sentido, de acordo com Antunes (2009, p. 36), entende-se que, a partir do ensino de língua materna, é possível promover a formação do sujeito, do aluno, para o exercício da cidadania. Para que isso ocorra, é preciso entender a língua enquanto atividade funcional, a qual está vinculada a um espaço físico e cultural; é preciso compreender que a língua está “a serviço das pessoas, de seus propósitos

interativos reais, os mais diversificados, conforme os eventos e os estados em que os interlocutores se encontram”.

Partindo desse entendimento, este artigo consiste na reflexão em torno da possibilidade de mudança social proposta pela educação, em específico pela linguagem, nas aulas de Língua Portuguesa, como objeto de transformação de realidades, procurando, assim, questionar por meio da leitura de textos verbais e não verbais (lenda popular, imagens, cinema, resenha crítica) e, sobretudo, a partir da escrita, o racismo velado presente na sociedade.

Assim, tendo-se em vista que o racismo consiste em uma série de condutas e falas cotidianas que perpetuam, diretamente ou indiretamente, condições de segregação social entre brancos e negros, decidiu-se observar como os alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do interior do Rio Grande do Sul comportam-se em relação a essas condutas, visando contornar, por meio da linguagem, qualquer ideal de cunho racista, pois se acredita no poder transformador da educação (PORFÍRIO, 2019). Nessa perspectiva, a seguir, apresentam-se os procedimentos metodológicos que embasaram a prática aqui apresentada.

A reflexão sobre o racismo por meio da linguagem

Durante o desenvolvimento do PIBID, edital 2018, trabalhou-se com uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental, com a qual foram elaboradas atividades que contemplaram a temática do racismo, trabalhada por meio da linguagem: leitura, interpretação, debate, pesquisa e escrita de textos.

Para iniciar essa discussão em sala de aula, utilizou-se da lenda “O Negrinho do pastoreio”, cuja história é de um negro escravizado em terras gaúchas, que, ao perder um cavalo, foi violentamente punido, ou seja, agredido – em algumas versões da lenda, o jovem é até morto pelo seu senhor (um branco estancieiro). Assim, utilizou-se a arte (literatura) com a finalidade de chocar, causar impacto e gerar discussão, o que os formalistas russos chamam de “estranhamento”, assim, permitindo adentrar em uma nova dimensão e salientar o que ainda não foi discutido (TODOROV, 1999).

A leitura da lenda gerou um debate em sala de aula a respeito das temáticas da escravidão, e de qualquer tipo de repressão a grupos que se opõem ao poder

Estatal, levando até a questionamentos sobre a ditadura civil-militar no Brasil. Em seguida, a turma assistiu ao vídeo “Caras e Cores” da Faber-Castell e, após, pretendeu-se que os alunos refletissem, discutissem e expressassem seus sentimentos sobre o tema racismo na atualidade, a partir de imagens relacionadas ao assunto. Assim, tiveram acesso a diferentes imagens que tratavam da questão do racismo. Nesse contexto, escreveram um comentário em cada imagem visualizada e colaram um emoji que definisse seus sentimentos sobre ela naquele momento. Por fim, pediu-se que fizessem uma pesquisa sobre um fato histórico relacionado ao racismo: o Holocausto.

Consideraram-se, assim, as reflexões satisfatórias e produtivas, pois se acredita que se chegou ao ponto desejado, ou até além. O quadro abaixo apresenta, de modo sintetizado, o planejamento da referida atividade.

Quadro 1 – Racismo

Temática: Racismo

Gênero textual trabalhado: Lenda e Comentário

Objetivos: Inserir o tema racismo por meio da leitura e da interpretação da lenda “O negrinho do Pastoreio” do folclore brasileiro. Refletir, discutir e expressar sentimentos sobre o tema racismo na atualidade, a partir da observação e da análise de textos não verbais. Incentivar a busca por conhecimentos através da realização de trabalho de pesquisa.

Procedimentos metodológicos: Ler e interpretar a lenda “O negrinho do Pastoreio” do folclore brasileiro e inserir a problematização do racismo. Assistir a um vídeo sobre as diferentes cores de pele e criar uma discussão e reflexão sobre o tema racismo, por meio da opinião de todos os alunos. Após, a partir do uso de textos não verbais, no caso, imagens, instigar a produção textual do gênero comentário. Fazer uma pesquisa sobre o Holocausto.

Fonte: Plano de aula elaborado pelas pibidianas

Na aula posterior à discussão, utilizou-se de outra forma de arte, não mais a literatura, e sim o cinema, o filme estadunidense “Escritores da Liberdade” (2007), em que traços nítidos da marginalização e da violência (repressiva) sofrida por jovens negros, latinos e asiáticos norte-americanos são expostos. O filme desenvolve-se dentro de uma escola suburbana dos Estados Unidos, quando uma professora recém-formada passa a ministrar aulas para uma turma considerada “problemática”, levando-a a diversos desafios:

Em seu primeiro dia de aula, depara-se com uma sala especial, destinada aos alunos “especiais” e logo à frente, uma sala de aula simples, com mesas riscadas, quadro de giz, móveis antigos,

totalmente o diferente daquele espaço destinado ao oposto do perfil de seus alunos, sendo, de certa forma um pré-conceito da instituição, um “desacreditar” nas potencialidades de sua turma. Em uma realidade muito próxima a nós, por vezes discentes, e por outras, educadores, a professora ao receber seus alunos com atraso, percebe toda heterogeneidade tanto da classe que recebia, quanto da cultura e estilos de vida apresentados no semblante de cada aluno que adentrava a sua aula: desmotivados, culturalmente desfavorecidos por indiferenças, injustiças, descaso, violência e pobres em perspectivas. (SANTOS, 2008).

Com o filme, pretendeu-se expor as divergências nas vivências entre jovens negros marginalizados e alunos brancos, para que, assim, refletissem a respeito dessa temática a fim de que fossem apresentados ao gênero textual resenha, e produzissem uma e incluíssem suas observações acerca do tema. Considerou-se essa atividade satisfatória, pois se percebeu que os alunos desenvolveram sua escrita e foram capazes de assimilar, de maneira adequada, os conceitos de racismo e de marginalização. O quadro, a seguir, sintetiza essas informações.

Quadro 2 – Racismo/Holocausto

Temática: Racismo/Holocausto

Gênero textual trabalhado: Resenha crítica

Objetivos: Propiciar o conhecimento sobre o Holocausto a partir de pesquisa sobre o assunto. Assistir ao filme “Escritores da Liberdade” e, a partir de atividades de linguagem (debate, roda de conversa, leitura), propiciar o aprofundamento de conhecimentos sobre o Holocausto e promover a conscientização sobre o racismo. Produzir resenha crítica sobre o tema.

Procedimentos metodológicos: Pesquisar sobre o Holocausto. Antes de assistir ao filme, os alunos vão expor aos demais, oralmente, suas pesquisas sobre o Holocausto, conforme solicitado na aula anterior (livre manifestação). Discussão sobre o filme e relação dos fatos apresentados na obra com as pesquisas desenvolvidas. Estudo do gênero resenha crítica. Elaboração de uma resenha crítica sobre o filme.

Fonte: Plano de aula elaborado pelas pibidianas

Assim, a partir do filme “Escritores da Liberdade”, pretendeu-se que os alunos tivessem consciência do que foi o Holocausto, evidenciando-se como o racismo destruiu e ainda pode destruir vidas. Também, que conhecessem e utilizassem o gênero resenha crítica para produzir texto.

Ambas as atividades surtiram o efeito previsto: refletir sobre o cotidiano e, ao mesmo tempo, produzir texto utilizando o conhecimento aprendido em sala de aula.

Houve um grande interesse por parte dos alunos, fazendo com que interagissem e se envolvessem por completo, opinando e discutindo cada detalhe da atividade.

Trazer o cotidiano para dentro da sala de aula, além de utilizar o aprendizado de outros conteúdos, instiga os alunos a pensarem sobre o mundo e sobre sua participação nele, principalmente se tratando de um tema tão polêmico como o racismo, que necessita ser explorado.

Considerações finais

O racismo não se manifesta apenas nos crimes hediondos contra negros (especialmente), latinos ou asiáticos, mas também no discurso de desprezo e ridicularização das temáticas que envolvem essas pessoas, na marginalização histórica, na escravidão, na invisibilidade da cultura, história, literatura e demais artes negras.

Portanto, acredita-se na educação, na arte, na literatura e, em específico, na linguagem como métodos de desmonte desse sistema estruturalmente racista. Para que isso seja possível, é necessário abordar, em sala de aula, temas referentes a essas pessoas, causadores também de uma série de discussões a respeito das opressões vividas por essas e outras minorias ou maiorias inferiorizadas.

Assim sendo, utilizou-se da literatura, do cinema e, sobretudo, da linguagem, para iniciar um debate a respeito dessa temática, amparados pelo PIBID, que inseriu os estudantes de Letras no cotidiano de escolas pertencentes à região de abrangência da Universidade Federal da Fronteira Sul e os proporcionou essa experiência docente.

A partir de atividades como essas que foram apresentadas, acredita-se que é possível “favorecer a participação consciente, crítica e relevante das pessoas na construção de um mundo em que todos possam ter vez e voz” (ANTUNES, 2009, p. 45). Por meio de uma aula de Língua Portuguesa que considere a língua como atividade, como produção social, pode-se sensibilizar o aluno, fazê-lo refletir acerca de questões cruciais que fazem parte do contexto em que está inserido e, fundamentalmente, orientá-lo a agir de forma consciente e crítica diante das diversas circunstâncias sociais.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola é possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em 11 jun. 2018.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.
- CAGLIARI, L. C. *Alfabetização & Linguística*. São Paulo: Editora Scipione, 1991.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Racismo e anti-racismo na educação: Repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001. 179 p. Disponível em: encurtador.com.br/EOXZ7. Acesso em: 21 jun. 2019.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Seqüências didáticas para o oral e para a escrita: apresentação de um procedimento. Trad. Roxane Rojo e Glaís Cordeiro. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. (p. 95-128)
- FUZER. Cristiane; WEBER, Taciane. Um passo de cada vez. A (re)escrita em resposta a feedbacks no processo ensino aprendizagem de produção textual. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília, v.13, n.02, p. 36-60, nov. 2012.
- GERALDI, J. W. (org.) *O texto na sala de aula: Leitura & produção*. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1984.
- GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- GERALDI, J. W; CITELLI, Beatriz; CHIAPPINI, Ligia (coord.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LENDA, Popular. *Negrinho do Pastoreio*. 5. ed. Rio Grande do Sul, 2002. 24 p. (5).
- MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. *Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento*. 2 ed. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2012.
- PORFÍRIO, Francisco. *Racismo. Brasil Escola*. Disponível em: encurtador.com.br/cmsE1. Acesso em 06 de julho de 2019.
- ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. Apresentação - Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: Modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. (p. 95-128)
- RUIZ, E. *Como se corrige redação na escola*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2001.

SANTOS, Eduardo Menegazzo dos. *Resenha do Filme: Escritores da Liberdade*. Disponível em: encurtador.com.br/kloFP. Acesso em: 26 jun. 2019.

SOARES, D. A. *Produção textual e revisão textual*. Um guia para professores de Português e de Línguas Estrangeiras. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

TODOROV Tzvetan, *Teoria da Literatura*, v.1 e 2. Textos dos Formalistas Russos. Lisboa: Edições 70, 1999.

Recebido em: 31/05/2020

Aceito em: 06/07/2020

Casa de cultura no campus: o ensino-aprendizagem da escrita argumentativa em língua espanhola por meio do gênero textual carta do leitor

Casa de cultura en el campus: la enseñanza-aprendizaje de la escritura argumentativa en lengua española a través del género textual carta del lector

Bruna Lays Alencar Brandão¹

Flávia Colen Meniconi²

Danillo Silva Feitosa³

Resumo: Este trabalho é fruto de uma pesquisa-ação desenvolvida no programa de iniciação científica (PIBIC) e objetivou investigar o processo de escrita argumentativa do gênero textual Carta do Leitor em língua espanhola. O estudo foi desenvolvido com alunos iniciantes na aprendizagem do idioma espanhol, matriculados na Casa de Cultura no Campus, programa de extensão do Curso de Letras/Espanhol, da Universidade Federal de Alagoas. Para a realização da pesquisa, utilizamos, como aporte teórico, as discussões acerca do letramento crítico (KLEIMAN, 2007; ROJO, 2009; MARCUSCHI, 2008), os estudos retóricos e argumentativos (PLANTIN, 2008; REBOUL, 1998; MEYER, 2007; PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005) e as pesquisas relacionadas ao ensino da escrita como processo (FLOWER; HAYES, 1981; MENICONI, 2017). A pesquisa-ação (BARBIER, 2004; THIOLENT, 2007), direcionou processo de coleta e análise de dados das produções escritas e entrevistas realizadas com os participantes do estudo, ao longo da sequência didática elaborada e desenvolvida no programa. Como resultados, a pesquisa permitiu observar que, quando o ensino-aprendizagem da língua espanhola caminha em direção à formação cidadã, crítica e reflexiva, as aulas se tornam mais produtivas, participativas e significativas para os alunos.

Palavras-chave: Carta do leitor; sequência didática; língua espanhola.

Resumen: Este trabajo es fruto de una investigación-acción desarrollada en el programa de iniciación científica (PIBIC) y su objetivo fue investigar el proceso de escritura argumentativa del género textual Carta del Lector en lengua española. El estudio fue desarrollado con estudiantes iniciantes en el aprendizaje del idioma español, inscriptos inscriptos en la Casa de Cultura en el Campus, un programa de extensión del Curso de Letras/Español, en la Universidad Federal de Alagoas. Para la realización de la investigación, utilizamos, como aporte teórico, las discusiones sobre literacidad crítica (KLEIMAN, 2007; ROJO, 2009; MARCUSCHI, 2008), los estudios retóricos y argumentativos (PLANTIN, 2008; REBOUL, 1998; MEYER, 2007; PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005) e investigaciones relacionadas con la enseñanza de la escritura como proceso (FLOWER; HAYES, 1981; MENICONI, 2017). La investigación-acción direccionó el proceso de recolección y análisis de datos de las producciones escritas y encuestas realizadas con los participantes del estudio, a lo largo de la secuencia didáctica planeada y desarrollada en el programa. Como resultados, la investigación permitió observar que, cuando la enseñanza y aprendizaje caminan en dirección a la formación ciudadana, crítica y reflexiva, las clases se tornan más productivas, participativas y significativas para los alumnos.

¹ Graduada em Letras pela Universidade Federal de Alagoas e Mestranda em Educação - PPGE/UFAL. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3808-6626>

² Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas. Professora adjunta do curso de Letras Espanhol da Universidade Federal de Alagoas. ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5182-258X>

³ Graduado em Letras Espanhol pela Universidade Federal de Alagoas e Mestrando em Educação - PPGE/UFAL. ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5210-5689>

Palabras clave: Carta del lector; secuencia didáctica; lengua española.

Introdução

O ensino da escrita em espanhol como língua estrangeira, por meio de gêneros textuais, possibilita ao aluno o acesso a textos com os quais, possivelmente, terá contato ao longo da sua vida pessoal, acadêmica e profissional. Dentro dessa perspectiva, Bakhtin esclarece que os gêneros “são tão indispensáveis para a compreensão mútua quanto as formas da língua” (BAKHTIN, 2003, p. 285).

No que tange à escolha pelo tipo textual argumentativo, defendemos que a ação da argumentação é de fundamental importância para a formação do ser humano, não só no contexto das instâncias formativas, mas, e principalmente, para a sua participação em sociedade. Isso porque acreditamos que a atividade argumentativa é inerente à atividade comunicativa humana. De acordo com Xavier e Siqueira (2019, p. 72), “o ato de argumentar é uma prática essencialmente social e evidencia-se em variadas ações cotidianas, nas quais se faz uso da linguagem, em suas diferentes atividades”.

Assim, associada às teorias de letramento crítico, acreditamos que a atividade de produção de textos argumentativos, orais e escritos, possa contribuir para a formação autônoma e reflexiva do aluno e, conseqüentemente, ampliar seus espaços de participação social, em diferentes contextos discursivos. De acordo com Zaidan (2019, p. 1311), para “identificar as assimetrias de poder e engajar-se no processo de transformação social”, é fundamental o desenvolvimento da percepção acerca dos diversos discursos materializados nos textos.

Com o intuito de compartilhar propostas de ensino do idioma espanhol, dentro de uma perspectiva discursiva, este artigo apresenta discussões acerca das atividades letradas e argumentativas em sala de aula, apontando possíveis caminhos para o aprimoramento do pensamento reflexivo, analítico, autônomo, ético e responsável dos alunos, com base nos resultados de uma sequência didática voltada para a produção escrita de cartas do leitor em língua espanhola, desenvolvida no projeto de extensão Casa de Cultura no Campus (CCC - Língua espanhola).

A escrita como prática de letramento crítico e argumentatividade

Compreender a produção textual a partir de um viés crítico implica em “adotar uma concepção social da escrita, em contraste com uma concepção tradicional que considera a aprendizagem de leitura e produção textual como a aprendizagem de habilidades individuais” (KLEIMAN, 2007, p. 1). Para tanto, faz-se necessário distinguir os conceitos de alfabetização de letramento. Na concepção de Rojo (2009),

[...] o termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrimo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural (ROJO, 2009, p. 98).

Assim, pois, nessa perspectiva, a escrita deve ser vista não somente como o domínio e emprego de técnicas, habilidades e estruturas formais e individuais para a produção de sentenças e orações, mas também como uma atividade ligada às estruturas culturais e às manifestações de poder da sociedade (STREET, 1993). Em relação a essa questão, Meniconi (2015, p. 39) explica que, “ao produzir um texto, deixamos registradas nossas crenças, posicionamentos diante do mundo, nossa história, enfim, a forma como lemos e interpretamos a realidade”.

Quanto à aprendizagem de línguas, as teorias relacionadas ao letramento crítico e a argumentação englobam, portanto, tanto os aspectos sociais quanto os ideológicos pertinentes às diferentes ações discursivas. Assim sendo, acreditamos que o ensino de línguas estrangeiras, norteador por tais perspectivas teóricas, contribui não só para o conhecimento contextualizado do idioma, mas, e principalmente, para a formação de cidadãos atuantes, conscientes, politizados e transformadores de seu contexto social. De acordo com Azevedo e Tinoco (2019, p. 20),

Em muitas dessas situações, há a necessidade de enfrentar embates de opinião e, nelas, nem sempre “vence” o sujeito mais justo ou o que preza pela legalidade de suas ações. A incipiente democracia brasileira vem demonstrando que, às vezes, o mais hábil pode levar vantagens, mesmo que sejam apenas pessoais e em detrimento de bem estar social. É nesse sentido que entendemos ser a argumentação uma competência fundamental para o desenvolvimento da formação cidadã (AZEVEDO; TINOCO, 2019, p. 20).

Nesse sentido, compactuamos com o argumento de que a formação reflexiva dos estudantes de línguas, por meio de atividades textuais argumentativas, é imprescindível, principalmente nos dias de hoje, em que lutamos contra os discursos homofônicos, racistas e machistas, além da injustiça e da desigualdade social. Defendemos ainda que o ensino sistematizado da escrita argumentativa deve se fazer presente no contexto de aprendizagem de línguas estrangeiras, desde as fases iniciais de sua aprendizagem (MENICONI, 2015; 2017; FEITOSA; MENICONI; IFA, 2020), pois, ao possibilitar o desenvolvimento da habilidade argumentativa de nossos alunos, ampliamos também seus espaços de participação e atuação social.

A seguir, discorreremos com mais profundidade sobre o tipo textual argumentativo e, em seguida, sobre a estrutura da Carta do Leitor e a importância de sua aprendizagem para a formação discursiva em língua espanhola.

Estrutura, elementos e objetivos do texto argumentativo

O texto argumentativo tem como finalidade convencer o leitor. Seu elemento central é a tese ou ideia central, “na qual o sujeito expõe sua posição frente a uma questão polêmica” (BARROSO, 2011, p. 143). Meniconi e Silveira (2016) esclarecem que por meio do argumento, “o autor busca convencer o leitor a adotar a posição defendida (MENICONI; SILVEIRA, 2016, p. 167). Fiorin (2015, p. 29) acrescenta ainda que todos os discursos fazem “parte de uma controvérsia, refutando, apoiando, contestando, sustentando, contradizendo um dado posicionamento”.

Em sua obra sobre a retórica, Aristóteles (2011) descreveu três aspectos a serem considerados acerca da argumentação: argumentação baseada no caráter (ethos) do orador, argumentação baseada no estado emocional (pathos) do auditório e argumentação baseada nos argumentos (logos) propriamente dito. Nesse sentido, a atividade composicional requer, também, que o autor considere essa tríade (ethos, pathos e logos) para que sua tese seja compreendida e aceita pelo auditório (GALINARI, 2014). Ao levar em conta tais aspectos, o escritor consegue planejar e elaborar seu texto, considerando: a imagem que pretende passar em sua composição (ethos), as características do seu possível leitor (pathos) e o levantamento de conteúdo, teses e argumentos (logos).

Assim, pois, como proposta de trabalho com a tipologia textual argumentativa, objetivamos direcionar o ensino da escrita de cartas do leitor em língua espanhola, levando em consideração aspectos relacionados à estrutura, aos elementos e às características pertinentes ao gênero em questão.

Gêneros textuais e a carta do leitor

Os gêneros textuais nascem nos processos sociais e possuem fins específicos. Além disso, são elaborados com forma e conteúdo parcialmente definidos, para que possam ser compreendidos por sujeitos que compartilham determinados conhecimentos e que fazem parte da mesma comunidade discursiva. Segundo Marcuschi (2008), os gêneros textuais “são de difícil definição formal, devendo ser contemplados em seus usos e condicionamentos sócio-pragmáticos caracterizados como práticas sócio-discursivas” (MARCUSCHI, 2008, p. 19).

Bakhtin (2003) argumenta ainda que os gêneros representam sistemas de controle social ou exercício de poder. Por exemplo, no caso dos gêneros acadêmicos, somente as pessoas que vivenciaram a experiência de elaborar artigos, resenhas ou resumos científicos será permitida a participação em eventos científicos. Marcuschi (2008) acrescenta que os gêneros textuais são instrumentos poderosos do discurso. Nas palavras do autor, “a produção discursiva é um tipo de ação que transcende o aspecto meramente comunicativo e informacional” (MARCUSCHI, 2008, p. 162). Nesse sentido, o domínio dos gêneros é de fundamental importância para a inserção e a participação social.

Assim, acreditamos que, ao contribuir para o desenvolvimento do processo de leitura e escrita em língua estrangeira a partir do trabalho com textos, portanto, criamos caminhos para resgatar as vivências externas dos alunos, decorrentes das atividades sociais em que estão inseridos (lar, escola, igreja, trabalho, rua, vizinhança, comércio, órgãos oficiais). Ao considerar tais aspectos, queremos enfatizar a nossa sensibilidade em relação às experiências anteriores apresentadas pelos alunos acerca de seus processos de leitura e produção de um determinado gênero, pois defendemos que tais vivências influenciarão em seu ato composicional, assim como seus conhecimentos de mundo, posicionamentos políticos, crenças e convicções

intervirão, por exemplo, nas escolhas dos argumentos para a produção de cunho opinativo.

No que diz respeito ao gênero carta do leitor, Striquer e Souza (2020, p. 65) o caracterizam como “um instrumento para que as pessoas possam expor suas críticas, sugestões e reclamações a respeito dos assuntos e da maneira como os assuntos são apresentados e explorados por jornais, revistas e sítios na internet.” Bezerra (2005) acrescenta que a carta do leitor pode ter diferentes finalidades comunicativas, tais como a realização de um pedido, cobrança, prestação de contas, agradecimento, entre outros.

Quanto à estrutura do gênero, Santos (2009) argumenta que a Carta do Leitor, de um modo geral, não apresenta local, data, vocativos ou despedidas, como pode ser observado em outros tipos de cartas. Segundo o autor, a Carta do Leitor se assemelha a um artigo de jornal. Nas palavras de Da Silva Pelizari, Barros e Mafra (2019, p. 10), “a carta do leitor é um gênero com um teor mais informativo, sempre assinada, que traz o conteúdo de forma dialogal com o leitor.” Além do mais, os autores acrescentam que no gênero, o escrito interage diretamente com o leitor, assumindo a primeira pessoa do singular ou plural, “deixando marcas do emissor, de onde fala e quando fala” (DA SILVA PELIZARI, BARROS, MAFRA, 2019, p. 12).

Em suma, a Carta do Leitor é um gênero publicado em jornais e revistas, em espaços reservados, exclusivamente, para a apresentação de opiniões e pontos de vista sobre uma notícia, reportagem ou qualquer assunto atual. Por ser um gênero discursivo da atualidade e, ao mesmo tempo, trazer mostras de elementos de criticidade e de argumentação, encontramos na Carta do Leitor a possibilidade de concretizar o trabalho em torno da escrita argumentativa em língua espanhola e, ao mesmo tempo, contribuir para a formação cidadã.

A metodologia que orientou o desenvolvimento da sequência didática em torno da escrita do gênero Carta do Leitor, bem como o trabalho de coleta e análise de dados foi a pesquisa-ação de cunho intervencionista (BARBIER, 2004; THIOLENT, 2007), definida por Thiollent (1986, p. 14) como

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes

representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1986, p. 14).

No estudo em questão, atuamos como professores/pesquisadores nas ações de planejamento, estudo, reflexão e realização das sequências didáticas voltadas para o desenvolvimento da escrita argumentativa de estudantes de língua espanhola, matriculados do Projeto Casa de Cultura no Campus⁴. Para tanto, contamos com a participação de 10 estudantes universitários, matriculados no nível básico do curso de extensão (CCC - Língua Espanhola), oriundos de diferentes cursos ofertados pela Universidade Federal de Alagoas.

No primeiro encontro com os estudantes, apresentamos a nossa proposta em torno da pesquisa-ação, a partir da exposição da metodologia e conteúdo das aulas. Ademais, aplicamos um questionário de sondagem (ver apêndice) e explicamos a estrutura e especificidades do gênero Carta do Leitor.

As demais oficinais seguiram as seguintes etapas: (1) leitura e discussão sobre determinado tema polêmico⁵; (2) explicação acerca de aspectos textuais como, por exemplo, conectivos textuais, tipos de argumentos, conceito de polifonia, progressão textual etc.; (3) escrita do gênero carta do leitor; e, sempre que possível, (4) a reescrita.

Durante o desenvolvimento da sequência didática, procuramos, em um primeiro momento, trabalhar com a leitura de cartas do leitor provenientes de diferentes jornais de língua espanhola. As cartas traziam temáticas da atualidade que, por sua vez, estimulavam as atividades de discussão propostas em sala de aula, o que, em nossa concepção, contribuiu para o desenvolvimento da reflexão e pensamento analítico dos estudantes participantes do estudo. Vale destacar que as atividades de discussão oral e produção textual em torno dos temas propostos para leitura foram realizadas em língua espanhola.

As produções escritas realizadas durante a sequência didática desenvolvida serviram como corpus de análise da pesquisa e serão apresentadas na seção seguinte.

⁴ O Projeto Casas de Cultura no Campus é um programa institucional da Universidade Federal de Alagoas no qual os graduandos em Letras ministram aulas de línguas (inglês, espanhol, francês, português e libras) à comunidade acadêmica e a estudantes de escolas públicas.

⁵ Legalização da maconha, aborto, cota feminista, educação sexual, entre outros.

Resultados e discussões

Para a realização da análise de dados, selecionamos duas cartas do leitor produzidas por alunos que participaram assiduamente de todas as etapas da sequência didática desenvolvida. Os erros ortográficos e gramaticais presentes nas produções escritas analisadas foram mantidos com o objetivo de preservar a autenticidade dos textos. Ademais, por questões éticas, utilizamos siglas para os nomes dos participantes do estudo desenvolvido.

Quadro 1 – Produção escrita da aluna RT.

Produção Escrita da aluna RT. Tema: Perros abandonados.
<p style="text-align: center;">Perros abandonados</p> <p>Señor Gobierno,</p> <p>Según datos de la Organización Mundial de la Salud en el 2014, había unos 20 millones de perros abandonados en nuestro país. Y este número está aumentando a medida que hemos visto últimamente. No es infrecuente vernos varios animales abandonados por sus propios dueños por ser enfermo, viejo, por falta de espacio, etc. ¿Pero el animal que durante siglos ha sido considerado o “el mejor amigo del hombre” merecerá tamaño desprecio?</p> <p>Bien sabemos que aunque hay instituciones y ONGs que ayudan a cuidar y domar animales de la calle, ha sido 100%. Esto es debido a la gran mayoría vive de donaciones y no hay patrocinio o ayuda del gobierno. Esto limita la buena voluntad y generosidad de sus voluntarios. Mucho se discute sobre cuál sería la manera correcta de reducir y obtener estos animales de la calle. ¿Sacrificio? ¿Castración? ¿Adoptar? ¿Cuál sería la manera correcta para tratar de solucionar este problema? En mi opinión, el sacrificio de animales es algo cuando desee ahorrar el sufrimiento y el dolor de no hacer ningún sentido utilizarlo en animales perfectamente sanos o con posibilidades de curación y recuperación. Todos los animales de la calle deben ser rescatados, capados y remitidos para su adaptación. Pero por desgracia, sabemos que siempre no sucede así.</p> <p>¡Gracias por la atención!</p> <p>RT.</p>

Fonte: Produção textual realizada por RT.

Como podemos ver, a produção da aluna RT corresponde às determinadas características estruturais da Carta do Leitor, tais como a apresentação do título (“Perros abandonados”), do destinatário (“Señor Gobierno”) e da introdução do tema para situar o leitor em relação ao conteúdo do texto (“Según datos de la Organización

Mundial de la Salud en el 2014, había unos 20 millones de perros abandonados en nuestro país”). Há também a presença da despedida (“¡Gracias por la atención!”) e a referência à autoria (RT).

A autora iniciou sua carta com a identificação do leitor (“Señor Gobierno”), pois acredita que a ele cabe a função de solucionar os problemas do país. Além disso, utilizou o *logos*, elemento da retórica que se refere à razão, na exposição do seguinte fragmento: “No es infrecuente vernos varios animales abandonados por sus propios dueños por ser enfermo, viejo, por falta de espacio, etc. ¿Pero el animal que durante siglos ha sido considerado o ‘el mejor amigo del hombre’ merecerá tamaño desprecio?”. De acordo com Meyer (2007, p. 22), o *logos* “persuade um auditório pela forma de seus argumentos, ou agrada a esse mesmo auditório pela beleza do estilo, que comove aqueles a quem se dirige”. Assim, ao compreender que o *Logos* nada mais é que o discurso escolhido pelo autor para convencer o leitor, podemos observar a presença de argumentos pensados, escolhidos e articulados com o objetivo de defender determinadas crenças e concepções acerca do tema em questão.

No segundo parágrafo, a aluna expôs os motivos pelos quais havia tantos animais abandonados em nosso país. Em seguida, questionou sobre como seria possível que um animal, considerado o melhor amigo do homem, fosse abandonado. Nesse momento, foi possível perceber que a autora buscou convencer o seu leitor por meio da *comocão*. Já no terceiro parágrafo, a autora apresentou algumas soluções para que não houvesse tantos animais nas ruas. Em sua opinião, eles poderiam ser cuidados pelas instituições e ONGs, já que o governo não se posicionava em relação a essa questão.

É também interessante observar que a aluna desenvolveu a carta a partir do emprego de diferentes estratégias argumentativas, tais como os argumentos de autoridade (“Bien sabemos que aunque hay instituciones y ONGs que ayudan a cuidar y domar animales de la calle, ha sido 100%...”). Segundo Meniconi (2015), ao utilizar dados quantitativos, o autor procura reforçar o valor argumentativo de sua tese e evitar questionamentos por parte do leitor. Em relação a essa questão, Oliveira e Nascimento (2008) esclarecem que a apresentação de números é uma estratégia da linguagem da precisão. Poucas pessoas questionam os dados numéricos e estatísticos. Por isso, segundo as autoras, “a crença na objetividade científica dos

dados numéricos (matemática, estatística) é que lhes confere alto poder de persuasão” (OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2008, p. 10).

Em outros momentos da composição textual, verificamos também que a aluna utilizou a modalidade interrogativa com bastante frequência (“¿Pero el animal que durante siglos ha sido considerado o “el mejor amigo del hombre” merecerá tamaño desprecio?; ¿Sacrificio? ¿Castración? ¿Adoptar? ¿Cuál sería la manera correcta para tratar de solucionar este problema?”). O uso de questionamentos direcionados ao leitor tem uma importância considerável, já que “a pergunta supõe um objeto, sobre o qual incide, e sugere que há um acordo sobre a existência desse objeto. Responder a uma pergunta é confirmar esse acordo implícito” (PERELMAN e OLBRECHTS-TYTECA, 2005, 179). Nesse sentido, as interrogações lançadas pela autora parecem confirmar posicionamentos compartilhados acerca do tema abordado, enquanto fatos já conhecidos e aceitos pelos possíveis leitores.

Ao finalizar sua carta, a autora defendeu seu ponto de vista a respeito do sacrifício dos animais, na tentativa de convencer o leitor, a partir do uso do seguinte argumento: “En mi opinión, el sacrificio de animales es algo cuando desee ahorrar el sufrimiento y el dolor de no hacer ningún sentido utilizarlo en animales perfectamente sanos o con posibilidades de curación y recuperación”. Logo, a fim de persuadir seu leitor, a autora expôs sua opinião particular acerca do tema por meio da manifestação clara e precisa do seu ethos (“En mi opinión, el sacrificio de animales...”), “definido pelos gregos como a imagem de si mesmo, o caráter, a personalidade, os traços de comportamento, a escolha de vida e dos fins” (MEYER, 2007, p. 37).

De acordo com Meniconi (2015, p. 36), a forma como “o escritor enxerga o mundo e se posiciona diante dos fatos influencia diretamente na produção dos argumentos e ideias defendidas nos textos elaborados.” Assim, ao expressar seus conjuntos de crenças, valores, atitudes e experiências, a autora tenta convencer seu possível leitor a partir da exposição de sua imagem, isto é, de seu ethos.

Em relação ao fragmento analisado, observamos que, apesar de apresentar alguns problemas pontuais em relação à conjugação verbal, uso de preposições e vocabulário, de um modo geral, a carta foi produzida nos padrões correspondentes ao gênero, com argumentos claros, coesos e bem articulados. Além do mais, a aluna trouxe à tona relevantes reflexões em torno dos problemas relacionados à sanidade

pública que, por sua vez, são cada vez mais recorrentes na atualidade. Na perspectiva da formação crítico-discursiva, refletir sobre essas problemáticas é extremamente relevante para a construção do sujeito, pois, como nos explica Dos Santos e Ifa (2013, p. 2), a busca por mudanças por meio do ensino de línguas ganha “terreno e aponta para a emergência de práticas de ensino que objetivem não somente o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos sujeitos aprendizes, mas também a formação de cidadãos críticos” (DOS SANTOS; IFA, 2013, p. 2).

Posto isto, acreditamos que o aluno, por meio do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, pode aprender aspectos linguísticos do idioma, em consonância com propostas de atividades que contribuam para o desenvolvimento da capacidade de se posicionar criticamente diante do mundo e de ser um agente modificador de uma dada realidade. Buscamos contribuir para esse tipo de formação a partir do desenvolvimento de atividades de leitura, discussão e escrita acerca de diferentes temas da atualidade. Defendemos ainda que esse trabalho propicia a formação discursiva de nossos estudantes, levando-os também a enxergar o mundo como um local possível de mudanças e transformações.

A seguir, apresentaremos a segunda produção escrita desenvolvida pela participante da sequência didática, acerca de um dos temas trabalhados e discutidos em uma das oficinas desenvolvidas durante a pesquisa: o casamento gay.

Quadro 2 – Produção escrita da aluna AM.

Produção Escrita da aluna AM. Tema: Matrimônio gay.	
Matrimonio gay	
Para la Sociedad,	
En Brasil el matrimonio de personas del mismo sexo fue legalizado, en los tribunales, en 5 de maio de 2011, pero todavía hay muchas manifestaciones contra la unión civil de parejas del mismo sexo.	
A mi punto de vista el matrimonio gay es una conquista para los homosexuales, pues la civilidad jurídica asigna derechos igualitarios con o cónjuge.	
Teniendo en consideración que el conceito de familia tiene cambiado al largo de los años, el matrimonio gay legalizado contribui para una nueva identidad de familia, pues facilita la adopción de niños por padres del mismo sexo.	
En nuestra sociedad donde el patriarcado y el prejuicio predominan, es necesario que hay respecty y tolerancia. La discordancia de opinión no puede interferir en el modo de vida del otro.	

Fonte: Produção textual realizada por AM.

Na produção de AM, observamos a presença da estrutura correspondente ao gênero Carta do Leitor na elaboração do título (“Matrimonio gay”), na referência ao

destinatário (“para la sociedad”) e na forma de introduzir o tema (“En Brasil el matrimonio de personas del mismo sexo fue legalizado, en los tribunales, en 5 de maio de 2011”).

No primeiro parágrafo produzido, a aluna defendeu que, mesmo que a legalização do casamento gay já esteja juridicamente legalizado, as pessoas ainda lutam por esse direito (“En Brasil el matrimonio de personas del mismo sexo fue legalizado, en los tribunales, en 5 de maio de 2011, pero todavía hay muchas manifestaciones contra la unión civil de parejas del mismo sexo”). No fragmento elaborado, a aluna nos remete a uma evidência bastante oportuna em relação ao tema discutido: o casamento gay é uma realidade em nosso país, mas ainda há divergências de opiniões acerca do tema.

Em outra perspectiva de análise, AM apresentou a data em que o Brasil se converteu em um país onde o casamento gay se tornou garantido por lei (em 5 de maio de 2011), um dado difícil de ser refutado, em especial por se tratar de uma evidência. Mais adiante, no segundo parágrafo, a autora defendeu seu ponto de vista no que diz respeito aos direitos dos indivíduos homoafetivos: “A mi punto de vista el matrimonio gay es una conquista para los homosexuales, pues la civilidad jurídica asigna derechos igualitarios con o cónyuge”. Com o uso de argumentos baseados em evidências, observamos que, uma vez mais, a autora tentou convencer o seu leitor a partir da exposição de argumentos fundamentados em fatos. Nas palavras de Alvez (2003, p. 1), “argumentação é uma atividade social, intelectual e verbal servindo para justificar ou refutar uma opinião, consistindo em uma constelação de proposições e dirigida no sentido de obter a aprovação de um auditório”. Assim, a estudante buscou a aprovação de seu leitor em relação à tese defendida, utilizando, para tanto, a evidência baseada no argumento da justiça, no que corresponde ao direito ao casamento gay.

No terceiro parágrafo, a aluna discorreu sobre a mudança que a sociedade atual vem sofrendo em relação ao matrimônio gay: “el matrimonio gay legalizado contribui para una nueva identidad de familia”. No fragmento elaborado, foi defendido o argumento de que a nova configuração da família que se instaura a partir do casamento gay, conseqüentemente, contribui para adoção de crianças por pais do mesmo sexo (“pues facilita la adopción de niños por padres del mismo sexo”). Para

defender suas opiniões acerca do tema, a estudante utilizou um argumento de causa e consequência: o matrimônio gay (causa) poderá contribuir, de modo positivo, para a adoção de crianças (consequência). Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 303), “a partir do momento em que uma ligação fato-consequência é constatada, a argumentação se torna válida”. No caso do fragmento analisado na produção escrita em questão, poderíamos, então, concordar com a autora, sem muitos questionamentos ou dúvidas que, de fato, o casamento gay poderia contribuir para a adoção de crianças no país, a partir da articulação de argumentos apresentados no texto analisado.

Para finalizar, a aluna chama a atenção do leitor para os problemas sociais relacionados à intolerância e ao machismo que ainda se fazem presentes nos dias de hoje (“En nuestra sociedad donde el patriarcado y el prejuicio predominan, es necesario que hay respectu y tolerância. La discordancia de opinión no puede interferir en el modo de vida del otro”). Neste fragmento, foi possível perceber a criticidade exposta pela aluna na manifestação clara do seu ethos, isto é, de sua opinião e posicionamento, em consonância com conhecimentos construídos acerca da política e história em torno do preconceito social.

Na tentativa de persuadir o leitor, a autora utilizou argumentos baseados em fatos e verdades, ressaltando a questão da existência do preconceito na sociedade, a partir da concepção de que é necessário evitá-lo, por meio de atitudes de respeito e tolerância às diferenças. Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 77), as verdades são sistemas complexos, “relativos a ligações entre fatos, que se trate de teorias científicas ou de concepções filosóficas ou religiosas que transcendem as experiências”. Com o uso de argumentos baseados em fatos e verdades, a autora buscou convencer aos demais que algumas visões de mundo são equivocadas e, por isso, precisam ser repensadas.

Finalmente, as análises realizadas nos levaram à percepção de que o ensino-aprendizagem voltado para a produção escrita do gênero Carta do Leitor contribuiu, de modo bastante significativo, para o processo de formação reflexiva e cidadã dos estudantes de espanhol participantes da nossa pesquisa. Ademais, no que diz respeito à argumentação, os alunos conseguiram argumentar em espanhol acerca dos diferentes temas discutidos em sala. Isso, a nosso ver, destaca a importância do

trabalho com o ensino e aprendizagem da escrita argumentativa por meio dos diferentes gêneros que circulam em nossa sociedade.

Considerações finais

A pesquisa realizada nos possibilitou averiguar que, a partir de uma sequência didática de ensino-aprendizagem da escrita argumentativa em língua espanhola, os alunos do nível inicial do Projeto de Extensão das Casas de Culturas do Campus foram capazes de produzir Cartas do Leitor no idioma espanhol, considerando a estrutura do gênero e o uso de estratégias argumentativas em fragmentos coesos e coerentes.

Nas cartas analisadas, verificamos que os participantes da pesquisa, embora tenham cometido alguns deslizes gramaticais em seus textos, foram capazes de defender ou contrapor os argumentos em atividades de produção escrita em língua espanhola, expondo-se de forma objetiva, clara e convincente.

Encontramos, assim, no gênero Carta do Leitor uma possibilidade de trabalharmos o ensino da língua espanhola, a partir de uma perspectiva mais discursiva, norteadas pela prática letrada e atividade argumentativa. Por meio da sequência didática desenvolvida, verificamos que o trabalho em torno das atividades de leitura, discussão e produção textual argumentativa contribuíram para a construção do pensar criticamente e aprendizagem da língua alvo de forma contextualizada. A análise das cartas permitiu-nos, ainda, observar que os alunos, ao produzirem o gênero, reconheceram e compreenderam a dinâmica do contexto em relação aos aspectos estruturais dos textos produzidos e dos movimentos argumentativos para convencer o leitor, levando em consideração os propósitos da escrita.

Por fim, acreditamos que a sequência didática desenvolvida nos possibilitou vivenciar experiências mais significativas de ensino-aprendizagem do idioma. Esse fator nos fez repensar a nossa atuação em sala de aula e os nossos programas de ensino. A experiência e os resultados da pesquisa desenvolvida nos levaram a acreditar que, de fato, o trabalho com textos argumentativos no ensino de línguas pode contribuir para a aprendizagem contextualizada do idioma e para a formação de agentes socialmente ativos.

REFERÊNCIAS

- ALVEZ, M. A. S. *Lógica x Retórica x Dialética: diferentes abordagens da argumentação*. In: ENCONTRO DE PESQUISA UFMG, 1, 2003, Belo Horizonte. Comunicações apresentadas no I e II Encontro de Pesquisa de Filosofia da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: Programa de Educação Tutorial (PET) Filosofia da UFMG, 2003.
- ARISTÓTELES. *Retórica*. São Paulo: Edipro, 2011.
- AZEVEDO, I. C. M.; TINOCO, G. M. A. M. Letramento e argumentação no ensino de língua portuguesa. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 9, n. 1, p. 18-35, jan-abr/2019. Disponível em: encurtador.com.br/inSY6. Acesso em 31 mai. 2020.
- BARBIER, R. *A Pesquisa-ação*. Brasília: LiberLivro, 2004
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARROSO, T. Gênero textual como objeto de ensino: uma proposta de didatização de gêneros do argumentar. *SIGNUM: Estudos da Linguagem*, Londrina, v. 14, n. 2, p. 135-156, dez. 2011. Disponível em: encurtador.com.br/bjryO. Acesso em 31 mai. 2020.
- BEZERRA, M. A. Por que cartas do leitor na sala de aula? In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais e ensino*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- DA SILVA PELIZARI, C.; DE BARROS, E. M. D.; MAFRA, G. M. Editorial ou carta ao leitor/do editor? estamos falando do mesmo gênero textual? *Acta Scientiarum. Language and Culture*, v. 41, n. 2, p. e47584-e47584, 2019. Disponível em: encurtador.com.br/gowD3. Acesso em 31 mai. 2020.
- DOS SANTOS, R. R. P.; IFA, S. O letramento crítico e o ensino de inglês: reflexões sobre a prática do professor em formação continuada. *the ESPecialist*, v. 34, n. 1, 2013. Disponível em: encurtador.com.br/dGSV2. Acesso em: 31 mai. 2020.
- FEITOSA, Q. D. S.; MENICONI, F. C.; IFA, S. A argumentação em produções textuais de alunos de língua espanhola de um projeto de extensão universitária. *Leitura*, n. 64, p. 106-119, 2019. Disponível em: encurtador.com.br/cjR48. Acesso em 23 jun. 2020.
- FIORIN, J. L. *Argumentação*. São Paulo: Contexto, 2015.
- FLOWER, L; HAYES, J. R. A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, California, 1981. Disponível em: encurtador.com.br/arBE1. Acesso em 23 jun. 2020.
- GALINARI, M. M. Logos, Ethos e Pathos: “três lados” da mesma moeda. *Alfa: Revista de Linguística* (São José do Rio Preto), v. 58, n. 2, p. 257-286, 2014. Disponível em: encurtador.com.br/jlJP8. Acesso em 31 de mai. 2020.
- KLEIMAN, A. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. In: *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007. Disponível em: encurtador.com.br/rsGO7. Acesso em 22 jun. 2020.

- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MENICONI, F. C. *O ensino da produção escrita para alunos iniciantes no aprendizado de língua espanhola: uma pesquisa ação no curso de letras*. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2015.
- MENICONI, F. C. *Escrita em língua espanhola: é possível produzir textos nas fases iniciais do ensino-aprendizagem de um novo idioma?* Maceió: Edufal, 2017.
- MENICONI, F. C.; SILVEIRA, M. I. M. *Escrita argumentativa em língua espanhola; uma análise discursiva e retórica de artigos de opinião de alunos iniciantes do curso de Letras/Espanhol*. *Letras de hoje*, Porto Alegre, v. 51, n. 1, p. 166-175, jan.-mar. 2016. Disponível em: encurtador.com.br/zHQRS. Acesso em: 31 mai. 2020.
- MEYER, M. *A retórica*. São Paulo: Ática, 2007.
- OLIVEIRA, E.G.; NASCIMENTO, S. S. O numeral como fator de persuasão no discurso da publicidade. *Tabuleiro de Letras*, v. 1, 2008. Disponível em: encurtador.com.br/ctDWZ. Acesso em 31 mai. 2020.
- PERELMAN; C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação: A nova retórica*. 2. Ed. Tradução de Maria E. A. P. Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- PLANTIN, C. *A argumentação: História, teorias, perspectivas*. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola editorial, 2008.
- REBOUL, O. *Introdução à retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- Santos, E. C. dos. (2009). Carta ao leitor: que gênero é esse? In: R. L. P. Dell'Isola (Org.), *Nos domínios dos gêneros textuais* (2. ed., p. 75-85). Belo Horizonte, MG: FALE/UFMG.
- ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, 128 p.
- STRIQUER, M. S. D.; DE SOUZA, S. N. O gênero textual carta ao leitor sob a perspectiva do interacionismo sociodiscursivo. *TEXTURA-Revista de Educação e Letras*, v. 22, n. 49, 2020. Disponível em: encurtador.com.br/auBDO. Acesso em 31 mai. 2020.
- STREET, B. V. *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge University Press, 1993.
- THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- XAVIER, G. R. S.; SIQUEIRA, S. R. Pensar por si e dizer o que pensa: o ensino da argumentação e a formação de sujeitos autônomos. *Entre palavras*, Fortaleza, v. 9, n. 1, p. 72-92, jan-abr/2019. Disponível em: encurtador.com.br/stKQW. Acesso em 31 mai. 2020.
- ZAIDAN, J. C. S. M. Um Letramento (no) Singular: a retomada da agenda revolucionária em tempos de educação ultraliberal. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 58, n. 3, p. 1310-1330, 2019. Disponível em: encurtador.com.br/tLOT8. Acesso em 23 jun. 2020.

Aceito em: 15/07/2020

ANEXOS

Anexo 1 – Questionário de sondagem.

Estimado (a) alumno (a),

Estás participando de una investigación sobre la enseñanza de la producción escrita en Lengua Española. Así que, te pedimos que nos ayude con nuestra investigación, contestando la encuesta que sigue. No hace falta que firmes el documento. De ese modo, tu identificación será preservada.
Gracias por tu colaboración.

1- DATOS PERSONALES

- Sexo: Femenino Masculino
- Edad: 17 a 21 22 a 30 30 a 49 Más de 49
- Estado civil: Soltero (a) Casado (a) Viudo (a) Divorciado (a)
- ¿Tienes hijos? _____ ¿Cuántos? _____

2- ¿En qué tipo escuela estudiaste la primaria y la secundaria (pública, privada)?

3- ¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre? ¿Cuáles son tus opciones de ocio? Indica el orden de preferencia (1,2,3,4,5,6,7,...).

a) () Tele; b) () Cine; c) () Música;

d) () Lectura; e) () Práctica de deportes; f) () Internet;

g) () Bares; h) () Otros. ¿Cuáles?:

4- ¿Cuáles son tus dificultades en relación a la habilidad escrita?

- Inseguridad: miedo a equivocarse.
- Falta de hábito de escribir.
- Limitación de vocabulario.
- Falta de dominio del tema.
- Falta de inspiración o creatividad.
- Falta de tiempo.

o Dudas en relación a las reglas gramaticales.

o Organización del texto.

o No tengo dificultades para escribir.

o Otras:

5- ¿Sueles planear y organizar las ideas de tu texto antes de comenzar a escribir?

Sí A veces No

6- ¿Realizas una relectura del texto antes de entregarlo?

Sí A veces No

7- En tu punto de vista, ¿Cuáles son las características de un texto bien escrito? Indica el orden de importancia (1,2,3,4 Y 5)

Orden de importancia	Características
	Corrección gramatical
	Clareza de ideas y organización
	Argumentos adecuados
	Mecanografía correcta
	Puntuación correcta

Fonte: Elaborado pelos autores.

Repertório sociocultural em redações nota 1000 do ENEM: o que, como e onde?

Socio-cultural repertoire in ENEM 1000 Essays: what, how and where?

Thais Teixeira de Oliveira¹

Peterson Luiz Oliveira da Silva²

Alan Ricardo Costa³

Resumo: Considerando a importância do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para o acesso ao Ensino Superior, e sopesando o valor atribuído à prova de redação no referido processo seletivo, propomos o presente estudo, que enfatiza as questões inerentes aos repertórios socioculturais. O objetivo geral é analisar os tipos de repertório socioculturais mais empregados, bem como sua disposição no texto, em exemplos de redações avaliadas com a nota máxima do exame (nota mil). Para tanto, esta pesquisa qualitativa conta com um corpus composto de 44 redações nota mil do ENEM de 2019, disponibilizadas de forma aberta e digital na Web. Com o aporte teórico do Pensamento Complexo (MORIN, 1977; LARSEN-FREEMAN, 1997; LEFFA, 2009; PAIVA, 2011), avaliamos as referidas redações no ENEM, e chegamos a resultados como: (1) usou-se mais repertórios de áreas do conhecimento como Filosofia/Sociologia; (2) o repertório sociocultural foi mais empregado no parágrafo de Desenvolvimento 1; e (3) não há uma estrutura pronta de uso de repertório entre os textos mil.

Palavras-chave: Repertório sociocultural; redação; Exame Nacional do Ensino Médio; produção textual.

Abstract: Considering the relevance of the National High School Exam (ENEM) to access Higher Education and weighing the value attributed to the Essay in this aforementioned selection process, we developed this study which emphasizes the issues inherent to the socio-cultural repertoire. This paper main goal is to analyse the most used types of socio-cultural repertoire, as well as its arrangement in the essays evaluated with the highest score of the exam (1000). Therefore, this qualitative research has a corpus composed of 44 essays of ENEM 2019, available open and digitally on the Web. With a theoretical and a methodological framework based on recent Brazilian research on essay-argumentative texts and ENEM Essay, the results of the analysis indicate that (1) repertoires from Areas of Knowledge as Philosophy/Sociology were much more applied than others; (2) the socio-cultural repertoire appeared in the paragraph of Development 1 with more frequency; and (3) there is no key-structure to use the repertoire among the *corpus*.

Keywords: Socio-cultural repertoire; essay; National High School Exam; Writing.

¹ Graduada em Letras – Português-Inglês, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atualmente é acadêmica de Pós-Graduação (Especialização) em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. ORCID: 0000-0001-7551-1292. E-mail: thaistoliveira@gmail.com.

² Mestrando em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atualmente é docente da rede La Salle (Colégio Santo Antônio) e acadêmico de Pós-Graduação (Especialização) em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Porto Alegre-RS, Brasil. ORCID: 0000-0001-5892-7093. E-mail: professorpetersonlamper@gmail.com.

³ Doutor em Letras pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), com bolsa CAPES. Mestre em Letras pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel). Especialista em Língua Brasileira de Sinais (Libras) pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Graduado em Letras – Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. ORCID: 0000-0001-8132-6202. E-mail: alan.dan.ricardo@gmail.com.

Introdução

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é uma prova que tem por objetivo avaliar o desempenho dos estudantes do ensino médio, além de ser atualmente a principal forma de acesso às universidades públicas do país. O exame teve sua primeira aplicação no dia 20 de agosto de 1998 e, segundo site oficial do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira⁴ (doravante INEP), contou com a participação de 157.221 estudantes. Em 2009, o formato do exame foi modificado devido à criação do Sistema de Seleção Unificada (Sisu). Então, a prova passou a ter 180 questões objetivas, 45 para cada área do conhecimento, que, atualmente, são quatro: Linguagens, Ciência Humanas, Ciências da Natureza e Matemática, além da prova de Redação, que completa o quadro avaliativo.

Na composição da média final, a qual é representada pela soma das notas de todas as áreas do conhecimento, a prova de Redação representa um total de 20% da nota do candidato. Com esse destaque, o ensino de redação para o ENEM se popularizou nos sistemas educacionais, tanto que, como assevera Massi (2017), as escolas de ensino médio hoje sistematizam tanto o trabalho com esse gênero textual que, muitas vezes, deixam de lado os *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*, que estimulam o ensino de múltiplos gêneros textuais nessa fase escolar.

Especificamente no que tange à redação, sua importância no ENEM é inegável, visto que ela influencia a nota final de um estudante que pleiteia uma vaga no ensino superior. Nesse contexto, mostra-se importante abordarmos inúmeros aspectos teórico-metodológicos referentes ao ensino desse modelo dissertativo-argumentativo de redação do ENEM, tanto no viés teórico – na seara da produção textual – quanto na prática – no ensino formal-escolar. Desses muitos aspectos importantes, neste trabalho, vamos nos ater ao repertório sociocultural, sobretudo por ser um dos tópicos que abre espaço para dúvidas entre professores e estudantes (PARREIRA, 2017). Interpretamos que um olhar mais aguçado sobre o repertório sociocultural, à luz do Pensamento Complexo (LARSEN-FREEMAN, 1997; LEFFA, 2009; PAIVA, 2011), pode contribuir para um maior entendimento desse aspecto tão importante à composição da redação. Embora não tenha sido inicialmente concebido como suporte teórico para questões de linguagens, a

⁴ Para saber mais, visite: <<http://portal.inep.gov.br/enem/historico>>.

Complexidade serve para tal fim, de acordo com inúmeros estudiosos da área de Linguística Aplicada (LA) nos últimos anos (e.g. PAIVA, 2011; COSTA, 2020).

Haja vista as considerações prévias, temos por objetivo geral analisar a mobilização de repertórios socioculturais em redações do ENEM de 2019 (último exame aplicado). Nossos objetivos específicos são: (1) especificar quais tipos de repertório sociocultural mobilizados têm mais recorrência em 44 redações nota mil do ENEM; e (2) mapear e estudar a disposição desses repertórios socioculturais nos referidos textos. A justificativa para tais objetivos de pesquisa parte da necessidade de contribuir com educadores e professores de redação no que tange às formas de mobilização e uso do repertório sociocultural na produção textual.

O presente artigo está organizado em capítulos, sendo o primeiro esta introdução. No segundo capítulo, apresentamos as características da prova de redação no ENEM e os aspectos inerentes ao repertório sociocultural com base em documentos orientadores do referido exame. No terceiro capítulo, apresentamos a abordagem teórica do estudo: a Teoria da Complexidade, que nos permite pensar língua(gem) e texto como Sistemas Adaptativos Complexos (SAC). No quarto capítulo, apresentamos a metodologia do estudo, pautada na análise qualitativa de 44 redações nota mil do ENEM de 2019. No quinto capítulo, apresentamos os resultados da pesquisa, primeiramente no que diz respeito aos tipos de repertórios empregados, e, posteriormente, no que diz respeito à disposição destes na redação do ENEM. Finalmente, apresentamos nossas considerações finais.

A prova de redação do ENEM e o repertório sociocultural

A prova de redação se organiza da seguinte maneira: há cinco competências de correção que dividem, de forma quantitativa, a nota do estudante em 5 módulos de 200 pontos (totalizando, por óbvio, a nota máxima 1000). A primeira competência diz respeito ao uso da norma culta; a segunda, ao domínio de tema, de repertório sociocultural relacionado com a temática proposta e de estrutura dissertativo-argumentativa; a terceira diz respeito à seleção de informação, à organização das ideias de forma linear, à relação do argumento ao tema e à interpretação dos dados mobilizados; a quarta, à estrutura coesiva elaborada ao longo da tessitura textual; a quinta, por fim, diz respeito à proposta de intervenção que deve dialogar com os

argumentos abordados. Para compreender mais sobre a forma de avaliação, até então o estudante só tinha uma fonte oficial para consulta dessas competências avaliativas: a *Cartilha do Participante* (BRASIL, 2019a), a qual disserta sobre as competências da redação no Exame. Não obstante, no ano de 2020, o INEP, em decisão inédita, tornou público o material utilizado para o processo de correção de redação de 2019⁵ — permitindo aos professores não envolvidos, de forma efetiva e direta, no processo de correção e aos candidatos compreender mais sobre o processo avaliativo.

Visto que nossa pesquisa tem como objetivo dissertar sobre o uso de repertório sociocultural na redação, critério II de correção na *Matriz de Referências do ENEM*, iremos nos deter, exclusivamente, a essa Competência. Para fundamentar nosso entendimento sobre a mobilização desse conteúdo, nos embasamos tanto na *Cartilha do Participante* (BRASIL, 2019a), disponibilizada anualmente de forma pública antes da prova, quanto nos *Manuais de correção da redação* (BRASIL, 2019b; 2019c), agora públicos, mas divulgados após o concurso, ou seja, os estudantes não puderam acessar este material como fonte de pesquisa e estudo para melhorar o domínio das competências avaliadas.

A *Cartilha do Participante* (BRASIL, 2019a) é um tipo de manual que visa orientar o estudante sobre o que é esperado do candidato em relação à produção textual; em 2019, por exemplo, foi publicada uma Cartilha com 49 páginas, que orienta os estudantes no sentido de como alcançar nota máxima em cada uma das Competências. Neste exemplar, foram localizadas 5 páginas completas destinadas à explicação da Competência II, mas somente um parágrafo destinado à explicação da necessidade de mobilização de conteúdos das várias áreas do conhecimento, denominados de “repertório sociocultural”. Nessa direção, a *Cartilha do Participante* traz algumas orientações acerca desse conteúdo:

Utilize informações de várias áreas do conhecimento, demonstrando que você está atualizado em relação ao que acontece no mundo. Essas informações **devem ser pertinentes** ao tema e **usadas de**

⁵ Popularmente, tal material é conhecido como “Manual do Corretor”. Optamos, todavia, pelo título formal empregado pelo INEP, “Manual de correção da redação”, e, no presente trabalho, aludimos especificamente aos módulos 04 e 05, os quais constam nas referências bibliográficas (BRASIL, 2019b; BRASIL 2019c, respectivamente).

modo produtivo no seu texto, evidenciando que elas servem a um propósito muito bem definido: ajudá-lo a validar seu ponto de vista. Isso significa que essas informações devem estar articuladas à discussão desenvolvida em sua redação. Informações soltas no texto, por mais variadas e interessantes que sejam, perdem sua relevância quando não associadas à defesa do ponto de vista desenvolvido em seu texto (BRASIL, 2019a, p. 13, grifos nossos).

Vale salientar que a pouca abordagem sobre esse tópico avaliado dentro da Competência II é problemática, já que a mobilização de repertório sociocultural é uma condição *sine quo non* para alcançar nota máxima no Exame. Tal problemática se agrava quando comparamos as definições sobre o repertório feitas na *Cartilha do Participante* e no *Manual de correção da redação*. No *Manual* – ao qual o estudante não teve acesso antes da prova de 2019 –, o repertório é sinalizado, mais de uma vez, como elemento fundamental para um bom desempenho na Competência II, e há 5 páginas para explicá-lo. Porém, na *Cartilha* – à qual o estudante tem acesso –, algumas determinações para alcançar nota máxima não são definidas e deixam questionamentos que demandam respostas: o que é um repertório pertinente ao tema? O que é um repertório produtivo ao texto? Os próximos três parágrafos terão por objetivo responder a esses dois questionamentos, que são essenciais para a avaliação do uso das várias áreas do conhecimento na redação.

Antes de abordarmos a pertinência e a produtividade ditas lá na *Cartilha do Participante* (Brasil, 2019a), é necessário definirmos o que é repertório legítimo e não-legítimo. Essa informação só está disponível no *Manual de correção da redação — Módulo 04* (Brasil, 2019b): "o repertório sociocultural configura-se como toda e qualquer informação, fato, citação ou experiência vivida que, de alguma forma, contribui como argumento para a discussão proposta pelo participante." (BRASIL, 2019b, p. 10). Porém, não são todos os repertórios que são avaliados nesse processo, pois o *Manual* definirá aqueles que são legítimos e aqueles que não são legítimos. Por não-legítimo, a banca avaliadora entende por "repertório em que se utilizam informações, fatos, situações e experiências vividas SEM respaldo nas Áreas do Conhecimento (científicas ou culturais)" (BRASIL, 2019b, p.10). Quer dizer:

[...] para o repertório sociocultural ser legitimado na produção da Redação Enem, deve-se avaliar a origem do mesmo, sendo que se espera não ser do texto motivador, pois isso denota que o aluno não

consegue extrapolar as ideias apresentadas a ele; caso não seja, deve-se considerar se o repertório está ou não legitimado por outras áreas do conhecimento, configurando informações, fatos, citações ou experiências vividas (LUIZ, 2018, p. 36).

No que toca à pertinência, o Manual define: "trata-se da associação do repertório legitimado ao menos a um dos elementos do tema. Essa associação pode se dar por sinônimos, hiperônimos ou hipônimos" (BRASIL, 2019b, p.11). Ou seja, informações que, embora legítimas, não são consideradas repertórios válidos por não estabelecer uma estreita relação com o tema.

Em relação à produtividade do repertório, o Manual assevera: "Ocorre o uso produtivo de repertório legitimado e pertinente ao tema quando o participante vincula esse repertório à discussão proposta, ainda que de forma pontual" (BRASIL, 2019b, p.11). Da leitura dessa definição, é possível perceber que não basta o estudante mobilizar um repertório legitimado pelas áreas do saber e pertinente ao tema: é preciso, ainda, usar este recurso argumentativo a favor daquilo que está sendo defendido ao longo do processo de escrita.

Da leitura deste capítulo, devemos sinalizar dois pontos fundamentais: o primeiro está relacionado à ideia de quantos repertórios devem ser mobilizados ao longo do texto. Consoante o *Manual de correção da redação*, avalia-se apenas um repertório válido. Em nossas análises, percebemos que os estudantes empregam mais de um repertório válido ao longo da redação, visto que "o texto não é constituído apenas da voz do escritor; pelo contrário, é repleto de outras vozes especialmente quando se trata de um gênero de texto constituído por um tipo discursivo" (LUIZ, 2018, p. 35).

O segundo ponto sobre o qual não poderíamos deixar de dissertar diz respeito à disparidade de informação que está disponível ao estudante no tocante à definição sobre que tipo de dados poderá ser validados na escrita na hora da prova. Como exposto anteriormente, a Cartilha do Participante, em comparação ao Manual de correção da redação, apresenta uma discrepância de quantidade e qualidade das informações. Ora, de que maneira o estudante que se prepara para um concurso da envergadura do ENEM pode fazê-lo sem que as regras específicas "do jogo" estejam totalmente evidentes para ele? Portanto, acreditamos que, quanto mais publicidade

os manuais e as cartilhas de informações sobre o processo de correção obtiverem, maior serão as possibilidades de um participante alcançar a nota máxima no concurso, tornando o processo mais democrático.

Língua(gem) e texto no viés da Teoria da Complexidade

Com a publicação de seu trabalho seminal, *Chaos/complexity science and second language acquisition*, Larsen-Freeman (1997) abriu caminhos para novas hipóteses e formulações teóricas no âmbito do ensino e da aprendizagem de línguas à luz da Teoria da Complexidade (COSTA, 2020). A partir de então, nos estudos linguísticos, a Complexidade tornou-se mais do que uma metáfora, caracterizando um novo paradigma no fazer científico, oferecendo conceitos que ajudam a entender diferentes fenômenos em diferentes áreas do saber, incluindo a LA (PAIVA, 2011).

No Brasil, atualmente, pesquisadores como Paiva (2005; 2011) e Leffa (2009) são alguns dos que mais contribuíram para aquilo que Costa (2020) interpreta como uma revisão de conceitos e construtos prévios na perspectiva da Complexidade. Possivelmente, o conceito mais caro à seara da LA é a própria acepção de “língua(gem)”. Com base em Paiva (2005, p. 1), “a língua(gem) como um sistema dinâmico e complexo é um amalgamento de processos biocognitivos, sócio-históricos e político-culturais, constituindo-se em uma ferramenta que nos permite refletir e agir na sociedade”.

Nesse sentido, nos últimos anos, tem-se proliferado a reflexão sobre conceitos e construtos – a exemplo de língua(gem) – enquanto Sistemas Adaptativos Complexos (doravante SAC). Em suma, um SAC é um sistema composto por elementos que interagem entre si e cujos comportamentos caóticos (não-previsíveis, não-lineares) levam à instabilidade do próprio sistema. São características de um SAC, portanto, seu dinamismo, sua imprevisibilidade, sua abertura ao novo e sua sensibilidade às mudanças. Com base em Costa (2020), essas características de um SAC podem ser notadas em diferentes “processos” (como o processo de aprender uma língua estrangeira ou o processo de formar-se professor), “espaços” (como o espaço de uma sala de aula) e “conceitos” (como os de língua/linguagem). À modo de ilustração, Leffa (2009) elenca duas características dos SACs – a saber: (i) são

sistemas compostos de partes que interagem entre si; e (ii) são sistemas que evoluem num determinado período – e lança mão delas para pensar o conceito de “língua”. Explica o autor que houve um erro histórico no ensino de línguas ao ver a própria língua, que é um sistema complexo, como se fosse simples e estática, ou pior, a língua como um sistema que não fosse feito de outros sistemas que se inter-relacionam e conectam (LEFFA, 2009). Destarte:

Se vemos a língua, por exemplo, como a soma dos sistemas fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático, e mesmo discursivo, e se vemos a aprendizagem da língua como o domínio de cada um desses sistemas, podemos cair na ilusão de estar vendo a aprendizagem da língua como um sistema complexo, quando na verdade podemos estar diante de um sistema simples, apenas feito da soma de outros subsistemas, tudo reduzido a uma camada linguística estratificada, que não leva em conta as outras camadas, sem as quais a aprendizagem simplesmente não ocorre. Para ser um sistema complexo é preciso que haja não apenas a soma dos subsistemas, mas também interação entre esses subsistemas. Ainda mais: essa interação não deve ficar restrita aos subsistemas de uma determinada camada, o estrato linguístico, por exemplo, mas deve incluir também subsistemas de outras camadas, estrato psicológico, pedagógico, etc. (LEFFA, 2009, p. 25).

No presente trabalho, nos interessa pensar a produção textual na perspectiva do Pensamento Complexo. Assim, considerando que um SAC é um processo (COSTA, 2020), vamos interpretar que a produção textual é também um processo dinâmico, caótico e imprevisível.

Nessa lógica complexa, é importante pensar o texto sempre em seu contexto. Afinal, separar o texto do contexto seria operar em uma lógica disjuntiva, enquanto a Teoria da Complexidade aponta para a direção oposta: na perspectiva do Pensamento Complexo, é importante juntar o que foi disjuntado (MORIN, 1977). A falta de contexto de algo (não só do texto) contribui para o raciocínio fragmentado e diminui a habilidade das pessoas para estabelecer relações complexas (MARIOTTI, 2002). Com base em Morin (2003), é importante considerar que as palavras são polissêmicas, e o que fazemos enquanto seres languageiros é tentar adivinhar ou inferir o sentido delas na frase (no contexto). A palavra tem por contexto a frase, e a frase tem por contexto o discurso, o texto. Portanto, a contextualização é que sempre torna possível o

conhecimento pertinente (MORIN, 2003), razão pela qual a produção textual precisa ser considerada em relação ao meio.

Por último, mas não menos importante, é preciso considerar o uso de repertórios socioculturais no texto – nosso escopo de pesquisa – como um elemento que se conecta aos demais elementos constitutivos do texto. O repertório não é, numa lógica complexa, uma parte que apenas “se encaixa” no texto, como uma peça de Tetris. Em lugar disso, é uma unidade que se conecta ao todo, no viés da circularidade (que nos permite pensar as interações múltiplas e retroações entre partes-todo) e da recursividade (que nos auxilia na compreensão do elemento que produz e é, ao mesmo tempo, produzido por aquilo que produziu). Em outras palavras: o repertório empregado, seu tipo e sua localização na redação podem alterar drasticamente o todo, bem como é constituído, ao passo que constitui, esse todo (o próprio texto).

Metodologia

O presente trabalho consiste em uma análise qualitativa e interpretativista de redações do ENEM no que concerne aos repertórios socioculturais. Em termos metodológicos, selecionamos um *corpus* significativo de redações do ENEM e, neles, analisamos os tipos de repertórios socioculturais empregados e sua disposição no texto. O *corpus* da pesquisa é um total de 44 redações que, em 2019, foram avaliadas pela banca corretora e classificados com a nota mil. Essas 44 redações, de um universo de 53 textos avaliados com a nota máxima, foram selecionadas como *corpus* deste estudo em função de estarem disponíveis de forma online, aberta e gratuita. Em 2019, o estudante paulista Lucas Felpi, por iniciativa própria, lançou na Web em formato digital uma coletânea com 44 redações nota mil, e nomeou tal documento como *Cartilha redação a mil* (FELPI, 2019).

Para a investigação pretendida, elaboramos um instrumento próprio da pesquisa: uma tabela de aspectos e critérios de análise, desenvolvida com base nos aspectos referentes aos critérios de avaliação do repertório sociocultural (BRASIL, 2019a, 2019b; 2019c) e na literatura da área acerca de produção textual no ENEM (e.g. PARREIRA, 2017; LUIZ, 2018). A tabela a seguir ilustra parcialmente como o instrumento de análise foi construído:

Tabela 1

Número do texto	Página do material	Local do uso do repertório e tipo de repertório
Texto 01	Página 5	a) Introdução: citação de analogia histórica (período ditatorial); b) Desenvolvimento 1: Michel Foucault; c) Desenvolvimento 2: Émile Durkheim; d) Conclusão: não há repertório. Obs.: No D2, o argumento parece ser pré-selecionado, visto que a análise da citação de Durkheim não parece ser uma relação direta com o tema proposto.
Texto 02	Página 7	a) Introdução: Constituição Federal; b) Desenvolvimento 1: alusão histórica ao Renascimento na Idade Moderna; c) Desenvolvimento 2: citação ampla aos filósofos da Escola de Frankfurt; d) Conclusão: não há repertório. Obs.: projeto de texto muito evidente ao longo da argumentação do estudante. Há um esforço para deixar isso perceptível ao leitor.
Texto 03	Página 9	a) Introdução: alusão ao feudalismo; b) Desenvolvimento 1: Milton Santos, geógrafo brasileiro. Teoria da Cidadania Mutilada; c) Desenvolvimento 2: Citação de Pierre Bourdieu. d) Conclusão: não há repertório. Obs.: o segundo desenvolvimento aplica bem a citação ao tema.

Fonte: os autores

Resultados e análises⁶

Nossos dados são apresentados a partir de dois grandes blocos de informação, a saber: (a) o tipo de repertório, (b) sua disposição na redação do ENEM. É importante lembrar, neste momento, que o tema abordado na prova de 2019 foi "Democratização do Acesso ao Cinema no Brasil".

No que tange aos tipos de repertórios, destacamos: com base no *Manual de correção da redação — Módulo 04*, repertório sociocultural seria as variadas manifestações das diferentes áreas do conhecimento. No melhor de nossas

⁶ Efetuamos as análises apresentadas entre junho e agosto de 2020.

pesquisas, não localizamos, na literatura da área, uma taxonomia específica de tipos de repertórios socioculturais. Destarte, optamos por classificar e quantificar os tipos de repertórios de acordo com as nossas leituras e avaliações das redações nota mil de 2019. Para fins de organização da apresentação da pesquisa, elaboramos a seguinte Tabela (2) dividindo os repertórios em onze grandes grupos, que foram classificados, primeiro, por ordem de ocorrência⁷ e, em casos de empate de uso, por ordem alfabética.

Tabela 2: Repertórios mobilizados a partir de áreas do saber.

	Área do saber	Número de ocorrências	Breve contextualização (Nesta categoria, estão incluídos)
1	Filosofia e Sociologia	41	Nome do filósofo, axiomas, corrente teórica.
2	Cinema	22	Filmes (incluindo projetos de exposições), diretores, personagens.
3	Constituição	20	Artigos, princípios, menções.
4	História	19	Períodos, conceitos, fatos, personagens históricos.
5	Literatura	14	Livros, escritores, personagens, autores.
6	Geografia	6	Conceitos, geógrafos.
7	Dados	3	Fontes de institutos oficiais (IBGE, ONU).
8	Direitos Humanos	3	Declaração Universal dos Direitos Humanos.
9	Educação	3	Educadores, teorias da educação, conceitos.
10	Psicologia	2	Autores, conceitos.
11	Outros	7	Estão incluídos elementos, aspectos, pessoas, citadas, mas que não se enquadram nas categorias anteriores.

Fonte: Dados organizados pelos autores.

Conforme pode ser visto na Tabela 2, o primeiro tipo de repertório sociocultural, a partir da ordem de recorrência, é Filosofia/Sociologia, que foi empregado 41 vezes.

⁷ Salvo a categoria “Outros”, que, propositalmente, elencamos por último.

Considerando as aproximações conceituais das áreas do saber, preferimos unir as menções filosóficas e sociológicas no mesmo grupo.

O fato de esse grupo ser o mais recorrente nos textos que alcançaram nota máxima nos chama a atenção, principalmente por tal tipo de repertório, em um primeiro momento, não ter pertinência para o tema, no sentido (como exposto anteriormente) de estar relacionado diretamente às palavras que compõem a frase-tema (ver BRASIL, 2019b). Em outras palavras, espera-se que, em uma redação cujo tema é cinema, o repertório mais recorrente seja aquele relacionado a esse universo. Porém, devido ao uso produtivo, isto é, relacionado à argumentação, tópicos como pensamentos aristotélicos atingem pertinência devido ao uso explorado pelo candidato ao longo do texto. Outra justificativa plausível para esse uso expressivo pode estar na equivocada crença “de que o sucesso da redação está em memorizar frases prontas para introduzir, desenvolver e concluir o texto dissertativo-argumentativo.” (OLIVEIRA, 2017, p. 37). Ou seja, muitos estudantes decoram frases filosóficas prontas e tentam encaixá-las para construir sua argumentação, valendo-se de recursos como "citações-coringas" – aquelas que se encaixam em vários temas.

Quebrando a expectativa de que fosse o tipo de repertório mais citado ao longo do texto, o repertório classificado como "Cinema" foi mencionado 22 vezes no *corpus* do estudo. Por se tratar da temática da prova em questão, achamos melhor aprofundar essa abordagem e criar uma sub-classificação dentro deste tópico. Das 22 menções, 13 estavam relacionadas a filmes. Em especial, o filme *A Invenção de Hugo Cabret*, de 2011, do diretor Martin Scorsese, que foi citado 3 vezes — mesmo número de ocorrência do filme *Cine Holliúdy*, de 2013 e dirigido por Halder Gomes. Outros filmes mais atuais e considerados mais populares (vide a bilheteria de cada obra) foram menos citados, como *Vingadores: Ultimato* (2019) — sendo este citado apenas uma vez dentro do grupo dos 13 filmes. Frente ao total de ocorrência de subtipos de repertórios citados, nota-se que o subtipo “filme” não foi explorado como poderia ter sido, considerando que tal arte tem certa popularidade junto aos estudantes — se comparado à Filosofia e à Sociologia, por exemplo. Ainda dentro dos subtópicos de "Cinema", contabilizamos outras menções: 2 a diretores de filmes; 2 a atores de filmes; 2 a movimentos cinematográficos, como o Cinema Novo; 2 a personagens do universo do cinema e 1 a documentários brasileiros.

O terceiro tipo de repertório mais empregado é referente à Constituição Federal. As 20 ocorrências, porém, não foram empregadas especificamente sobre o direito ao acesso à cultura, previsto no artigo 215 da *Carta Magna*. Na realidade, a maioria dos usos faz menção ao texto jurídico como uma forma de garantia de direitos básicos, mas sem se aprofundar no conteúdo do repertório. Vale lembrar que, mesmo sem uma abordagem mais profunda, se este estiver relacionado à construção argumentativa, deve-se, conforme o *Manual do correção da redação — Módulo 04*, validar esse tipo de construção textual.

Em relação ao tópico "Outros", foram enquadrados sete usos de repertórios que não se encaixavam nas outras classificações. A primeira menção, por exemplo, no texto n. 14, referia-se à omissão do Ministério da Cultura em agir a favor da democratização do cinema no Brasil (FELPI, 2019, p. 31). Ora, o conhecimento político-estrutural da sociedade também se encaixa como um tipo de repertório sociocultural, visto que o candidato consegue abordar conteúdo da vida em sociedade para argumentar. Outro uso que pode servir como exemplo dessa categoria foi a criação de uma situação hipotética, a partir da leitura do texto de apoio, realizada pelo autor. Análises e aplicação de dados, a partir da leitura do texto de apoio, também se classificam como repertório sociocultural do candidato, mesmo que elas não se encaixem em nenhum dos outros tópicos propostos nesta análise para classificação dos tipos de repertórios. Assim, essa seção foi criada para dar conta de repertórios muito específicos e que não configuram mais de uma ocorrência ao longo do *corpus*.

Então, como se nota, o uso mais recorrente de repertório é aquele da seara da Filosofia e da Sociologia. As razões para isso podem ser muitas: desde a possibilidade de os estudantes decorarem frases e citações para a escrita da redação, até o fato de essas áreas do conhecimento abarcarem muitas informações sobre a vida em sociedade.

Devemos destacar, por fim, que muito ainda poderia ser dito sobre os tipos de repertórios que foram empregados ao longo do texto; inclusive, a partir desse levantamento, muitos outros questionamentos poderiam ser feitos: por que se usa mais repertórios que, em um primeiro momento, não parecem pertinentes ao tema? Por que, em comparação aos outros tipos de repertórios, aquele que mais se aproxima do tema – Cinema – não foi o mais empregado em número absoluto ao longo do

corpus? Essas são provocações para trabalhos futuros, mas que não poderiam deixar de ser notadas na construção dos tópicos desenvolvidos por nós.

Passamos, então, à análise da disposição, na redação, do repertório sociocultural. Até essa parte de nosso trabalho, ficou evidente que a Competência II trata de dois dos elementos fundamentais da produção textual: o tema e o tipo de texto. Ou seja, a partir de uma leitura mais aprofundada, é visível que os participantes são avaliados conforme a apropriação da proposta de redação ao aplicarem conceitos de diferentes áreas do conhecimento, de acordo com o *Manual de Correção da Redação – Módulo 04*.

Outro fator pertinente a esse critério é que, caso existam problemas em um destes elementos, a nota zero pode ser aplicada ao texto, o que nos mostra como a avaliação dessa Competência deve ser feita de maneira muito atenta. Além disso, são também penalizados os textos nos quais o repertório é desenvolvido a partir de trechos de cópias dos textos motivadores.

Devemos nos atentar para a função dos textos de apoio que podem contribuir com os participantes se uma leitura guiada for realizada: definir termos da proposta, ofertar dados que possam mobilizar a escrita e inspirar novas ideias. Esta última talvez seja a mais importante, pois o leitor é capaz de “ler nas pistas mudas uma série coerente de eventos” (GINZBURG, 1985, p. 152), concepção que dialoga com o fato de o repertório sociocultural precisar extrapolar os textos motivadores.

Após uma análise do *Manual de Correção da Redação – Módulo 04*, a avaliação do repertório sociocultural é realizada em três bases: legitimação, pertinência ao tema e uso que o participante faz dele, ou seja, produtividade. Ademais, conclui-se que não há, em nenhum capítulo ou subcapítulo, uma especificação de algum parágrafo apropriado para o uso do repertório, isto é, o *Manual* não determina em qual momento do texto deve ser apresentado o repertório. É importante frisarmos que não temos o fito de analisar se isso é positivo ou negativo; é, no entanto, de suma importância para nossa pesquisa compreender que, para o ENEM, o repertório pode ser examinado nessas três bases em qualquer um dos parágrafos delimitados como substanciais para a avaliação de uma excelente estrutura da tipologia textual solicitada: dissertativa-argumentativa.

À luz dessa asserção, construímos uma Tabela (3) para elucidar nossa análise realizada nos 44 textos. Destacamos que os números da coluna “Total de Ocorrências” não se referem ao número de textos, pois uma única redação pode apresentar diferentes repertórios e a essência de nossa pesquisa está pautada na análise de identificação do uso destes nos parágrafos. Por exemplo: o parágrafo de Desenvolvimento 1 pode apresentar cinco repertórios. Dessa forma, é perceptível que algumas redações, senão todas, apresentam um número de repertórios diferente da quantidade de parágrafos estruturados.

Levamos em consideração apenas a primeira menção a um determinado repertório sociocultural; isto é, as retomadas de alguns no parágrafo de conclusão, no qual houve mais ocorrência dessa estratégia, não foram contabilizadas. Isso se deve porque apenas o uso do repertório – sua pertinência, sua legitimidade e seu aspecto produtivo – são analisados na Competência II.

A partir disso, caso o repertório seja explorado novamente, compreende-se que esse reaproveitamento pode ser avaliado na Competência III. Segundo o *Manual de correção da redação – Módulo 05*, o qual especifica as diretrizes da Competência III e apresenta um subcapítulo explicitando a relação dessa Competência com as outras, é possível que este repertório “excedente” contribua com a argumentação:

Nessa etapa, o participante também organiza seus argumentos considerando a estrutura do texto dissertativo-argumentativo, mas é necessário que nos lembremos de que essa estruturação básica do texto – introdução, argumentação e conclusão – não é alvo de avaliação na Competência III, pois já é analisada na Competência II, que avalia tema, tipo de texto e uso de repertório. Na Competência III, avaliamos se o participante realiza uma hierarquia produtiva dos argumentos, demonstrando que sabe utilizar a situação de produção para defender seu ponto de vista. (BRASIL, 2019c, p. 5)

Em concomitância com essa determinação, o *Manual de Correção da Redação – Módulo 04* explica que: “com relação aos repertórios, não avaliamos predominância (...), mas a presença, em ao menos um momento do texto, do melhor repertório possível” (BRASIL, 2019b, p. 46). Como predominância, entende-se que, quando há mais de um repertório, ou o reaproveitamento de algum explorado anteriormente no texto, deve-se avaliar aquele que englobar o maior número de bases possíveis. Ou

seja, se há um repertório legítimo e pertinente, mas há outro legítimo, pertinente e produtivo, apenas este é avaliado.

Portanto, nossa tabela visa à análise não só da quantidade de vezes em que um repertório foi utilizado, mas também da identificação de um parágrafo em que seu uso seja mais vantajoso quanto à avaliação. Além do mais, há também em nossa tabela uma coluna de “Questões norteadoras”, apenas para que nosso trabalho seja guiado, sem, com isso, termos a intenção de esgotar o assunto.

Tabela 3

Parágrafo	Total de Ocorrências	Questões norteadoras sobre o repertório mobilizado
Introdução	40	Foi utilizado para apresentar o tema?
Desenvolvimento 1	47	Apareceu antes do tópico frasal? Era pertinente ao tema?
Desenvolvimento 2	41	Apareceu antes do tópico frasal? Era pertinente ao tema?
Conclusão	0	Retomou um repertório?

Fonte: Dados organizados pelos autores.

De início, cabe retomarmos alguns conceitos fundamentais sobre o tipo de texto que constitui nosso *corpus* para que uma análise efetiva de nossa tabela seja realizada. O primeiro deles é o de argumentar, pois essa não é uma atividade simples e que ocorre apenas no universo escolar. Segundo Gonzaga (2017, p. 173), “um filho que deseja sair com seus colegas sem a presença de adultos geralmente precisa convencer seus pais de que é confiável o suficiente”. Isto é, estamos sempre em busca de argumentos para que o nosso ponto de vista impere e para convencermos nosso ouvinte de que a nossa opinião é válida. Além disso, Koch (1983, p. 11) reitera que argumentar implica sempre direcionar o leitor a conclusões, e “fundamenta-se na

suposição de que quem fala tem intenções”, as quais devem ser aprendidas para se compreender a enunciação.

Ademais, para persuadir com maestria, devemos fazer mais do que selecionar fatos e informações: é necessário explorá-los de acordo com nossa opinião para que os argumentos nos deem suporte. Ao concretizar essas ideias em um texto dissertativo-argumentativo, precisamos retomar, também, a sua estrutura clássica, a qual consiste em Introdução, Desenvolvimento(s) e Conclusão, pois uma produção escrita precisa seguir um encaminhamento lógico de ideias. Por esse motivo, decidimos organizar nossa tabela de acordo com os parágrafos em que o repertório é utilizado para sustentar a argumentação, visto que a Competência II observa a tipologia textual a partir de questões ligadas à estrutura clássica, ou seja, apenas pela sua proporcionalidade, sem considerar a organização e o desenvolvimento dessas informações selecionadas, avaliação incumbida à Competência III. É perceptível, a partir disso, que a Competência II e a Competência III “andam de mãos dadas”; todavia, apesar da afinidade, a avaliação destas deve ser feita de maneira independente e justa, sem que o nível atribuído a qualquer uma delas seja uma predisposição à atribuição do nível da outra. Assim, o participante jamais deve ser penalizado por um mesmo desvio em duas Competências.

Exemplificando, a partir do tema proposto pelo ENEM 2019, era possível que o candidato ou concordasse que o acesso ao cinema deveria ser ampliado, ou discordasse da ideia de tornar público o acesso essa arte. Após essa escolha, o participante poderia se preocupar com a seleção de argumentos pertinentes ao tema. A diversidade e o arranjo desses argumentos fazem parte das estratégias elegidas pelo autor da redação, sendo de sua inteira responsabilidade compreender que não basta acomodar os repertórios no texto sem nenhuma organização; é necessário sistematizá-los, sempre se certificando de que estão em harmonia com o projeto de texto, e comprovando sua produtividade, segundo Serafini (1995, p. 57).

Assim, ainda consoante a autora (SERAFINI, 1995, p. 58), um parágrafo convincente é aquele em que é possível encontrar uma afirmação, a qual apresenta a ideia núcleo do parágrafo; uma informação, a qual contém dados que comprovam a afirmação; e uma garantia, através da qual o candidato mostra a relação entre a afirmação e a informação, reforçando o seu ponto de vista. As ideias da autora

corroboram a análise realizada e concretizada em nossa tabela, já que o parágrafo de Desenvolvimento dessa tipologia é o local ideal para que essa estrutura intraparagrafal – com informação que comprove a argumentação (repertório sociocultural) – seja elaborada. Isso se dá porque é no desenvolvimento que a amarra argumentativa é produzida, ou seja, a garantia especificada pela autora é tecida neste momento do texto. Outrossim, é nesse parágrafo que o candidato deve defender aquilo que foi esquematizado na Introdução, no seu projeto de texto, o que, novamente, justifica as 47 ocorrências de repertório sociocultural no Desenvolvimento I; e as 41, no Desenvolvimento II.

Esse alto número de repertórios dentro dos parágrafos de Desenvolvimento I e II faz mais sentido após compreendermos a função deles dentro da argumentação e, ao lermos os 44 textos selecionados, ficou evidente que a maioria destes candidatos tece essa estrutura com esmero. Outro ponto interessante é que, em basicamente todos os textos, aproximadamente 30, o repertório sociocultural é utilizado para comprovar o tópico frasal – frase de abertura dos parágrafos de Desenvolvimento –, o qual apresenta o assunto (argumento) que será desenvolvido no respectivo parágrafo. Nos outros 14 textos, há uma mistura: alguns apresentam o repertório para comprovar o argumento apenas em um dos parágrafos e outros o utilizam como frase de abertura destes.

Outro ponto que também chama a nossa atenção são duas estratégias selecionadas pelos candidatos cujos textos foram analisados, que, em um primeiro momento, podem parecer incoerentes com a organização proposta pelo próprio *Manual de Correção da Redação – Módulo 04*: (a) o uso de repertório sociocultural para apresentar o tema proposto na Introdução e (b) a retomada de alguns repertórios no parágrafo de Conclusão. No entanto, devemos sempre lembrar que cada candidato pode (e deve) elaborar seu próprio projeto, o qual reforça a autonomia do texto e o processo de criação autoral.

Cabe registrar o manuseio de um repertório apenas na Introdução como tática de apresentação da proposta e esse ser retomado novamente apenas no parágrafo de Conclusão. Essa estratégia foi utilizada em 11 textos — ou seja, 11 autores de cidades e estados diferentes acreditaram na apresentação da proposta por um repertório e retomada desse no parágrafo de fechamento do texto como uma boa

forma de articular e costurar os argumentos e a tese. Salientamos que as outras 33 redações possivelmente não optaram por essa organização textual, pois, de acordo com o *Manual de Correção da Redação – Módulo 04*, isso não é obrigatório. Outro texto, o de nº 44 (FELPI, 2019, p. 91), por exemplo, apresentou o tema na Introdução através de um repertório sociocultural e o retomou no fechamento dos parágrafos de Desenvolvimento I e II. Além disso, outro, o de nº 34 (FELPI, 2019, p. 71), optou por, na Conclusão, retomar todos os repertórios utilizados nos parágrafos anteriores. Essas análises nos mostram como o repertório é um aparato com múltiplas formas e empregos, e fluidez tal que pode ser disposto em qualquer parte do texto para fins variados: como persuasão; como estratégia de organização argumentativa; como recurso estilístico-estético; como comprovação de compreensão da temática proposta, entre outros.

Por fim, reforçamos a premissa de que nenhuma dessas opções de elaboração do texto pode ser classificada como positiva ou negativa: elas evidenciam as escolhas feitas por candidatos e comprovam como cada texto é único e independente e deve ser avaliado sempre em sua totalidade, sob o prisma daquilo que no Paradigma da Complexidade (MORIN, 1977), é concebido como um princípio hologramático, isto é, um princípio em que o todo está implicado na parte e a parte está implicada no todo. O repertório, assim, é um componente essencial do texto para indicar essas particularidades, já que cada um possui, assim como reafirma a Competência II, um repertório sociocultural próprio.

Considerações finais

Nosso propósito, nesta pesquisa, foi o de olhar de forma mais complexa para os repertórios socioculturais mobilizados em textos avaliados com a nota máxima (mil) na edição de 2019 do ENEM. O objetivo da pesquisa foi alcançado na medida em que foi possível mapear os repertórios e analisá-los quanto a sua tipologia – classificação a partir de áreas do saber – e sua disposição na redação – considerando uma estrutura ideal de Introdução, Desenvolvimento(s) e Conclusão.

Considerando os tipos de repertórios empregados, notamos uma maior recorrência do tópico Filosofia/Sociologia, fenômeno que chama a atenção visto que o próprio tema já encaminhava os candidatos a refletir sobre repertórios que

envolvessem Cinema, arte bastante difundida entre os jovens, que configuram a maior parcela dos candidatos dessa prova. Contrariando a nossa expectativa inicial, esta área do conhecimento ficou em segundo lugar no número de recorrências; isso nos levou a seguinte reflexão: por vezes, um repertório não diretamente ligado à temática central pode se tornar mais pertinente dependendo de como foi explorado esse recurso e de como ele se conecta aos demais elementos que compõem esse SAC que é o próprio texto.

No que concerne à estrutura típica de uma redação dissertativa-argumentativa do ENEM, podemos apontar que o repertório apareceu mais vezes no parágrafo de Desenvolvimento 1 do que no Desenvolvimento 2; a Introdução ficou em terceiro lugar nessa colocação, enquanto a Conclusão não apresentou nenhum repertório de forma inédita (mas houve retomadas, 11 vezes, mais especificamente). Interpretamos que, por sua função no texto, os parágrafos de Desenvolvimento acolhem de forma mais harmônica os repertórios, o que não ocorreu no parágrafo de Conclusão (fechamento), razão pela qual ocorre o fenômeno de reaproveitamento/retomada; não podemos concluir, contudo, que os usos de repertórios na Introdução e na Conclusão são menos produtivos em comparação aos outros parágrafos, pois essa estratégia não foi aplicada no *corpus* analisado. A mobilização do repertório é única, singular, própria de cada autor, e implica justamente uma forma de autoria.

Diante de todo o exposto, e sopesando o fato de que o tema não se esgota com a presente pesquisa, entendemos que foi possível contribuir com o trabalho docente de produção textual para fins específicos, isto é, o ensino de redação em contexto de pré-vestibular. A contribuição se dá no sentido de apontar formas e meios de mobilizar repertório sociocultural de diferentes áreas do saber e com diferentes disposições no texto. Por fim, não compactuamos com o ensino de repertórios pré-prontos – aqueles que o estudante acredita ser pertinente para qualquer tema - ou com a memorização de estruturas específicas a serem empregadas; em lugar disso, defendemos um olhar mais aguçado sobre os repertórios socioculturais do ENEM, desenvolvendo, a partir desse olhar, uma cartografia de caminhos possíveis para a produção textual no referido exame.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *A redação no ENEM 2019: Cartilha do Participante*. Brasília: INEP, 2019a. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/guest/enem-outros-documentos>>. Acesso: 28 jul. 2020.
- _____. *Manual de correção da redação — Módulo 04*. Brasília: INEP, 2019b. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/guest/enem-outros-documentos>>. Acesso: 29 jul. 2020.
- _____. *Manual de correção da redação — Módulo 05*. Brasília: INEP, 2019c. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/guest/enem-outros-documentos>>. Acesso: 11 ago. 2020.
- COSTA, Alan Ricardo. Sistemas Adaptativos Complexos e Linguística Aplicada: organizando a literatura da área. *Domínios de Linguagem*, Uberlândia, v. 14, n. 1, p. 311-339, 2020.
- FELPI, Lucas. *Cartilha redação a mil*. 2019. Disponível em: <<https://en.calameo.com/read/005876988ef4231c58234>>.
- GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. 2. ed. São Paulo. Companhia das Letras, 1989.
- GONZAGA, Elen de Souza. Seleção e Avaliação de Argumentos. In: GARCEZ, L. H. C.; CORRÊA, V. R. (Org.) *Textos dissertativo-argumentativos: subsídios para qualificação de avaliadores*. Brasília: Cebraspe, 2017.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. A argumentatividade no Discurso. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 5 – 158. 1983.
- LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, Oxford, v. 18, n° 2, p. 141-165. 1997.
- LEFFA, Vilson José. Se muda o mundo muda: ensino de línguas sob a perspectiva do emergentismo. *Calidoscópico*, São Leopoldo, v. 7, n° 1, p. 24-29, 2009.
- LUIZ, Ana Paula Aparecida de Tarso. *Estudo da redação ENEM: questões e perspectivas de uma práxis interdisciplinar e colaborativa*. 2018. 171f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.
- MARIOTTI, Humberto. *As Paixões do Ego: Complexidade, Política, Solidariedade*. 2ª ed. São Paulo: Palas Athena. 2002.
- MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução: Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- _____. *O Método 1: a Natureza da Natureza*. Tradução: Maria Gabriela de Bragança. 2. ed. Portugal: Publicações Europa-América. 1977.
- MASSI, Fernanda. A matriz de correção da redação do Enem. *Caminhos em Linguística Aplicada*, v. 16, n. 1, p. 69-89, 2017
- OLIVEIRA, Giovane. “Então eu posso dizer ‘eu’ na redação?”: da subjetividade na linguagem à autoria na argumentação escrita. *EID&A - Revista Eletrônica De Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*, Ilhéus, v. 13, p. 36-50, 2017.

PAIVA, Vera Menezes de Oliveira e. Linguagem e aquisição de segunda língua na perspectiva dos sistemas complexos. In: BURGO, V. H.; FERREIRA, E. F.; STORTO, L. J. (Org.) *Análise de textos falados e escritos: aplicando teorias*. Curitiba: Editora CRV. 2011. p. 71-86.

_____. Modelo fractal de aquisição de línguas. In: BRUNO, F. C. (Org.) *Reflexão e Prática em ensino/aprendizagem de língua estrangeira*. São Paulo: Editora Clara Luz, 2005, p. 23-36.

PARREIRA, Míriam Silveira. *Da leitura-interpretação da proposta à avaliação da argumentação na redação do ENEM: a apropriação da língua (escrita) e o repertório do participante*. 2017. 211f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

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

Recebido em: 01/11/2020

Aceito em: 28/02/2021

Parâmetros para o diagnóstico e avaliação da precisão na fluência em leitura oral: uma análise do desempenho de alunos do 6º ano do ensino fundamental

Parameters for diagnosis and evaluation of accuracy in oral reading fluency: an analysis of 6th graders' performance

Michell Gadelha Moutinho¹

Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar e discutir parâmetros baseados na precisão na fluência em leitura oral que contribuem para avaliação e diagnóstico do desempenho em leitura. A pesquisa foi feita com alunos do 6º ano do ensino fundamental de quatro escolas da cidade de Belém-PA, sendo duas públicas e duas privadas, e foi utilizado o método CBM (*Curriculum-based measurement*), proposto por Deno (1985) para a coleta dos dados e, para a análise de dados, foram utilizados os parâmetros propostos por Rasinski (2004) e Clay (2000). O método CBM requer um minuto da leitura oral de textos apropriados ao ano escolar em que os alunos se encontram e, a partir de uma amostra, é possível monitorar em qual das dimensões da fluência (velocidade, precisão e expressividade) apresentam dificuldades. Dentre as dimensões da fluência em leitura oral, foi selecionada a precisão e a medição de três taxas que serviram de referência para a análise dos dados: o nível de precisão e as taxas de precisão e autocorreção. Os resultados mostraram que as escolas privadas tiveram melhores desempenhos que as escolas públicas, apesar de uma das escolas públicas não apresentar tanta discrepância comparada às escolas privadas. Conclui-se que as taxas referenciais devem ser consideradas independentemente para cada escola, a fim de que se possa fazer um diagnóstico mais confiável e promover uma avaliação que permita intervenções mais consistentes.

Palavras-chave: Fluência em leitura oral; método CBM; precisão.

Abstract: This paper aims at presenting and discussing parameters based on accuracy in oral reading fluency which contribute to evaluate and diagnose reading performance. The research was conducted with 6th graders in four schools from Belém-PA, two public schools and two private, and the CBM (*Curriculum-based measurement*) method, proposed by Deno (1985), was used for data collection and, for the analysis, the parameters proposed by Rasinski (2004) and Clay (2000). The CBM method requires one minute of oral reading of texts which are appropriate to the school year students are attending and from this sample it is possible to monitor in which of the fluency dimensions (speed, accuracy and expression) students have difficulties. Among oral fluency dimensions, accuracy was selected and the measurement of three rates served as parameters for data analysis: accuracy level, accuracy rate and self-correction rate. The results showed that private schools had a better performance than public schools, though one of the public schools doesn't show much discrepancy comparing to the private schools. This allows the conclusion that reference values must be taken into consideration for each school independently, so that one can make a more reliable diagnosis and promote an assessment which allows more consistent interventions.

Keywords: Oral reading fluency; CBM method; accuracy.

¹ Professor da Escola de Aplicação da UFPA. Mestre em Estudos Linguísticos (UFPA). Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Letras (UFPA). E-mail: michell@ufpa.br. ORCID <http://orcid.org/0000-0002-7665-2983>.

Introdução

Com a ampliação da oferta de educação e de acesso aos mais diversos níveis de ensino, o ensino e a aprendizagem da leitura vêm tomando ainda mais destaque. Este fato pode ser observado ainda mais se forem levadas em consideração as avaliações nacionais, como a Provinha Brasil e a Prova Brasil, bem como com exames internacionais, como o PISA (*Programme for International Student Assessment – Programa para avaliação internacional de estudantes*). Estes exames apresentam testes que medem as habilidades e competências dos alunos no que concerne à leitura e à compreensão textual.

Apesar de se preocuparem com o objetivo final da leitura, que é a compreensão, os resultados, muitas vezes, apontam para dificuldades que os alunos apresentam, mas não dão conta de propor algum tipo de solução. Sem um diagnóstico preciso, o trabalho docente para sanar estes problemas pode acabar se tornando ineficiente, comprometendo a aprendizagem da leitura e a aprendizagem de um modo geral.

Neste artigo, será apresentada uma proposta de avaliação que utiliza parâmetros para aferir o desempenho em leitura, que é um recorte da pesquisa de mestrado desenvolvida pelo autor, na qual a dimensão da precisão na fluência em leitura oral foi investigada. Na primeira seção, discute-se como fluência e compreensão se relacionam e explica-se a correlação que há entre o desempenho relativo à fluência durante a leitura oral e a compreensão, o que, também, reflete a “visão simples da leitura”, proposta por Hoover e Gough (1990), que considera a decodificação precisa como necessária para se alcançar a compreensão. Ainda nesta seção, as dimensões da fluência e o papel da precisão, mais especificamente, são apresentados.

Na seção seguinte, a metodologia adotada para analisar os dados obtidos é descrita, considerando três referências (nível de desempenho, taxa de precisão e taxa de autocorreção), baseados em Rasinski (2004) e Clay (2000) que permitem determinar o nível dos alunos no que se refere à precisão.

Finalmente, algumas implicações destes parâmetros referenciais e como eles contribuem para diagnosticar e avaliar a habilidade de leitura dos alunos participantes desta pesquisa são discutidas.

Fluência em leitura oral

Por muito tempo, a fluência em leitura oral tem sido considerada como uma habilidade que não precisaria ser incentivada ou praticada em sala de aula. Ângela Kleiman (1995, p. 16) afirma que

a prática exclusiva da leitura oral, após a etapa de ensino da decodificação tem desvantagens para o desenvolvimento dos mecanismos visuais necessários para a apreensão rápida do material escrito [...]. Ainda mais importante, a insistência na leitura oral decorre de uma atividade que sobrevaloriza a exatidão, a correção na pronúncia de todas as palavras.

Esta concepção é pautada por uma visão que entende a leitura como uma prática social e, portanto, não restrita à decodificação de palavras. Além disso, entende que a prática “exclusiva” da leitura oral não contribui para que os alunos melhorem seus desempenhos para a compreensão. Isto levou a considerar a leitura oral como uma prática retrógrada, como será visto mais à frente.

Da mesma forma, nos Estados Unidos, a fluência em leitura oral também foi desprezada por muito tempo (ALLINGTON, 1983; 2006). Entretanto, a partir de 1997, a pedido do congresso americano, foi feito um levantamento de variadas pesquisas e proposições sobre as mais diversas abordagens para ensinar a leitura. De posse dos resultados, foi lançado um relatório, o *National Reading Panel* (2000), que determinou quais componentes da leitura deveriam ser levados para a sala de aula e sugeriu como eles deveriam ser trabalhados pelos professores. Dentre estes componentes, a fluência em leitura passou a ser considerada relevante para o ensino e aprendizagem de leitura.

Ambos os países estavam pautando suas avaliações nacionais e propondo ações em sala de aula que não consideravam a fluência e isto se dá por uma opção baseada em algumas teorias de diversas áreas. Indubitavelmente, existem vários campos de estudo nos quais tanto a prática da leitura quanto seu ensino e

aprendizagem se inserem. Neste estudo, privilegiar-se-á a “visão simples da leitura”, proposta por Hoover e Gough (1990), que não contradiz nenhuma perspectiva, porém divide as complexidades da leitura em duas partes: decodificação e compreensão linguística. Para os autores,

[...] a visão simples da leitura considera que estas duas partes são de igual importância. A visão simples não reduz a leitura à decodificação, mas afirma que ler envolve necessariamente uma gama de habilidades linguísticas como a segmentação sintática, fazer inferências e construção do discurso. Ao mesmo tempo, a visão simples afirma que a decodificação também é de importância central para a leitura, pois, sem ela, a compreensão linguística não tem uso (HOOVER; GOUGH, 1990, p. 128)².

De acordo com o documento americano mencionado acima (NATIONAL READING PANEL, 2000) e com outros autores (PENNER-WILGER, 2008; RASINSKI, 2004), a fluência em leitura é definida como a habilidade de ler textos com velocidade, precisão e expressividade adequadas, isto é, ela é composta destas três dimensões:

- Automaticidade: para a leitura fluente, é preciso que o aluno leia os textos com velocidade (que é o número de palavras lidas corretamente por minuto) adequada ao seu nível de ensino;
- Precisão: para a leitura fluente, é preciso que o aluno leia textos, decodificando as palavras sem cometer erros;
- Expressividade: para a leitura fluente, é preciso que o aluno leia textos com entonação, ritmo, ênfase e fraseamento adequados, fazendo, também, as pausas nos lugares corretos (pontuação).

As percepções sobre a fluência em leitura oral são bastante diferentes entre o que está presente no relatório americano e a que se vê nos documentos oficiais

² Texto original: “the simple view holds that these two parts are of equal importance. The simple view does not reduce reading to decoding, but asserts that reading necessarily involves the full set of linguistic skills, such as parsing, bridging, and discourse building; decoding in the absence of these skills is not reading. At the same time, the simple view holds that decoding is also of central importance in reading, for without it, linguistic comprehension is of no use. Thus, a second central claim of the simple view is that both decoding and linguistic comprehension are necessary for reading success, neither being sufficient by itself.” (tradução do autor).

brasileiros. Almeida e Freitag (2012) já apontam as diferenças presentes no entendimento sobre fluência no Brasil e no exterior. Segundo as autoras,

Enquanto no Brasil as abordagens ditas “construtivistas” taxam as práticas pedagógicas que focam a avaliação da fluência em leitura oral (leitura em voz alta) como retrógradas e mecanicistas, nos Estados Unidos, por exemplo, a avaliação da fluência em leitura oral tem sido utilizada como uma estratégia de aferir a competência em leitura propriamente [...]. Na realidade lusófona, estudos no campo da Fonoaudiologia [...] e da Psicologia [...] vêm relevando a importância do trabalho com a fluência em leitura oral. (ALMEIDA; FREITAG, 2012, p. 94).

A leitura fluente, muitas vezes entre a maioria dos professores, é confundida com leitura rápida por conter os componentes da velocidade e precisão. Entretanto, é preciso entender como a fluência se relaciona com a compreensão, que é a principal finalidade a ser atingida por quem lê um texto.

De acordo com Pikulski e Chard (2005), a fluência³ é a ponte que liga a decodificação das palavras à compreensão. Para fazer tal afirmação, os autores se basearam em vários estudos que apontam a função fundamental da fluência para que os leitores atinjam a compreensão, ressaltando que, isoladamente, a fluência não pode garantir que essa compreensão se efetive. Dito de outra forma, se os alunos apresentarem dificuldades em suas leituras que estejam diretamente ligadas a qualquer uma das três dimensões (automaticidade, precisão e expressividade) acima descritas, a compreensão do texto pode ficar bastante comprometida.

Concordando com os autores acima e com Hoover e Gough (1990), Siqueira e Zimmer (2006, p. 36) também afirmam que a leitura fluente é composta pela decodificação e a compreensão, estabelecendo a conexão entre os processos mais básicos aos mais elevados. Samuels (2002) entende a ligação entre decodificação e compreensão por meio da fluência, ao afirmar também entende a ligação entre decodificação e compreensão por meio da fluência, ao afirmar que o leitor deve decodificar as palavras com rapidez e precisão para que possa compreender o material que está sendo lido.

³ Vale ressaltar que os autores não restringem a importância da fluência na leitura oral, ampliando este entendimento também para a leitura silenciosa (PIKULSKI; CHARD, 2005, p. 510).

Considerando o papel que a fluência desempenha para que o leitor possa entender aquilo que lê, outros autores (DENO, 1985; SHINN *et al.* 1992; FUCHS *et al.*, 2001) desenvolveram pesquisas e demonstraram como a fluência em leitura oral tinha forte correlação com a compreensão textual (o que será explicitado mais à frente). Dessa forma, foi possível utilizar métodos que partissem da análise da leitura oral para fazer diagnósticos que indicam o desempenho de leitura.

Na seção seguinte, a dimensão da precisão será mais destacada a partir das considerações feitas com base no *Curriculum-based measurement* (doravante CBM), de Deno (1985), dos níveis de desempenho em leitura, de Rasinski (2004) e Clay (2000), e as taxas de precisão e autocorreção, de Clay (2000).

Aspectos Metodológicos

A análise apresentada neste artigo é um recorte da dissertação de mestrado (MOUTINHO, 2016), apresentando uma parte dos dados obtidos, e é fundamentada pelo método desenvolvido por Stanley Deno, em seu artigo *Curriculum-based measurement: the emerging alternative*, de 1985. Nele, o autor faz considerações sobre os motivos para usar métodos alternativos aos testes padronizados e, como instrumento para obtenção de dados, a leitura oral. Fuchs *et al.* (2001) e Fuchs (2004) apresentam um histórico do método e como ele pode ser uma alternativa viável para o monitoramento do progresso dos alunos.

Segundo Deno (1985), muitos professores pautam seu julgamento e avaliação para monitorar o progresso do desempenho de leitura dos alunos por meio da observação, que possui um caráter essencialmente subjetivo, além de não utilizar os exames padronizados utilizados para avaliar a leitura dos alunos americanos.

Assim, ele procurou outras possibilidades de instrumentos que pudessem dar suporte aos professores, a fim de que estes tomassem decisões com maior embasamento e distanciamento, bem como mudassem o programa de ensino caso necessário (DENO, 1985, p. 221).

A partir destas considerações, o autor elencou várias tarefas que envolvem a leitura e consideram como finalidade a compreensão textual. Dentre elas, a leitura oral se mostrou como a que mantém a maior correlação com os resultados de testes de

compreensão, ou seja, a leitura oral é um forte indicativo de que o aluno compreende o que está lendo. Associadas a este fato, as pesquisas com CBM pretendem incluir o monitoramento através de pequenas amostras coletadas rotineiramente (por exemplo, semanalmente ou quinzenalmente), promovendo um acompanhamento mais próximo e preciso do progresso dos alunos. No CBM, um minuto de leitura oral permite que os professores e pesquisadores da área da leitura possam acompanhar o progresso no desenvolvimento da aprendizagem da leitura dos alunos durante seu percurso escolar de maneira válida e confiável (DENO, 1985, p. 224).

Tomando como base as designações do CBM para a confecção de testes e coleta das amostras de leitura, a pesquisa foi desenvolvida com alunos do 6º ano do ensino fundamental de quatro escolas de Belém – Pará, sendo duas particulares (escolas 01 e 02) e duas públicas (escolas 03 e 04). Das escolas privadas, cada uma participou com 12 alunos, ao passo que, das escolas públicas, houve 11 participantes de cada. Todos os alunos participaram voluntariamente da pesquisa. Cada amostra foi colhida a partir da leitura de três textos por cada aluno (exceto os alunos da escola 03, na qual não foi possível realizar uma segunda visita no mesmo período das demais por conta de greve dos servidores da educação), totalizando 138 amostras de leitura. De posse destas amostras, foram determinados os níveis de desempenho e as taxas de precisão e autocorreção.

Os textos foram retirados de um material produzido pelo Governo do Estado do Paraná (PARANÁ, 2005) e sua escolha se justifica por serem direcionados para o ano escolar dos alunos participantes desta pesquisa. A utilização deste material se deu para assegurar, ao máximo, dois aspectos relevantes para a obtenção dos dados: 1) que os textos não fossem fáceis demais ou difíceis demais para os alunos; 2) garantir a autenticidade da autoria (pois textos artificialmente criados podem comprometer os dados); e 3) garantir, também, a adequação ao ano escolar em que os alunos estavam, uma vez que não havia mecanismos disponíveis para determinar o grau de dificuldade dos textos, o que também poderia comprometer a pesquisa.

Para cada visita, foram selecionados cinco textos, dos quais um era utilizado primeiro, como forma de adaptação, a fim de reduzir a ansiedade e mostrar como as coletas funcionariam. Dos textos restantes, três eram utilizados para a coleta e um era deixado como reserva, caso algum problema durante a leitura do texto ocorresse.

Quatro exemplos de textos que foram utilizados para as coletas das amostras de leitura oral estão nos anexos deste trabalho, formatados da mesma maneira que foram entregues para os alunos no momento de sua leitura oral. Os textos eram de gêneros diferentes, dentre eles a crônica, a notícia e a fábula, por exemplo (conforme constam nos anexos).

Como exposto anteriormente, a análise buscou verificar qual o nível de desempenho dos alunos que, segundo Rasinski (2004, p. 6), é a razão entre o número de palavras lidas corretamente e o número total de palavras lidas na passagem, como expresso na fórmula abaixo:

$$\frac{\text{Total de palavras lidas corretamente}}{\text{Total de palavras lidas}} = \text{Nível de desempenho da precisão}$$

Para este trabalho, foram considerados como erros: pronúncia errada (que podem ser desconhecimento parcial da relação grafema-fonema; apagamento de sons das palavras; e desconhecimento de sinais gráficos); substituição de palavras (“escola” por “escolha”); palavras inteiras omitidas durante a leitura; hesitações com mais de 3 segundos, mesmo que pronunciadas depois disso; reversões (palavras lidas em ordem diferente da que consta no texto); e palavras pronunciadas com a ajuda do pesquisador.

De acordo com o resultado, os alunos são classificados em três níveis:

- Nível de independência: entre 97% a 100% de palavras corretas. Isto quer dizer que o aluno consegue ler textos que estejam de acordo com seu ano escolar sem supervisão;
- Nível de instrução: entre 90% e 96%. Neste caso, o aluno consegue ler os textos, mas requer o auxílio do professor ou dos pais;
- Nível de frustração: abaixo de 90%. Caso o aluno se encontre neste nível, os alunos acham o texto bastante difícil mesmo com assistência.
(RASINSKI, 2004, p. 6)

Se um aluno, por exemplo, lê 120 palavras de um texto em um minuto e comete 8 erros, o nível de desempenho da precisão seria calculado desta forma: 112 (palavras lidas corretamente) \div 120 (total de palavras lida = $0,93$ ou 93%). Assim, o aluno se encontra em nível de instrução, ou seja, o texto seria lido sem grandes dificuldades, mas ele precisaria de um pouco de ajuda.

A partir destes números, calculam-se as taxas de precisão e autocorreção (CLAY, 2000). Elas ajudam a esclarecer melhor este diagnóstico dos alunos. A taxa de precisão é a razão entre o número total de palavras lidas pelo número de erros cometidos, como mostra a expressão abaixo:

$$\frac{\text{Total de palavras lidas}}{\text{Total de erros cometidos}} = \text{Taxa de precisão}$$

Assim, o cálculo feito para o aluno do exemplo acima seria $120 \div 8 = 15$. Esta taxa fica expressa desta forma: $1:15$, o que quer dizer que o aluno comete um erro a cada 15 palavras lidas. Levando-se em consideração que muitos períodos de textos mais simples contêm em torno de 10 palavras, isto quer dizer que o aluno consegue ler trechos longos sem cometer erros em demasia.

A outra taxa, a de autocorreção, é calculada por meio da soma dos erros e das autocorreções dividida pelo número de autocorreções, sendo expressa da seguinte forma:

$$\frac{(\text{Total de erros} + \text{total de autocorreções})}{\text{Total de autocorreções}} = \text{Taxa de autocorreção}$$

Supondo que das 120 palavras lidas, o aluno conseguiu corrigir 7, não configurando erros cometidos, o cálculo ficaria assim: $(8+7) \div 5 = 3$. Esta taxa é representada pela razão $1:3$, o que significa que o aluno corrige um erro a cada 3 erros cometidos. Neste sentido, pode-se afirmar que o aluno monitora sua leitura, pois, ao se corrigir, não deixa que os erros de leitura interfiram em sua compreensão. Este monitoramento está diretamente ligado ao entendimento do significado tanto de palavras quanto de trechos maiores dos textos e, caso o aluno deixe muitos erros sem

autocorreção, pode-se supor que pouco do que está sendo lido está sendo realmente compreendido.

A partir destes cálculos, é possível que se faça um diagnóstico da leitura dos alunos das escolas participantes deste estudo em relação à precisão na fluência em leitura oral. Na seção seguinte, serão apresentados os resultados das coletas das amostras e discutir-se-ão os desempenhos gerais das escolas com base nos cálculos expostos acima.

Análise dos dados

Como já dito anteriormente, este recorte é parte da pesquisa de mestrado que se propõe a diagnosticar e monitorar o nível de fluência em leitura oral de alunos do 6º ano do ensino fundamental de quatro escolas de Belém, sendo duas públicas e duas privadas.

A coleta de dados foi feita em dois momentos: no início e no final do ano letivo de 2015 em todas as escolas participantes, todas localizadas na região metropolitana e centro urbano da capital paraense. Nas duas escolas privadas (identificadas como escola 01 e 02), houve 12 participantes e, nas escolas públicas (identificadas com 03 e 04), onze, totalizando 46 alunos participando da pesquisa. Cada aluno leu três textos diferentes na primeira visita, totalizando 138 amostras. Já na segunda, os alunos da escola 03 não participaram da pesquisa, pois a escola estava sem aulas por motivo de greve dos servidores, o que reduziu o número de amostras para 105. Assim, o número total de amostras de leitura foi de 243. Para obter os resultados de cada escola, analisaram-se as amostras de leitura e, assim, determinou-se qual o nível de leitura dos alunos da escola como um todo. As diferenças individuais entre os alunos não foi o foco principal desta análise, uma vez que a intenção é traçar um panorama geral do desempenho dos alunos em relação à precisão neste momento, mas serão apresentados os resultados referentes ao nível de precisão e às taxas de precisão e autocorreção para discutir como eles podem ser interpretados para ajudar a resolver os problemas de leitura enfrentados pelos alunos.

A partir do que foi dito acima, obteve-se o seguinte resultado referente aos três referenciais propostos que estão relacionados à dimensão da precisão:

TABELA 1 – Resultados das quatro escolas

Escolas Privadas						
Escolas	Nível de precisão		Taxa de precisão		Taxa de autocorreção	
	1ª visita	2ª visita	1ª visita	2ª visita	1ª visita	2ª visita
Escola 01	96% (Inst.)	97% (Ind.)	1:41	1:62	1:5	1:6
Escola 02	97% (Ind.)	98% (Ind.)	1:55	1:93	1:4	1:3
Escolas Públicas						
Escolas	Nível de precisão		Taxa de precisão		Taxa de autocorreção	
	1ª visita	2ª visita	1ª visita	2ª visita	1ª visita	2ª visita
Escola 03	94% (Inst.)	-	1:37	-	1:6	-
Escola 04	84% (Frus.)	89% (Frus.)	1:9	1:14	1:7	1:8

Fonte: Dados da pesquisa de campo feita pelo autor deste artigo.

Os números acima apontaram diferenças consideráveis entre as escolas onde a pesquisa foi feita. Como é possível observar na tabela acima, os três níveis de desempenho na precisão apareceram na primeira visita, sendo que uma escola ficou em nível de independência (Ind.), duas ficaram em nível de instrução (Inst.) e uma ficou em nível de frustração (Frus.). Este resultado demonstrou que, na maioria das escolas, os alunos não conseguem ler textos sem o auxílio de um adulto ou pessoa mais competente. Considerando-se que os alunos já passaram, pelo menos, cinco anos de suas vidas aprendendo a ler, este resultado mostrou que, apesar do tempo, muitos alunos ainda não consolidaram seus conhecimentos e habilidades no que diz respeito à leitura. Vale ressaltar que todas as escolas tiveram desempenhos melhores em relação ao nível de precisão de uma visita para a outra.

Entretanto, os demais índices mostram que algumas escolas não melhoraram ou pioraram em algumas das taxas. Observando os resultados referentes à taxa de precisão, pode-se ver que duas das quatro escolas apresentam números mais aproximados uma da outra (escolas 01 e 03), uma obteve um resultado bem acima das demais (escola 02) e outra muito abaixo se comparada às demais (escola 04). De acordo com estes números, é correto afirmar que os alunos das escolas 01, 02 e 03

conseguiram ler passagens longas sem cometer erros, demonstrando que seus erros ocorreram de forma mais esporádica e pontual. Já os alunos da escola 04 tiveram uma leitura problemática, cometendo muitos erros em pedaços de texto não tão longos, o que comprometeria o processamento dos períodos em que estas palavras estão inseridas.

Ainda em relação à taxa de precisão, convém destacar positivamente a escola 02, pois seu desempenho teve um grande salto em comparação à primeira visita. Com um aumento de 38 palavras para cada erro cometido, os alunos desta escola demonstram que são capazes, em média de ler partes extensas de um texto sem cometer erros. Já o destaque negativo é a escola 04, pois, ainda que seu desempenho tenha evoluído, não se pode deixar de considerar que a evolução foi bastante tímida. Com este desempenho, é difícil afirmar que os alunos conseguem ler longos trechos de um texto e consigam compreendê-lo sem dificuldades.

Quanto à taxa de autocorreção, os números foram bastante aproximados, variando entre 1:3 (da escola 02, segunda visita) e 1:8 (escola 04, segunda visita). O que estes números refletem é a capacidade de monitoramento da própria leitura pelos alunos no momento em que estão lendo um texto. De acordo com os números, os alunos da escola 02 melhoraram seu desempenho na segunda visita e conseguiram corrigir mais erros cometidos, monitorando melhor suas leituras e guiando-as pelo significado de palavras e sentenças. A autocorreção demonstrou que os alunos perceberam que o item lido erroneamente é incompatível com o contexto frasal em que a palavra está inserida e, portanto, poderia criar problemas para a compreensão.

Já os alunos da escola 04 apresentaram mais dificuldade para perceber os erros cometidos e corrigi-los. Além de não conseguirem monitorar bem suas leituras na primeira visita, os alunos desta escola ainda obtiveram resultado levemente pior na segunda visita, o que permite afirmar que, embora leiam mais palavras por minuto, os erros cometidos são ainda menos corrigidos. O acúmulo de erros durante a leitura se reflete na compreensão que os alunos fazem do material escrito que estão lendo.

Assim, mesmo que os números tenham sido aproximados, não se pode dizer que os alunos das escolas participantes estavam em situação semelhante devido ao número de erros cometidos. Ao comparar as taxas de precisão e de autocorreção, vê-se que os alunos de algumas das escolas conseguiram ler trechos extensos sem

cometer erros e, quando os cometeram, os corrigiram, enquanto outros não apresentaram dificuldade durante a leitura, mas não monitoraram suas leituras de forma adequada. Todos estes aspectos contribuíram para a análise do desempenho de leitura dos alunos e para a avaliação tanto institucional quanto individual com o intuito de levar os alunos à compreensão de qualquer texto com o qual ele tenha que lidar.

Considerações finais

A avaliação da leitura é uma tarefa complexa e que exige a adoção das mais variadas estratégias para que ela seja feita de maneira válida e que permita um retorno eficiente para sanar as dificuldades que os alunos possam ter.

Os dados da pesquisa permitem uma visão ampla da situação de diferentes escolas em diferentes contextos e de diferentes alunos. Os dados analisados colaboram para propor intervenções pedagógicas e metodológicas no que se refere à habilidade de leitura. Os números apresentados são relevantes para que sejam tomados como parâmetros e sejam traçadas metas, a fim de promover a melhora do desempenho dos alunos ao ler textos dos mais diversos gêneros. Para tanto, é preciso que se olhe para os números com o cuidado e rigor da apreciação científica.

As taxas apresentadas mostraram que as escolas apresentaram situações diferenciadas, precisando de intervenções particulares e específicas para cada respectivo contexto. Assim, enquanto a taxa de precisão em uma escola indicou que seu desempenho é bom para este aspecto durante a leitura oral de seus alunos, a taxa de autocorreção poderia indicar que os alunos não monitoram o que estão lendo ao não corrigirem os erros durante sua leitura. A observação de cada uma das dimensões da fluência e suas implicações para a compreensão dos textos é relevante para propor medidas de amenizar as dificuldades encontradas.

Com base nos dados e na análise das taxas, pode-se elevar o nível da discussão sobre diagnósticos e avaliação do desempenho em atividades de leitura. Quanto mais informações puderem ser apreendidas, seja de leitura oral, seja de leitura silenciosa, melhor para os próprios aprendentes, que poderão desfrutar de momentos de aprendizagem que os levem a superar os seus limites.

REFERÊNCIAS

- ALLINGTON, R. L. *Fluency: The neglected reading goal*. *The Reading Teacher*, 36, p. 556-561, 1983.
- ALLINGTON, R. L. *Fluency: Still waiting after all these years*. In: S. J. Samuels; A. E. Farstrup (Org.), *What research has to say about fluency instruction*. Newark, DE: International Reading Association, 2006. p. 94-105.
- ALMEIDA, A. N. S. de; FREITAG, R. M. Ko. *Análise do diagnóstico do desempenho em leitura: Província Brasil vs. Fluência em leitura oral*. *Revista Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 37 n.63, jul.-dez. , p. 90-110, 2012.
- CLAY, M.M. *Running Records for classroom teachers*. Heinemann: Auckland, 2000.
- DENO, S. L. Curriculum-based measurement: The emerging alternative. *Exceptional Children*, Arlington, v. 3, n. 52, p. 219-232, 1985.
- DENO, Stanley L. Curriculum-based measures: Development and perspectives. *Assessment for effective intervention*, 28. Jg., Nr. 3-4, p. 3-12, 2003.
- FUCHS, L. S. *et al.* Oral Reading Fluency as an Indicator of Reading Competence: A Theoretical, Empirical, and Historical Analysis. *Scientific studies of reading*, 5(3), p. 239-256, 2001.
- FUCHS, L. S. The Past, Present, and Future of Curriculum-Based Measurement Research. *School Psychology Review*, v. 33, No. 2, p. 188-192, 2004.
- KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: Teoria e prática*. 3. ed. Campinas: Pontes, 1995
- NATIONAL READING PANEL. *Teaching children to read. An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (NIH Publication n°.004769). Washington, DC:U.S. Government Printing Office, 2000.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. *Coletânea de textos: língua portuguesa, sala de apoio à aprendizagem*. Curitiba: SEED -Pr., 2005.
- PENNER-WILGER, Marcie. *Reading Fluency: A Bridge from Decoding to Comprehension*, 2008. Disponível em: http://edtechpartners.com/wp-content/uploads/2013/10/Fluency_Research.pdf. Acesso em: 28 maio 2020.
- PIKULSKI, J.J.; CHARD, D.J. Fluency: Bridge between decoding and comprehension. *The Reading Teacher*, 58, 510-519, 2005.
- RASINSKI, T. V.. *Assessing reading fluency*. Honolulu, HI: Pacific Resources for Education and Learning, 2004.
- SAMUELS, S.J. Reading fluency: Its development and assessment. In A.E. Farstrup; S.J. Samuels (Org.), *What research has to say about reading instruction* (3ª ed.). Newark, DE: International Reading Association, 2002.
- SHINN, M. R. *et al.* Curriculum-based measurement of oral reading fluency: a confirmatory analysis of its relation to reading. *School psychology review*. Vol 21, no. 3, p. 459-479, 1992.

SIQUEIRA, M.; ZIMMER, Márcia Cristina. Aspectos linguísticos e cognitivos da leitura. *Rev. de Letras* - n. 28 - Vol. 1/2 - jan/dez, p. 33-38, 2006.

Recebido em: 31/05/2020

Aceito em: 05/08/2020

ANEXOS - Exemplos de textos utilizados na coleta de dados em ambas as visitas

1. Primeira visita – Texto para adaptação

TEXTO 01: Quais as diferenças entre tartarugas, cágados e jabutis?

Fonte: BARROS, Carlos; PAULINO, Wilson C. *Ciências: os seres vivos – ecologia e saúde*. São Paulo: Ática, 2002, p.251.

A tartaruga é um animal aquático. Existem tartarugas de água salgada e de água doce. As que vivem em água doce são semi-aquáticas, pois também vivem em terra. Os membros das tartarugas transformaram-se em nadadeiras, para facilitar seus movimentos na água.

Esses quelônios geralmente têm um metro de comprimento e pesam cerca de 200 quilogramas. Mas há outros de até dois metros e meio e oitocentos quilogramas.

As tartarugas comem frutas e sementes. Só comem carne quando não encontram esses alimentos. A carne das tartarugas é muito saborosa e apreciada no mundo inteiro.

Há também os cágados, que vivem em água doce ou em terra. Seus membros têm cinco dedos terminados em unhas. São menores que as tartarugas, pois medem entre 15 e 30 centímetros. Alimentam-se de peixes e, em cativeiro, aceitam pedaços de carne e minhocas.

Os jabutis são terrestres. Vivem na mata, sob as árvores, mas gostam de banhos demorados. Sabem nadar, mas não mergulham como as tartarugas e os cágados.

2. Primeira visita – Texto para amostra

TEXTO 02: Pipas...Origem...Informações...

Fonte: BRANDÃO, E. *O empinador de estrela*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.5-6.

A pipa de empinar existe na China desde pelo menos uns 400 anos antes de Cristo. No Japão, onde chegou no século VI, importada da China, os moradores das aldeias se reuniam para construir pipas que chegavam a ter 100 metros quadrados de superfície!

Por essa época, no Ocidente, um sábio grego chamado Arquitas de Tarento, que viveu entre os anos 430 e 360 antes de Cristo, também teria inventado um modelo de pipa. Será que tinha visto e copiado alguma pipa chinesa?

É bem possível que tenha inventado por conta própria mesmo, porque o homem era um gênio, tanto que bolou várias outras coisas utilíssimas, como o parafuso e a roldana. E sua pipa, que entrou para a história com o nome de “a pomba de Tarento”, ele não construiu para brincar, mas para pescar no mar!

Aliás, no Extremo Oriente, pipa também não era brinquedo de moleque, não. Era coisa de gente grande, que as soltava por motivos seriíssimos, como, por exemplo, atrair os favores dos espíritos do céu.

3. Segunda visita – Texto para adaptação

TEXTO 01: Projeto Tamar

Fonte: www.tamar.com.br

O projeto tartarugas marinhas fixou uma base entre a Baía do Sueste e a Praia do Leão, principal local de desova das tartarugas em todo o arquipélago. A linha de trabalho segue o verificado em outros postos: conscientização da população local quanto à necessidade de preservar os ovos e não-captura dos indivíduos adultos; pesquisas relativas aos hábitos das espécies; envolvimento do ex-pescador na preservação das tartarugas.

Na praia do Leão e do Sancho ocorre a desova da tartaruga aruanã. A partir de novembro, quando se inicia o período de reprodução, podem ser observadas junto à superfície. De dezembro a maio ocorre a desova e a incubação demora 50 dias. À noite as tartarugas aproveitam a escuridão e a queda na temperatura e iniciam a jornada pela areia onde depositam seus ovos.

A tartaruga de pente, ameaçada de extinção, não desova nesta região. Indivíduos desta espécie podem ser encontrados nas águas do arquipélago, pois o utilizam como local de crescimento e alimentação.

Ao contrário do verificado na Praia do Forte, os ninhos não são removidos para áreas cercadas. Os locais das desovas são sinalizados e identificados por um bastão, permanecendo intocados até a eclosão dos ovos quando então ocorre o trabalho de verificação e contagem.

4. Segunda visita – Texto para amostra

TEXTO 02: A raposa e a cegonha

Fonte: FÁBULAS de Esopo. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1994.

Um dia a raposa convidou a cegonha para jantar. Querendo pregar uma peça na outra, serviu sopa num prato raso.

Claro que a raposa tomou toda a sua sopa sem o menor problema, mas a pobre cegonha com seu bico comprido mal pôde tomar uma gota. O resultado foi que a cegonha voltou para casa morrendo de fome. A raposa fingiu que estava preocupada e perguntou se a sopa não estava do gosto da cegonha, mas a cegonha não disse nada. Quando foi embora, agradeceu muito a gentileza da raposa e disse que fazia questão de retribuir o jantar no dia seguinte.

Assim que chegou a raposa se sentou lambendo os beiços de fome, curiosa para ver as delícias que a outra ia servir. O jantar veio para a mesa numa jarra alta, de gargalo estreito, onde a cegonha podia beber sem o menor problema. A raposa, amoladíssima, só teve uma saída: lamber as gotinhas de sopa que escorriam pelo lado de fora da jarra. Ela aprendeu muito bem a lição. Enquanto ia andando para casa, faminta, pensava: “Não posso reclamar da cegonha. Ela me tratou mal, mas fui grosseira com ela primeiro”.

Moral: “Trate os outros tal como deseja ser tratado.”

Desvios e discursividade em perguntas de leitura: ressignificando erros no diálogo com alunos

*Deviations and discursivity in reading questions: an alternative view of mistakes in
dialogue with students*

Arthur Ribeiro Costa e Silva¹

Resumo: A metodologia de perguntas de leitura, derivada da psicolinguística aplicada, propõe um trabalho com textos na escola a partir de uma sequenciação de questões de compreensão, em um percurso que passa por decodificação, inferência e interpretação. O presente artigo lança um olhar alternativo sobre essa proposta, a partir de conceitos da análise do discurso, para a qual o processo de leitura se constrói também a partir do jogo entre formações discursivas, da ideologia, do inconsciente e da subjetividade clivada. Tem-se como objetivo analisar, a partir dessas noções discursivas, três respostas de alunos a perguntas de leitura, buscando-se para essas respostas interpretações diversas das possíveis no âmbito da avaliação psicolinguística, no qual os resultados dos alunos seriam considerados como erros. As respostas foram selecionadas a partir de dados colhidos em turmas regulares do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Belém-PA, que, ao longo de um ano, trabalharam com diversos exercícios de interpretação textual por nós elaborados e ministrados, como professor regente. A análise aponta que os desvios presentes nas respostas dos alunos não constituem erros de leitura, mas sim interpretações constituídas no interdiscurso e na história, que, se bem compreendidas e trabalhadas na escola, têm o potencial de ampliar a experiência leitora de todos os envolvidos no processo.

Palavras-chave: Leitura; discurso; ensino de língua.

Abstract: The methodology of reading questions, derivative of the applied psycholinguistics, propose a work with texts in school that starts from a sequenciation of comprehension questions, passing by decoding, deducing and interpretation. The present article proposes an alternative view on this method, using concepts of the French tradition of discourse analysis, for which the process of reading occurs also in the relation between the discursive formations, the ideology, the unconscious and the split subjectivity. We have as objective to analyze, under those discursive notions, three answers given by students to reading questions, searching for those answers interpretations that differ from the possible ones in the psycholinguistics approach, in which the students' answers would be considered mistakes. The answers were selected among data obtained in regular classes of an Elementary school of Belém-PA, which worked along one year with a handful of reading comprehension exercises, made and applied by us, as the classes' main teacher. The analysis indicates that the deviations in the students' answers do not represent interpretation mistakes, but readings produced in interdiscourse and in history, that, if well comprehended and used in school, have the potential of enlarging the reading experience of all the people involved in the process.

Keywords: Reading; discourse; language teaching.

Introdução: riscos e limites das perguntas de leitura

A concepção interacionista de linguagem, que orienta contemporaneamente uma parte considerável das pesquisas acadêmicas e propostas de ensino de Português voltadas à educação básica, tem sido desenvolvida no Brasil com foco

¹ Mestre em Letras. Professor assistente da Universidade do Estado do Amazonas – Centro de Estudos Superiores de Tabatinga. E-mail: arthurrb22@gmail.com. ORCID <http://orcid.org/0000-0002-1229-4056>

privilegiado no trabalho de leitura. Para essa concepção, que procura se sustentar principalmente nas formulações do Círculo de Bakhtin, a atividade leitora seria um acontecimento de interação entre leitor e texto, em que as informações contidas na superfície textual e as inferências possíveis a partir delas teriam o papel de ativar no leitor processos dialógicos de atribuição de sentidos (RITTER, 2010; ANGELO, 2010), em que as condições sociais nas quais a leitura acontece e a relação com outros enunciados pré-existentes seriam aspectos a se considerar. Em outras palavras, “os conceitos presentes no texto evocam uma cadeia de conhecimentos prévios, que estão presentes na memória do leitor, entre os quais as expectativas, que são a base para o estabelecimento de inferências, para as conexões que conferem coerência e significado ao texto” (MENEGASSI; ANGELO, 2010, p. 27).

Por outro lado, no mesmo contexto de ensino de português, vem persistindo ao longo dos anos a presença de tarefas e testes avaliativos pautados em *perguntas de leitura*, estas concebidas como um conjunto de questões a serem propostas aos alunos antes, durante e/ou depois do contato destes com o texto. Essa ferramenta didática procura aplicar ao trabalho escolar o conhecimento sobre o processo sociocognitivo de leitura, obtido principalmente no âmbito da psicolinguística.

Assim, investigações contemporâneas vêm tentando alinhar as perguntas de leitura aos parâmetros interacionistas, postulando que as questões potencializariam o processo dialógico de produção de sentidos. Para a realização efetiva deste, Menegassi (2010, p. 167) postula “a necessidade de conscientização do professor sobre as determinações teórico-metodológicas envolvidas”, uma vez que uma atividade de perguntas pode permitir ao leitor desde apenas o destaque automático e acrítico de informações do texto até “um trabalho de desenvolvimento cognitivo mais eficaz no aluno-leitor”, em que este se envolve concretamente com o texto. Por isso, para o autor, as perguntas de leitura devem ser devidamente *ordenadas* e *sequenciadas*, obedecendo a uma hierarquia cujo extremo inicial é o momento antes da leitura, em que se recupera conhecimentos prévios do leitor, passando posteriormente por perguntas de resposta textual, em que as informações estão na superfície no texto; perguntas de resposta inferencial, em que se deve desvelar um conteúdo não-explicito a partir do explícito; e perguntas de interpretação, nas quais o conteúdo temático é associado, de forma subjetiva, a experiências e saberes do leitor.

É notório que a compreensão dessa articulação conceitual pelo professor contribui para o aperfeiçoamento do trabalho com a leitura, em especial por permitir, em uma classe comum de ensino básico, que os alunos sejam provocados de forma mais ampla e compreensiva à reflexão sobre o texto, deslocando-se do lugar de ouvinte passivo de interpretações do professor para o lugar de agente que interage com o material, mediando-se por seu próprio horizonte social. Tem-se, assim, uma janela de oportunidades para o desenvolvimento de habilidades de pensamento, já que este “se baseia em ser capaz de tornar o pensamento visível”, para o que se deve “ajudar as crianças a desenvolver uma linguagem que possa ser usada para descrever o pensamento delas” (VICKERY *et al*, 2016, p. 8), bem como para a maturação de estratégias de leitura, uma vez que estas “envolvem autodireção (...) e autocontrole, isto é, a supervisão e avaliação do próprio comportamento em função dos objetivos que o guiam e da possibilidade de modificá-lo em caso de necessidade” (SOLÉ, 1998, p. 69).

No entanto, percebemos, a partir de nossa experiência no ensino de Português na escola básica, que, ao se admitir o esquema de perguntas de leitura como peça importante do trabalho na escola, mesmo articulado a uma concepção interacionista, correm-se dois riscos. O primeiro se relaciona a questões didáticas, quando a lista de perguntas, tentando recobrir integralmente o processo de interação do aluno com o texto, se expande a quantidades muito grandes, buscando o que Fuza e Menegassi (2019, p. 662) chamam de “exauribilidade temática”. Dessa forma, a atividade de responder às perguntas pode ser encarada pelos alunos como exaustiva, repetitiva e desinteressante. Se pensamos, a partir de Zabala (1998, p. 175), que “são necessários materiais que estejam a serviço de nossas propostas didáticas e não o contrário; que não suplantem a dimensão estratégica e criativa dos professores, mas que a incentivem”, devemos admitir que o processo de leitura, por sua complexidade, demanda estratégias didáticas diversificadas, que não se permitem racionalizar por uma lista de perguntas.

O segundo perigo está relacionado a questões discursivas: um roteiro de perguntas ordenado e sequenciado pode produzir uma homogeneização do processo de leitura, reproduzindo a contradição identificada por Fairchild (2013, p. 50): “o próprio reconhecimento do componente subjetivo da linguagem torna-se um

mecanismo pelo qual a subjetividade do aluno e do professor é suprimida”. Com isso, o trabalho do professor se resume a dirigir os alunos para as respostas desejadas, ou seja, para as interpretações que melhor colaboram para o andamento da ordenação pré-estabelecida, ignorando ou preocupando-se pouco com o que escape desse padrão; restringindo-se, portanto, as possibilidades de leitura, sob o pretexto de ampliá-las. Projetos de leitura aplicados recentemente (BARRETO, 2016; SILVA, 2018), a nosso ver, ilustram isso, ao fazer uso de dados quantitativos e comparar números de alunos que apresentaram respostas adequadas, quase sempre se limitando a expor e discutir as respostas que alcançam a previsão feita pelo docente.

No presente artigo, preocupar-nos-emos principalmente com um aspecto derivado deste segundo risco, admitindo que, em uma atividade real de perguntas de leitura ordenadas e sequenciadas, ocorrem, por parte dos alunos, desvios das respostas esperadas preferencialmente pelo professor. No entanto, adotando um ponto de vista vinculado à Análise do Discurso, sustentamos a hipótese de que esses desvios não constituem “erros”, fatos indesejáveis ou abstrusos, que seriam um impedimento à compreensão leitora do aluno; antes, são materializações de um determinado posicionamento subjetivo, que, longe de obstaculizar a leitura, testemunha uma efetiva refração do conteúdo textual à luz das experiências do leitor, potencializando o diálogo entre os envolvidos na atividade. Em outras palavras, “uma escuta diferenciada dos aparentes *erros*, falhas ou tropeços (...) deixa pistas de como o sujeito se inscreve na ordem da língua e emerge dessa inserção no universo simbólico” (CAVALLARI, 2017, p. 1, grifo da autora). Para defender essa tese, analisaremos três ocorrências extraídas de nossa prática no Ensino Fundamental, em que um aluno, diante de uma pergunta de leitura a respeito de um texto lido anteriormente, elabora uma resposta que foge à previsão estabelecida pelo professor.

Ao nos posicionarmos a favor da maior atenção a esse tipo de ocorrência, ecoamos a tese de Fairchild (2009), que, diferenciando o conhecimento técnico da *atitude* do professor, afirma que a efetividade do diálogo em sala de aula deriva mais desta do que daquele, uma vez que

[...] ela [a atitude] recobre os intervalos que toda técnica forçosamente deixa a descoberto: ela é o único artifício de que dispomos para lidar com o inabarcável do cotidiano, com os desafios da prática. Vale a

pena assumir o risco de afirmar que é por meio de atitudes, e não de técnicas, que um conhecimento tem qualquer possibilidade de transmitir-se, de passar adiante ao se escrever na relação entre o professor e o aluno. Falar em atitudes é, portanto, falar da maneira como se resolvem esses episódios esporádicos que pontuam o cotidiano da sala de aula, nos quais as demandas dos sujeitos ganham expressão na forma de perguntas deslocadas, *erros surpreendentes*, esquecimentos, repetições etc. (FAIRCHILD, 2009, p. 498, grifo nosso).

O presente trabalho, portanto, representa uma defesa da ressignificação do conceito de formação docente, que com frequência é concebida como a apropriação pelo professor de técnicas que, quando aplicadas na escola, melhorariam automaticamente o aprendizado dos alunos “pela observação e tentativa de reprodução dessa prática modelar; como um aprendiz que aprende o saber acumulado” (LIMA; PIMENTA, 2006, p. 8). Com a discussão aqui levantada, esperamos demonstrar a necessidade de, indo em outra direção, proporcionar ao professor a maturação de uma postura interacionista que não se confine no interior de propostas didáticas pretensamente totalizantes, mas que conduza a “uma mudança de atitude [...] ante o aluno. Dele precisamos nos tornar interlocutores para, respeitando-lhe a palavra, agir como reais parceiros: concordando, discordando, acrescentando, questionando, perguntando, etc.” (GERALDI, 2004, p. 128)².

Leitura e discurso: entre a historicidade e a subjetividade

A leitura esteve presente desde o início da história da educação no Brasil, atendendo inicialmente ao ensino da gramática latina, depois ao aprendizado da gramática portuguesa, da poética e da retórica, e finalmente ao aperfeiçoamento da comunicação escrita (SOARES, 2002), ou seja, a tarefa de ler sempre esteve associada a um determinado objetivo, externo ao próprio processo de leitura. É a partir dos anos 1980 que as ciências linguísticas, a partir de sua introdução nos cursos de

² Essas palavras foram atualizadas de forma comovedoramente bela por Geraldi em entrevista recente: “Trazer a discursividade para o centro da relação de ensino implica ser capaz de ouvir o outro, o aluno. Ser capaz de apostar no outro. Ser capaz de se colocar à disposição do outro para que ele faça seu percurso discursivo. Trata-se de não impor um discurso, mas ser uma âncora para que discursos possam ser proferidos!” (GERALDI, 2017, p. 494).

Letras em anos anteriores, começam a influenciar o ensino de português. Dentre elas, a psicolinguística foi essencial para estabelecer uma visão centrada no processo de leitura, que, segundo Leffa (1996), se ilustra por meio de um agrupamento de pirâmides que se encaixam, representando processos ascendentes (do texto para o leitor) e descendentes (do leitor para o texto), que ocorrem simultaneamente nos vários níveis linguísticos do texto (fonético, morfossintático, semântico). Para o autor, “há uma espécie de encaixe entre a estrutura cognitiva do indivíduo e o material a ser aprendido, de modo que a informação absorvida não fica solta dentro da mente mas guardada dentro de uma estrutura hierárquica altamente organizada” (LEFFA, 1996, p. 28). Essa abordagem mental está na base das propostas que colocam a leitura como um objeto a ser ensinado em si, vinculado, mas não subjugado, ao ensino de tópicos exteriores.

Pode-se pensar a partir desse contexto a proposta da análise do discurso para o processo da leitura. O empreendimento da AD, seguindo a formulação de Possenti (2009), se constitui como uma ruptura com os modos de fazer conhecimento estabelecidos pela linguística. Portanto, se a teoria que embasa a leitura está ancorada na psicolinguística, a teoria do discurso representa um deslocamento em relação a ela, que recai especialmente sobre a noção de compreensão: enquanto a psicolinguística a descreve como uma construção progressiva, em que estruturas mentais se sobrepõem para gerar uma interação positiva entre leitor e texto, a AD expõe as lacunas e os deslizos inerentes a toda compreensão, afirmando que os domínios da historicidade, da ideologia, do inconsciente e da dispersão do sujeito exercem efeitos decisivos no processo.

O questionamento principal recai sobre a unidade e a evidência de sentido atribuídas ao texto: a linguística, ao estudar os processos de construção de sentido, supõe que ele é, ao menos em parte, evidente e universal, existindo, portanto, uma interpretação média determinável e alcançável por qualquer leitor. A análise do discurso nega essa premissa, argumentando que “a evidência do sentido [...] esconde seu caráter material, a historicidade de sua construção” (ORLANDI, 2008, p. 57). Nesse caso, o processo de leitura exige que se analise a forma como determinada interpretação “correta” foi legitimada historicamente, e, por outro lado, que se admita a possibilidade de a interpretação sofrer desvios, também de natureza histórica.

Afirmar a historicidade do sentido implica considerar, na interação verbal, a mediação de formações discursivas – definidas por Foucault (2008) como sistemas de dispersão, ao mesmo tempo constituídos e constituintes de enunciados, que regulam as possibilidades de enunciação, definindo “uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações” entre eles (FOUCAULT, 2008, p. 43)³, de modo que cada enunciado se inscreve e se subordina a uma dada formação, simultaneamente a atualizando – permitindo-se aos leitores, assim, definir o sentido de um texto, bem como dando azo às afrontações e polêmicas em torno dele. Assim, compreender, que, para a psicolinguística, é um processo ativado por encaixes cognitivos entre os diversos níveis da interação, passa a ser visto, na análise do discurso, como situar-se em um jogo, no qual interferem as regras da formação discursiva do texto, bem como as condições nas quais o leitor está inserido, já que “leituras já feitas configuram – dirigem, isto é, podem alargar ou restringir – a compreensão de texto de um dado leitor” (ORLANDI, 2008, p. 43).

Esse jogo discursivo não está fundado em um domínio consciente, no qual os indivíduos teriam a liberdade e a habilidade para manipular as possibilidades de leitura envolvidas. Antes, é um ato no qual intervém a ideologia, entendida como um instrumento de pressão sobre a consciência individual, assimilado pelo inconsciente e decorrente da inserção do indivíduo em instituições e práticas sociais. Afirmar, portanto, que “o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer” (ORLANDI, 2001, p. 46), quer dizer que toda enunciação está necessariamente imersa nas condições de produção e nas formações discursivas. Sendo a interpretação de texto um gesto, um efeito – e, portanto, não neutra – é preciso considerar o papel das coerções ideológicas sobre ela. No presente trabalho, admitimos que esse fator é fundamental para o acompanhamento do processo de leitura do aluno, se desejamos permitir a ele que se movimente e construa uma interpretação no interior da matriz histórica que lhe é própria, e não apenas seja conduzido ao encontro do jogo interpretativo armado pelo professor ou pelo livro didático.

³ A formulação foucaultiana é utilizada aqui por se articular de forma coerente à forma como abordamos o conceito de formação discursiva, embora reconheçamos que a AD francesa e a obra de Michel Pêcheux tomaram essa noção de forma diversa, implicando diretamente a questão da luta de classes, da contradição e da ideologia (NARZETTI, 2018).

Por fim, decorre do exposto a noção de sujeito, que também representa um rompimento da análise do discurso com a linguística. Na abordagem psicolinguística, a subjetividade é tratada em termos de uma disposição individual para a leitura, que seria maior ou menor de acordo com o conhecimento linguístico, a competência pragmática e o conhecimento de mundo, de modo que é possível medir e controlar o desempenho dos leitores e encaixá-los em grupos. A análise do discurso, por outro lado, insere o conceito no mecanismo de dispersão que regula as formações discursivas, admitindo que o indivíduo, afetado pela historicidade que o constitui, é heterogêneo, manifestando diversos posicionamentos que não se dispõem em uma escala progressiva, mas são fragmentados e difusos. Assim, a consciência que participa no processo de leitura não é una e indivisível, mas múltipla e clivada; sujeito, portanto, deixa de ser sinônimo de indivíduo, e passa a ser uma função, um espaço passível de ser ocupado pelo indivíduo em seu ato de leitura. Esses espaços serão buscados pelo indivíduo, de forma inconsciente, no campo do interdiscurso, que, para Courtine (2014, p. 74), é “o lugar no qual se constituem (...) os objetos de que esse sujeito enunciador se apropria para deles fazer objetos de seu discurso, assim como as articulações entre esses objetos”. Quando o percurso do indivíduo pelo interdiscurso é materializado pela linguagem, ato que pode ocorrer seja por meio da oralização mais espontânea, seja por meio de ferramentas didáticas mais estruturadas (como as perguntas de leitura), pode-se analisar a subjetividade do ponto de vista do discurso, apontando as formações discursivas que os indivíduos mobilizam para sua enunciação⁴.

Feitas essas considerações teóricas, passamos, a seguir, à análise dos exemplos, extraídos de nossa prática de ensino, em que, ao responder a perguntas de leitura, os alunos fogem à resposta prevista pelo professor. Procuramos analisar que posição subjetiva esses alunos manifestam em seus enunciados, verificando se o quadro teórico da análise do discurso pode contribuir para uma visão pedagógica

⁴ Note-se que esses fundamentos teóricos não estão isolados no contexto das aplicações das noções discursivas, em especial dos processos inconscientes, ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita. Vale citar os estudos de Langlade (2013), que analisa a leitura literária como uma elaboração subjetiva do leitor, evidenciando a coparticipação de aspectos fantasmáticos nela, e de Belintane (2013), que associa a aquisição da linguagem escrita ao contato da criança com os gêneros orais da infância, que constituem acervos linguageiros que servem como matrizes psíquicas para a alfabetização.

que não se limite a diagnosticar erros de leitura, mas utilize o percurso de leitura dos alunos para abrir novos caminhos de interpretação.

Entre perguntas, os sujeitos: um percurso por respostas de alunos

Ao longo dos anos de 2016 e 2017, trabalhamos como professores regentes de duas turmas do 6º ano do Ensino Fundamental em uma escola municipal de Belém-PA, atividade que coincidiu com nossa passagem pelo Mestrado Profissional em Letras, vinculados à Universidade Federal do Pará. A partir dos estudos, realizados neste curso, acerca dos processos de letramento e dos aspectos cognitivos e metacognitivos relacionados ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita, introduzimos em nossas turmas oficinas didáticas, orientadas segundo as referências teóricas que expusemos na seção anterior do presente artigo, que envolviam a leitura, a compreensão, a escrita e a análise linguística. Assim, selecionamos textos de gêneros diversos, e elaboramos a partir deles, de forma autoral, exercícios de perguntas de leitura, propostas de produção textual e aulas de análise linguística⁵.

As tarefas de leitura, assentadas principalmente nas propostas de Marcuschi (2008) e Menegassi (2010), percorriam quatro etapas de compreensão: decodificação, inferência, interpretação e extrapolação, indo da extração literal de dados do texto até o comentário livre e subjetivo acerca do conteúdo dele. Essas atividades, embora servissem a nosso planejamento escolar, ao ensino e à avaliação de alunos, possibilitaram também a reunião de dados sobre o processo de leitura e seu aprendizado. Foi analisando esses resultados que percebemos que certos gestos de leitura realizados pelos alunos só poderiam ser compreendidos no contexto de uma análise discursiva, perspectiva que abordamos no presente artigo. Situamo-nos, portanto, em um procedimento metodológico no qual

[...] o “dado” mobiliza o investigador, causando-lhe um estranhamento, o que significa que o analista não escolhe *aleatoriamente* como seu objeto um determinado discurso, mas é afetado por ele, na medida em que o seu referencial teórico permite estranhar uma realidade social

⁵Uma parte dos resultados deste trabalho foi publicada em uma obra coletiva dos alunos do programa de Mestrado Profissional (SILVA, 2019).

naturalizada pelo trabalho da ideologia (PAULA; TFOUNI, 2013, p. 199, grifo dos autores).

No contexto do presente artigo, esse estranhamento incide sobre a realidade das interações entre professor, aluno e objetos de ensino, que a ideologia pedagógica naturaliza como sendo uma relação lógica e hierárquica, em que o professor é o detentor do planejamento das etapas didáticas, das respostas possíveis e dos raciocínios que têm legitimidade para circular em sala de aula, enquanto o aluno precisa se subjetivar como receptáculo, prevendo e cedendo às demandas do grande Outro que o vigia, controla e avalia, e que se materializa na figura do docente (HOPPE; FOLBERG, 2017, p. 151).

Após essa caracterização da metodologia, passamos a seguir a apresentar e discutir as respostas de alunos que selecionamos para este estudo.

Recordamos inicialmente uma resposta dada por uma aluna a uma pergunta referente ao conto “O vigia de Limpiopungo”, da tradição oral equatoriana, extraído do volume *Contos de lugares encantados* (Ática, 1995). A narrativa descreve Rumiaya, um pastor de lhamas que vive ao pé do vulcão Cotopaxi, próximo a uma lagoa pela qual nutre intenso afeto, passando muitas horas a contemplá-la. Um dia, uma lhama se afasta do grupo e cai acidentalmente na lagoa. Rumiaya mergulha a fim de salvá-la, mas é tragado pela profundidade das águas e, na iminência da morte, roga ao “grande deus da montanha” que lhe permita descansar para sempre junto à lagoa. Tendo o pedido concedido, Rumiaya é transformado em uma grande rocha em forma de um índio vigilante, que, segundo a história, pode até hoje ser vista naquele local.

Ao elaborarmos a lista de perguntas de leitura como exercício de interpretação de texto aos alunos, incluímos a seguinte questão: “é correto dizer que Rumiaya tinha uma religião antes de morrer afogado na lagoa?”. Essa pergunta se caracterizava, de acordo com a classificação de Menegassi (2010), como de “compreensão inferencial”, demandando que o aluno lidasse com informações explícitas para afirmar fatos não explícitos. A resposta prevista seria que sim, poder-se-ia dizer que Rumiaya tinha uma religião, à medida que se comunica com um deus da montanha e roga a ele que lhe conceda um último pedido, manifestando sua crença no poder da divindade, o que caracteriza uma relação religiosa semelhante àquela praticada contemporaneamente em nossa sociedade. Seria aceitável ainda argumentar que a fala de Rumiaya demonstra intimidade com o deus, o que permite inferir que sua relação com ele não

era momentânea, mas provinha de um culto anterior ao momento da fatalidade. Diante da questão, porém, uma aluna registrou no caderno a seguinte resposta: “eu acho que não, porque ele só ficava no lago, e se ele tivesse religião ele iria pra alguma igreja”.

Poderíamos iniciar a discussão sobre essa resposta observando-a do ponto de vista da psicolinguística. Nesse caso, avaliaríamos como um erro de inferência, caracterizado pela não associação, por parte da aluna, do fato do personagem se comunicar com uma divindade com a existência de uma relação religiosa. A aluna, portanto, ignora uma evidência da superfície do texto que fornece um traço característico de um grande número de religiões conhecidas, o que lhe permitiria responder positivamente à questão. Indo ainda mais longe, poderíamos sugerir que o modalizador “eu acho” presente na resposta é um indício de que a aluna de fato não alcançou este dado do texto, e percebeu que o dado que utilizou para fazer a inferência não permitia fazer com segurança a afirmação que fez.

No entanto, do ponto de vista da análise do discurso, para a qual “o equívoco passa a constituir o linguístico não como algo a ser evitado ou que é um mero acidente para ser pensado como estruturante, fato incontornável” (ORLANDI, 1998, p. 11), o interesse dessa resposta recai na deriva de interpretação realizada, ou, em outras palavras, a forma como a aluna ocupa uma posição de sujeito a partir do signo “religião”⁶, não construindo a relação interdiscursiva esperada pelo professor, mas realizando outra associação, que inaugura uma leitura inovadora. Ter religião, na leitura da aluna, não está vinculado a uma atitude pessoal, a uma convicção subjetiva, em suma, a qualquer tipo de autodeterminação do indivíduo, mas sim a um hábito de frequentar presencialmente um edifício denominado igreja, provavelmente participando de cultos, rituais e ações diversas nela, ou seja, trata-se de uma experiência coletiva, socialmente efetivada e, principalmente, *institucionalizada*. A formação discursiva mobilizada pela aluna, portanto, é a do domínio religioso cristão, que, instituindo a Igreja como detentora da verdade acerca da palavra de Deus e da prerrogativa de conceder salvação aos fiéis, impõe a estes um conjunto de práticas definidoras de sua subjetivação (MELO, 2017).

⁶ Embora se associe a uma linha de análise diferente do presente trabalho, vale lembrar, nesse ponto, a elaboração de Volóchinov (2018) do signo como lugar da manifestação da ideologia. No caso aqui analisado, a menção ao signo “religião” é suficiente para a aluna instaurar a relação interdiscursiva, evidenciando a carga ideológica presente na palavra.

Desse ponto de vista, chama atenção a construção textual da resposta da aluna, que utiliza o advérbio “só” quando afirma que ele “ficava no lago”, uma modalização que não está presente no conto lido, o qual, ao contrário, apresenta o personagem e seu hábito com uma elaboração estética que produz empatia. Isso pode ser lido como uma demarcação pejorativa, uma exotização, e, no limite, como uma condenação do comportamento do personagem, ao qual se atribuiria uma vida limitada ou excessivamente ligada a hábitos estranhos às instituições religiosas, e, por isso, afastada da salvação cristã. É como se, ao ser proposta uma leitura do conto à luz do campo do discurso religioso, a elaboração narrativa em torno do personagem fosse despida de seu caráter estético e simbólico, e revestida integralmente por uma imagem vinculada à experiência cotidiana, mediada pelas formas ideológicas de religiosidade presentes na vida popular.

Assim, na perspectiva do discurso, é problemático considerar a resposta da aluna como um erro inferencial; o que ocorre, na verdade, é que a inferência se realiza de forma imprevista, dispensando o enquadre cognitivo proposto pelo professor, que se pautava na evidência do sentido da relação religiosa do personagem, e inaugurando uma outra leitura do texto, na qual um sentido diferente emerge. Do ponto de vista didático e pedagógico, perceber esse movimento discursivo seria de grande importância, pois ele abre caminhos de alargamento da experiência leitora, a partir da problematização dos sentidos que circulam socialmente e se produzem historicamente em torno da religião, aspecto que poderia ser discutido não apenas com a aluna autora da resposta, mas com todo o grupo participante da leitura.

Nosso segundo exemplo diz respeito a uma resposta proposta por outra aluna, no contexto de um exercício de perguntas de leitura sobre o romance infanto-juvenil estadunidense *Aula do além* (Ática, 2002). A narrativa focaliza um trio de amigos que se confronta com uma professora substituta, que eles suspeitam que seja um fantasma, e que assume sua classe. No exercício, foi abordada a cena na qual eles têm a primeira aula com a professora, na qual ela ordena aos alunos que cantem o “hino à bandeira”, e logo depois começa a “fazer a chamada”. O exercício, após fazer perguntas de nível decodificacional e inferencial, questionava aos alunos: “Na sua opinião, é importante existirem esses dois momentos na escola? Por quê?”, explorando o nível interpretativo (MENEGASSI, 2010). Esperava-se, com a questão,

que os alunos opinassem e refletissem, da forma mais livre possível, sobre o canto coletivo do hino à bandeira e sobre a chamada nominal feita pelo professor em classe, sendo que esta era feita cotidianamente na escola em que eles estudavam, e aquele não estava na tradição da instituição, acontecendo apenas em cerimônias especiais. Uma aluna, ao responder à pergunta, registrou no caderno: “A chamada sim, porque é obrigatório, o hino eu acho que não”.

Na perspectiva psicolinguística, a resposta da aluna seria considerada uma interpretação no mínimo problemática, pois, embora ela pareça explicitar um posicionamento a respeito dos dois ritos escolares, os argumentos oferecidos não permitem compreender os motivos que a levam a adotar esse ponto de vista, tornando opaco o processo mental realizado por ela a partir do tema sugerido na pergunta; em outras palavras, não se percebe com clareza que dados de seu conhecimento de mundo e de sua vivência pessoal, fatores essenciais da interpretação, são mobilizados para dar sustentação à resposta. A avaliação sobre o resultado da aluna certamente redundaria em afirmar a superficialidade do raciocínio, talvez solicitando maiores explicações em uma segunda tentativa, ou mesmo utilizando a resposta como o polo negativo de uma comparação com uma outra resposta, em que um aluno oferecesse mais explicações.

Do ponto de vista discursivo, por outro lado, pode-se elaborar uma interpretação diferente sobre o gesto de leitura da aluna. O enunciado da questão, que, como foi dito, visava a permitir aos alunos a elaboração livre da opinião e da justificativa, fazia referência à “escola” de forma genérica, sem inserir nenhum modificador que pudesse induzir uma determinada concepção de escola. Assim, a pergunta mobilizava uma formação imaginária de escola, no interior da qual se constituem diversas formações discursivas que autorizam e limitam dizeres sobre ela. Se levamos em consideração que, no contexto de nossa sociedade, a escola é interpretada como uma “organização burocrática disciplinadora que, pela sujeição dos indivíduos, sustenta as estruturas de poder” (BARRERA, 2016, p. 123), concluímos que, apesar de o enunciado solicitar a opinião “do aluno”, as pressões discursivas presentes ao se tratar da escola produziam o risco da posição subjetiva do aluno se acomodar à imagem dominante da instituição.

Esse problema nos parece constitutivo da resposta da aluna: ao afirmar que a chamada seria importante por ser um expediente “obrigatório”, não é uma subjetividade estudantil que fala, mas sim uma voz institucional, produzida historicamente e detentora de um certo poder sobre a definição da rotina escolar. É o processo inconsciente característico da discursividade que permite à aluna apresentar seu enunciado como uma resposta pessoal. Desse ponto de vista, o que seria interpretado como argumentação superficial e opaca, em uma visão psicológica, pode ser analisado de forma oposta: ao situar-se em uma formação discursiva que lhe confere legitimidade, a aluna descarta a necessidade de prolongar justificativas, pois o que sustenta a enunciação é o poder da posição-sujeito ocupada, que funciona no nível discursivo, não no textual. Nessas condições, afirmar a obrigatoriedade da chamada e a não obrigatoriedade do hino é suficiente, assemelhando-se, em última análise, ao genérico discursivo, uma forma enunciativa constituinte do discurso pedagógico escolar, no qual

O campo semântico é constituído a partir de fórmulas lógicas e linguísticas – como os genéricos discursivos – que tornam quase impossível instalar a polissemia. Aliás, nesse discurso, o aluno nem é reconhecido como sujeito singular, capaz de expor seus pontos de vista e suas diferentes demandas de aprendizagem. O único lugar que este sujeito (aluno) encontra nessa formação discursiva fechada é o de objeto de um sistema de ensino (...) (PAULA; TFOUNI, 2013, p. 210).

As respostas de outros alunos a essa mesma pergunta nos parecem confirmar isso, pois é notório que os alunos que mais argumentaram textualmente são aqueles que mais se distanciaram do discurso institucional, procurando outras subjetivações em torno do tema da escola.

Assim, podemos concluir que a resposta da aluna, reinterpretada pela análise do discurso, nos permite superar o julgamento sobre a qualidade da argumentação e abrir uma série de questionamentos: quem define o que é importante em uma escola? Por que certos indivíduos ou instituições têm essa prerrogativa, e outros não? Qual o lugar das demandas dos jovens no cotidiano escolar? Tais perguntas, além de oferecer aos alunos a oportunidade de pensar sobre certas concepções educativas que circulam na sociedade como já dadas, recuperando sua historicidade, também aprimoram o próprio trabalho de perguntas de leitura, uma vez que a etapa de

interpretação demanda “manifestações idiossincráticas” (MENEGASSI, 2010, p. 181), que, a nosso ver, não devem ser obtidas *a priori*, mas sim desenvolvidas, e porventura reformuladas, ao longo da vida escolar.

Por fim, gostaríamos de discutir uma resposta de um aluno a um exercício de perguntas de leitura a partir de textos descritivos de uma exposição do Museu Nacional do Rio de Janeiro. Os textos, disponíveis na página oficial do Museu, foram apresentados aos alunos junto a imagens dos objetos sobre os quais as informações se referiam. Entre eles, havia o texto sobre uma múmia pré-histórica proveniente do deserto do Atacama, cujo povo tinha a tradição de enterrar os mortos sentados, com a cabeça apoiada nos joelhos, a mesma posição em que se costumava dormir na região, “envolvidos em roupas e cobertas, junto com seus pertences”. A partir desse trecho, perguntamos aos alunos, explorando o nível de compreensão inferencial (MENEGASSI, 2010): “É correto dizer que os homens pré-históricos tinham respeito pelos cadáveres que enterravam no deserto? Por quê?”. A questão previa uma resposta afirmativa, inferida a partir dos indícios textuais: a preocupação de envolver o corpo em cobertores, juntar a ele os pertences, e ainda a pista mais sutil de deixá-lo na posição de sono, o que, embora não esclarecido no texto, possibilita uma interpretação simbólica. Um aluno, no entanto, diante da pergunta, registrou no caderno: “Sim, porque eles acreditavam muito nos deuses antigos”.

Sob o paradigma psicolinguístico, poderíamos facilmente avaliar a resposta como uma extrapolação do texto, situada em um “horizonte problemático” (MARCUSCHI, 2008, p. 259), uma vez que, apesar da resposta afirmativa, a informação utilizada pelo aluno para chegar a ela não está presente e não pode ser deduzida do que está explícito. O comportamento dos homens do deserto, apesar de demonstrar respeito e reverência pelos mortos, não é atribuído, nos limites do texto, a algum tipo de religiosidade ou de crença. Não estaria claro se a interação do aluno com o material textual ocorreu da forma devida, pois ele não comprova ter extraído do texto um dado que se associe à sugestão da pergunta. Dessa forma, o aluno teria feito uma inferência inadequada, aventando-se a necessidade de intervenção pedagógica para aperfeiçoar seu trabalho de compreensão.

Se, porém, pensamos nessa ocorrência a partir das contribuições da teoria do discurso, é possível reinterpretá-la como um desvio surgido a partir de um processo

intertextual, ativado pela história de leitura do aluno. No saber popular, em especial entre os jovens, é notória a disseminação da cultura do Egito Antigo, presente em livros didáticos, programas de televisão, produções cinematográficas e mídias diversas, e um dos dados mais conhecidos dessa cultura é a mumificação dos mortos e os rituais religiosos associados a ela, que, em um contexto de politeísmo, envolvia várias divindades. Assim, é provável, e seria mesmo previsível que o aluno, diante de um texto museológico que tratava sobre uma múmia, tenha mobilizado seu conhecimento a respeito da civilização egípcia para realizar a leitura, antes mesmo de interagir com os detalhes específicos informados no texto sobre a múmia atacamenha. É o sentido da mumificação que, nesse caso, está em jogo, sedimentado em um conhecimento derivado de leituras já feitas, e ativado inconscientemente no momento do contato com o material novo. Pode-se mesmo afirmar, nesse caso, que a resposta do aluno foi correta, visto que a informação apresentada na resposta não deixa de ser coerente com a inferência solicitada no enunciado: a crença nos deuses está diretamente associada aos rituais respeitosos realizados com os mortos, não apenas no Egito Antigo, mas em muitas outras culturas.

Desse ponto de vista, podemos ver a resposta não mais como uma inferência inadequada, mas como uma construção produtiva de sentido, que, embora escape do texto ao qual a tarefa se referia, não o apaga, mas o amplia, pois inaugura um questionamento sobre as diferenças entre os povos atacamenho e egípcio, partindo do ponto comum da mumificação. Levando em consideração que os dados da cultura egípcia provavelmente são conhecidos não apenas desse aluno, mas de uma boa parte dos estudantes envolvidos, se discutirmos essa resposta fora da dicotomia entre certo e errado, mobilizando o interdiscurso e a memória, “se não se absolutizar o previsto através do conceito de autoridade” (ORLANDI, 2008, p. 45), podemos ampliar o interesse e a compreensão sobre o texto.

Considerações finais: o resgate do acontecimento

Neste artigo, procuramos pensar a necessidade de aliar o trabalho de leitura pautado na compreensão psicolinguística com uma atenção a eventos que escapem às previsões feitas, buscando explicá-los pela perspectiva da teoria do discurso. As

análises empreendidas demonstram a relevância dos processos ideológicos inconscientes, que inserem na tarefa de perguntas uma diversidade de subjetivações que, ao ser reunidas em um conjunto difuso de erros de leitura, têm apagado seu caráter de modalização discursiva, deixando-se esvaír o vasto material histórico que, como mostramos, eles permitem entrever nas formações a que se remetem.

Não podemos deixar de notar que, na esteira do domínio crescente obtido no debate educacional brasileiro pela lógica da pedagogia das competências, na qual os conhecimentos “tendem a se limitar ao recorte estritamente instrumental, desagregando a formação pelo atrelamento a tarefas e desempenhos específicos, prescritos e observáveis” (RAMOS, 2003, p. 98), o modelo de perguntas de leitura se apresenta como uma ferramenta sedutora para o professor de línguas, pois oferece uma racionalização bastante abrangente do processo de trabalho na escola, fornecendo a dimensão teórica e prática, adequando-se à divisão do tempo escolar, aos papéis tradicionalmente atribuídos a professor e alunos, e mesmo garantindo um resultado final homogêneo e sistematizado, que pode ser controlado e corrigido.

Nesse contexto, como professores e formadores de professores, defendemos o resgate da dimensão de acontecimento discursivo na situação de ensino-aprendizagem, o que significa, para Geraldi (2010), inverter a relação travada na escola com o conhecimento acumulado historicamente, de modo que o centro do trabalho se torne a realidade vivida, o que “exige que cada sujeito – professor e alunos – se torne autor: refletindo sobre o seu vivido, escrevendo seus textos e estabelecendo novas relações com o já produzido” (GERALDI, 2010, p. 100). Trata-se, em outras palavras, de permitir que a educação se abra para a errância, para a realidade fundamental da linguagem, onde não há erro nem acerto, pois os sentidos não são separados, interditados e sedentarizados pelo estabelecimento da verdade científica.

O objetivo da epistemologia da errância é (...) produzir movências, descosturar evidências e contestar as verdades tecnocientíficas pela única brecha que nos é possível: a fissura da língua, que a faz errante. Para produzir movências, o sujeito errante precisa, sobretudo, se colocar na escuta dos sentidos silenciados e apagados pelo método científico e pelo axioma. Ao fazer isso, o errante lança luz sobre os gestos políticos que fundamentaram a escolha que constituiu o axioma, além de desvelar os interesses e os proprietários de determinado sentido. Descosturar o axioma não é tarefa fácil, impossível se nos colocarmos a questionar seus enunciados pelas

práticas científicas, caras, especializadas e inacessíveis. Mas quando o errante sublinha o resto e produz a partir dele efeitos outros, ele lança luz sobre o trabalho ideológico e político de sedentarização dos sentidos – aquele que administra, diminui, instrumentaliza e lucra com o sujeito eficiente. (ALMEIDA, 2019, p. 256)

Ao assumirmos a condição de professores *errantes*, é o próprio conceito de *pergunta* que se modifica, deixando de ser um mecanismo de testagem de habilidades lógicas e tornando-se um caminho de investigação do real, aberto ao inusitado e às múltiplas descobertas inerentes ao percurso. O que talvez não nos leve a excluir o uso de questões para aferir habilidades de leitura, mas torne essa etapa uma porta de entrada para perspectivas mais amplas – entre as quais certamente estarão problemas relacionados ao discurso e à história.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, João Flávio de. *Epistemologia da errância: erro, hiância e ciência em discurso*. Campinas: Pontes, 2019.
- ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro. *Compreensão responsiva: aspectos para o ensino da leitura. I Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários – Anais*. Maringá: UEM, 2010.
- BARRERA, Tathyana Gouvêa Silva. *O movimento brasileiro de renovação educacional no início do século XXI*. 274 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.
- BARRETO, Missilene Silva. *Leitura no Ensino Fundamental: a compreensão responsiva discente a partir do gênero charge*. 183 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.
- BELINTANE, Claudemir. *Oralidade e alfabetização: uma nova abordagem da alfabetização e do letramento*. São Paulo: Cortez, 2013.
- CAVALLARI, Juliana Santana. *O erro como testemunho de si. VIII Seminário de Análise do Discurso – Anais*. Recife: UFPE, 2017.
- COURTINE, Jean-Jacques. *Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos*. São Paulo: EdUFSCar, 2014.
- FAIRCHILD, Thomas Massao. *Conhecimento técnico e atitude no ensino de língua portuguesa. Educação e Pesquisa*. v. 35, n. 3. São Paulo, 2009.
- FAIRCHILD, Thomas Massao. *Que escola é essa? Não existe objeto de ensino onde não haja um sujeito que ensine*. In: CAMPOS, Sulemi Fabiano; BARZOTTO, Valdir Heitor. (org.). *Ensino da leitura e da escrita*. Natal: EDUFRN, 2013.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

- FUZA, Ângela Francine; MENEGASSI, Renilson José. Ordenação e sequenciação de perguntas de leitura: proposta de trabalho para crônica e pintura no livro didático. *Alfa*. v. 63, n. 3. Assis, 2019.
- GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2004.
- GERALDI, João Wanderley. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro e João, 2010.
- GERALDI, João Wanderley. Passando em revista ideias sobre o ensino de Língua Portuguesa: uma entrevista com João Wanderley Geraldi. *Diálogo das Letras*. v. 6, n. 1. Natal, 2017.
- HOPPE, Martha Marlene Wankler; FOLBERG, Maria Nestrovsky. O desejo e a aprendizagem da leitura e da escrita. *Ágora*. v. 20, n. 1. Rio de Janeiro, 2017.
- LANGLADE, Gerárd. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia. *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.
- LEFFA, Vilson. *Aspectos da leitura*. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.
- LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. Estágio e docência: diferentes concepções. *Póiesis Pedagógica*. v. 3, n. 3 e 4. Catalão, 2006.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- MELO, Mônica Santos de Souza. Considerações sobre o domínio de prática discursiva religioso. In: MELO, Mônica Santos de Souza (org.). *Reflexões sobre o discurso religioso*. Belo Horizonte: UFMG, 2017.
- MENEGASSI, Renilson José; ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro. Conceitos de leitura. In: MENEGASSI, Renilson José (org.). *Leitura e ensino*. Maringá: Eduem, 2010.
- MENEGASSI, Renilson José. Perguntas de Leitura. In: MENEGASSI, Renilson José (org.). *Leitura e ensino*. Maringá: Eduem, 2010.
- NARZETTI, Claudiana. Para uma história epistemológica do conceito de formação discursiva. *Linguagem em (Dis)curso*. v. 18, n. 3. Tubarão, 2018.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2001.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. Paráfrase e polissemia – a fluidez nos limites do simbólico. *Rua*. n. 4. Campinas, 1998.
- PAULA, Fernando Silva; TFOUNI, Leda Verdiani. Regularidade e acontecimento no funcionamento do discurso pedagógico escolar. *Signum: estudos linguísticos*. n. 16/2. Londrina, 2013.
- POSSENTI, Sírio. Teoria do discurso: um caso de múltiplas rupturas. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina (org.). *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2009.

- RAMOS, Marise Nogueira. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. *Trabalho, Educação e Saúde*. v. 1, n. 1. Rio de Janeiro, 2003.
- RITTER, Lílian Cristina Buzato. A produção de sentidos na aula de leitura. In: MENEGASSI, Renilson José (org.). *Leitura e ensino*. Maringá: Eduem, 2010.
- SILVA, Angélita dos Santos Conceição. *A compreensão leitora de alunos do 8º ano a partir de um projeto de leitura com o gênero discursivo notícia*. 199 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.
- SILVA, Arthur Ribeiro Costa e. Lendo e escrevendo um convite virtual para uma festa solidária. In: OHUSCHI, Márcia Cristina Greco; SILVA, Angélita dos Santos Conceição; POÇA, João Batista de Oliveira (org.). *Gêneros discursivos: caminhos para a leitura e a escrita no Ensino Fundamental*. Campinas: Pontes, 2019.
- SOARES, Magda. Português na escola – história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos. (org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002.
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 1998.
- VICKERY, Anita. et al. *Aprendizagem ativa nos anos iniciais do Ensino Fundamental*. Porto Alegre: Penso, 2016.
- VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.
- ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Recebido em: 23/05/2020

Aceito em: 12/08/2020

Análise acústica das fricativas alveolares do Português Brasileiro em posição *coda* silábica

Acoustic analysis of Brazilian Portuguese alveolar fricatives in coda position

Audinéia Ferreira Silva¹

Resumo: Neste artigo, nosso objetivo é investigar e descrever as características acústicas das fricativas alveolares do Português Brasileiro, em termos de duração segmental e frequência do ruído, em posição de *coda silábica*. Para tanto, utilizamos a metodologia de análise dos quatro momentos espectrais (centroide, variância, assimetria e curtose) para a descrição do espectro de frequência, e, para a descrição das características temporais, utilizamos o cálculo de duração relativa, para a normalização da duração segmental das fricativas. Nossos resultados indicam que, no que tange à duração e à frequência, as fricativas alveolares apresentam diferenças em função da posição ocupada na palavra.

Palavras-chave: Análise acústica; fricativas alveolares; Português Brasileiro.

Abstract: In this paper, we investigated and described the acoustic characteristics of Brazilian Portuguese alveolar fricatives, in terms of segmental duration and frequency of noise, in syllabic *coda* position. We measured the spectral characteristics of alveolar fricatives noise in these positions using the analysis of four spectral moments (center of gravity, standard deviation, skewness and kurtosis) and for the description of the temporal characteristics, we used the relative duration for the normalization of the segmental duration of the fricatives. Our results show that, in terms of duration and frequency, the alveolar fricatives present differences according to the position occupied in the word.

Keywords: Acoustic analysis; Alveolar fricatives; Brazilian Portuguese.

Introdução

As fricativas são sons consonânticos produzidos por uma estreita constrição do trato vocal. Desta forma, a produção dessas consoantes conta com a participação da fonte de ruído, resultante da turbulência de ar gerada pela constrição do trato vocal (KENT; READ, 1992).

De modo geral, os sons consonânticos podem ser classificados de acordo com o vozeamento e o ponto de articulação. Assim, as consoantes fricativas podem ser surdas (ausência da vibração das cordas vocais) ou sonoras (vibração das cordas vocais, participação da fonte laríngea) e, quanto ao ponto de articulação, podem ser

¹ Doutora em Linguística e Língua Portuguesa; Professora da área de Linguagem do Departamento de Ciências Humanas, Linguagem e Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- UESB. E-mail: audineia.ferreira@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8226-0871>

labiodentais, alveolares, palatoalveolares, interdentais, glotais, uvulares e faringais. (MALMBERG, 1954; KENT; READ, 1992; CAGLIARI, 2007).

Além do vozeamento e sonoridade, as fricativas podem ainda ser caracterizadas quanto à quantidade de concentração de energia do ruído. Desse modo, elas podem ser sibilantes (ou estridentes) ou não-sibilantes (ou não-estridentes) (KENT; READ, 1992). São consideradas sibilantes as fricativas que possuem uma maior concentração de ruído em altas energias, a exemplos das alveolares [s] e [z] e palatoalveolares [ʃ] e [ʒ], e não sibilantes aquelas que, quando comparadas às sibilantes, apresentam menor concentração de ruído em altas energias, como as fricativas labiodentais [f] e [v].

O sistema fonológico do Português do Brasil (doravante PB) conta com seis fricativas opositivas em posição de *onset* silábico: labiodental surda e sonora; alveolar surda e sonora; e palatoalveolar surda e sonora. Também é possível encontrar, de acordo com Cagliari (2007), em alguns dialetos do PB as fricativas velares, uvulares e glotais.

Comportamento das fricativas em posição de coda silábica no PB

No PB, o quadro das fricativas em posição de *coda* apresenta uma redução, havendo, de acordo com Câmara Jr. (1970), uma neutralização das fricativas alveolar e palatoalveolar surdas e sonoras. Para esse linguista, nessa posição silábica, o sistema fonológico do PB apresenta o arquifonema fricativo /S/. Conforme Câmara Jr.,

Podemos então falar numa neutralização entre as 4 consoantes em proveito de um único traço distintivo permanente: a fricção produzida pela língua. O resultado de uma neutralização é o que Trubetzkoy e seus companheiros do Círculo Linguístico de Praga popularizaram com o nome de <<arquifonema>> (<<simbolizado pelo fonema não-marcado>> de uma oposição) (Vachek 1960, 18). A sua representação convencional em transcrição fonêmica é pela letra do fonema não-marcado em maiúscula; no nosso caso /S/ (1970, p. 52).

Em termos fonéticos, a realização das fricativas em posição de *coda* no PB pode variar em ponto de articulação, a depender do dialeto, e em sonoridade, a depender da consoante seguinte. Assim, nessa posição, em alguns dialetos,

encontramos as fricativas alveolares, como ocorre em São Paulo, Minas Gerais; e em outros dialetos, as fricativas palatoalveolares, como no Rio de Janeiro e em algumas cidades da Bahia. De acordo com Cagliari (2007), em alguns dialetos, os falantes tendem a usar uma articulação que começa com a produção da fricativa alveolar surda e acaba com a articulação de uma fricativa palatoalveolar surda.

Quanto à sonoridade, as fricativas em posição de *codá* sofrem o processo de assimilação de sonoridade. Dessa forma, as fricativas assumem a sonoridade da consoante seguinte. Se a consoante seguinte for sonora, teremos uma fricativa sonora, se for surda, teremos uma fricativa surda. Abaixo, apresentamos a imagem do espectrograma que exemplifica esse processo de assimilação da sonoridade do segmento seguinte.

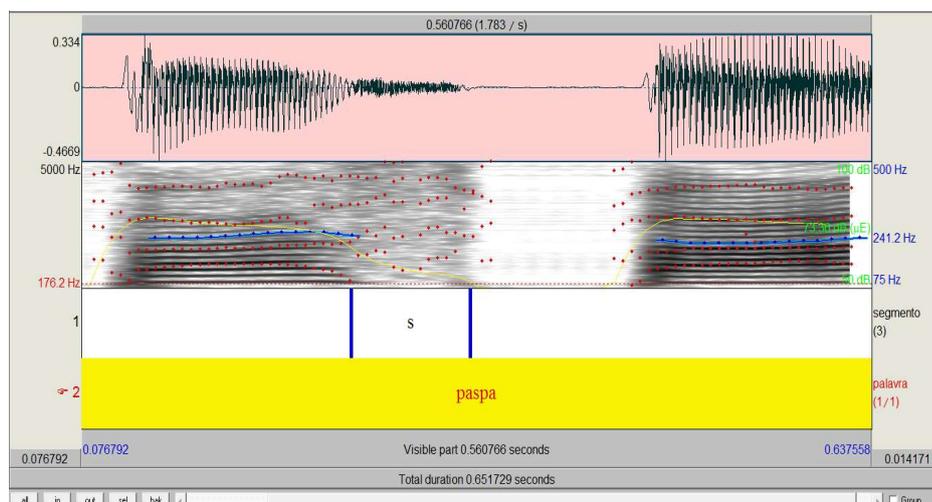


Figura 1: Espectrograma da palavra “paspá”

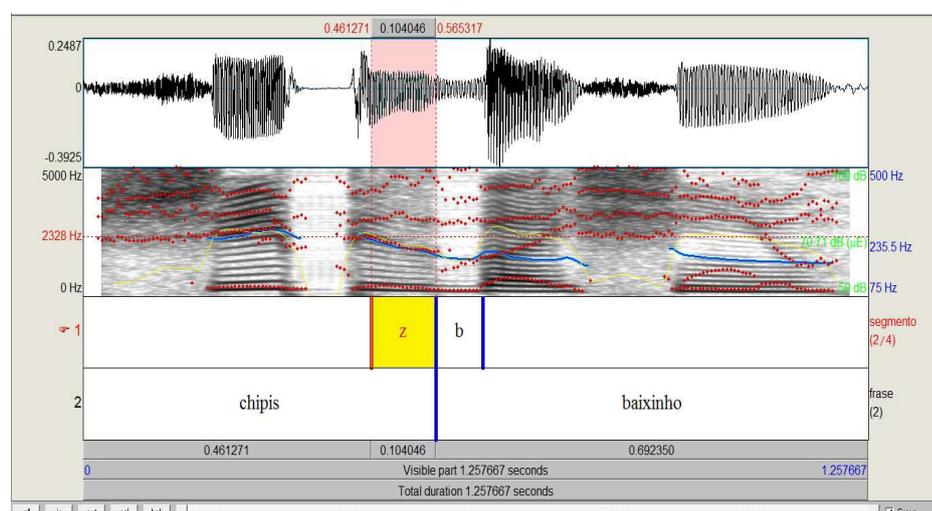


Figura 2: Espectrograma da frase “chipis baixinho”

Na figura 1, podemos observar que a fricativa alveolar foi realizada como surda da mesma forma que o segmento seguinte, uma oclusiva surda. Já na figura 2, a fricativa alveolar é realizada como sonora em função da consoante seguinte, uma oclusiva sonora.

Essa variação observada na produção das fricativas em posição de *coda* ocorre, segundo Hora (2003), porque essa é a posição mais suscetível aos processos de variação, tanto na posição medial quanto na posição final da palavra. Os autores afirmam que trabalhos sociolinguísticos sobre diferentes dialetos brasileiros têm demonstrado a ocorrência de processos como semivocalização, apagamento, enfraquecimento e palatalização em posição de *coda*. Segundo Hora et al., os processos que mais atingem as fricativas em posição de *coda*, no PB, são a palatalização, a velarização e o apagamento.

Dessa forma, de acordo com Hora (2003), o arquifonema /S/ pode ser realizado, no PB, como alveolar surda (fe[s]ta), como alveolar sonora (me[z]mo), como palatoalveolar surda (me[ʃ]mo), como palatoalveolar sonora (me[ʒ]mo), como fricativa glotal (me[h]mo) e ainda como zero fonético (me[∅]mo) a depender do dialeto.

Apesar da variabilidade observada na realização das fricativas em posição de *coda* no PB, os trabalhos que buscam descrever acusticamente as fricativas se concentram, majoritariamente, no estudo das fricativas em posição de *onset*. Por esta razão, este trabalho se propõe a descrever acusticamente as fricativas alveolares em posição de *coda*.

Metodologia

O desenvolvimento dessa pesquisa seguiu as seguintes etapas metodológicas:

Montagem do corpus

Para este estudo foi montado um *corpus* composto por palavras dissílabas (reais e logatomas - palavras que não existem, mas que estão de acordo com a fonotaxe da língua). Essas palavras possuíam as seguintes estruturas silábicas: CVC.CV; CV.CVC.

Assim, a posição de onset foi ocupada pelas fricativas alveolares e pela oclusiva bilabial surda, /p/. A posição de *coda* silábica foi ocupada pelas fricativas alveolares, pois, apesar de as fricativas palatoalveolares ocorrerem nessa posição em alguns dialetos, o dialeto gravado não apresenta essas fricativas nessa posição.

O núcleo silábico, por sua vez, foi ocupado pelas vogais /a/, /i/ e /u/ com o objetivo de verificar se o contexto vocálico interfere nas características das fricativas. Abaixo apresentamos alguns exemplos das palavras que compõe o *corpus*.

Quadro 1: Exemplos das palavras do *corpus*, com fricativa em *coda* silábica.

Estrutura CVC.CV	Estrutura CV.CVC
PASPA	SAPAS
PISPI	SIPIS
PUSPU	SUPUS

(Fonte: elaboração própria)

As palavras do *corpus* foram inseridas na frase-veículo *Digo “palavra-alvo” baixinho*, com o objetivo de homogeneizar o ambiente fonético.

Informantes e gravação do corpus

O *corpus* deste estudo foi gravado por cinco informantes (três homens e duas mulheres) naturais de Vitória da Conquista – BA, universitários com idade entre 18 e 27 anos.

As gravações foram feitas em câmara com isolamento acústico, por meio da placa de som MBOX2 da Digidesign/M-audio, que utiliza o programa de gravação de áudio Protools LE. Todas as gravações foram feitas no Laboratório de Pesquisa em Estudos Fonéticos e Fonológicos (LAPEFF) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB.

Para a gravação, as frases-veículo com as fricativas-alvo foram impressas e apresentadas aos informantes que deveriam ler a frase e depois repeti-la em voz alta, em taxa de elocução normal. Cada informante repetiu as frases três vezes. Entre as frases veículos foram inseridas frases distratoras.

Mensuração da frequência das fricativas

Para a análise da taxa de frequência em que são realizados os segmentos fricativos utilizamos a análise dos quatro primeiros momentos espectrais.

A análise dos momentos espectrais para a caracterização acústica dos segmentos foi proposta inicialmente por Forrest et al. (1988) para a diferenciação de oclusivas do inglês. Posteriormente, Jongman et al. (2000) utilizaram o mesmo método para a caracterização das fricativas do inglês. Pesquisadores como Jesus (2001); Jesus e Shadle (1992); Berti (2006) e Rinaldi (2010), entre outros, também têm utilizado os quatro momentos espectrais como método eficaz para a análise da frequência das fricativas.

A análise dos momentos espectrais refere-se a uma métrica quantitativa baseada na análise estatística do espectro (FORREST ET AL., 1988). Esse procedimento nos permite calcular o centroide² (a média), a variância³, a assimetria⁴ e a curtose⁵ do espectro. De acordo com Berti (2006), tais medidas tentam incorporar tanto informações locais do espectro, quanto informações mais gerais do espectro. Os momentos espectrais são obtidos automaticamente pelo PRAAT⁶, a partir do espectro de frequência da fricativa que é dado pela FFT⁷ e pode ser calculado em diferentes pontos do ruído fricativo. Neste trabalho, a análise dos momentos espectrais foi feita a partir de uma janela de 10ms na posição medial das fricativas.

Mensuração da duração segmental das fricativas

² O primeiro momento, centroide, corresponde, de maneira resumida, à média da intensidade das frequências do espectro.

³ O segundo momento espectral, a variância, refere-se à dispersão da frequência em relação à média (centroide) e corresponde ao quadrado do desvio padrão.

⁴ A assimetria, terceiro momento, corresponde à distribuição da frequência do espectro em torno da média, ou seja, indica se a distribuição das frequências apresenta uma inclinação maior à esquerda (concentração de energia em frequências baixas) ou à direita (concentração de energia em altas frequências), ou se é simétrica.

⁵ O quarto momento, curtose, refere-se, grosso modo, à presença de picos de frequência no espectro. Quanto maior o valor da curtose mais picos de energia em altas frequências estão presentes no espectro.

⁶ Software de análise de fala, desenvolvido por Boersma & Weenink do Instituto de Ciência Fonética da Universidade de Amsterdã. Disponível em: <http://www.praat.org>.

⁷ A FFT (Fast Fourier Transform) é uma versão simplificada da DFT (Discrete Fourier Transform). Diz respeito ao algoritmo que permite ao computador realizar o equivalente a uma análise de Fourier, decompondo os sons complexos em um conjunto de senoides de diferentes amplitudes e frequências.

À semelhança de alguns trabalhos realizados sobre as características das fricativas (SHADLE, 1985; JESUS, 2001; SAMCZUK; GAMA-ROSSI, 2004; HAUPT, 2007; RINALDI, 2010; entre outros), um dos parâmetros acústicos adotados para a análise das fricativas neste trabalho foi a duração segmental.

Como se sabe, a duração segmental pode variar de acordo com vários fatores, tais como o acento, a qualidade vocálica, grau de ênfase, posição dentro da palavra ou frase, velocidade de fala, entre outros. Diante disso, optamos por analisar a duração relativa das fricativas, e não a duração absoluta.

A duração relativa é um cálculo matemático utilizado para normalizar os dados, a fim de diminuir os efeitos de fatores que podem influenciar na duração dos segmentos, como os mencionados acima. Em outras palavras, a duração relativa é uma normalização da duração absoluta dos segmentos em função da duração da palavra.

Neste trabalho, a duração relativa das fricativas foi obtida por meio da razão entre a duração absoluta das fricativas (em milissegundos) e a duração total da palavra (na qual a fricativa-alvo está inserida), multiplicada por 100. O resultado é uma porcentagem, que demonstra qual a porcentagem de ocupação das fricativas dentro de cada palavra.

Análise e discussão

Nesta seção apresentaremos os valores de frequência, obtidos a partir dos quatro primeiros momentos espectrais, e de duração segmental, levantados a partir do cálculo de duração relativa das fricativas.

Resultados para frequência das fricativas (quatro momentos espectrais)

Como já foi dito, a análise dos quatro primeiros momentos espectrais tem se mostrado um método eficiente para a descrição das características espectrais das fricativas. Abaixo apresentamos os resultados para as fricativas alveolares em posição *coda* medial e final.

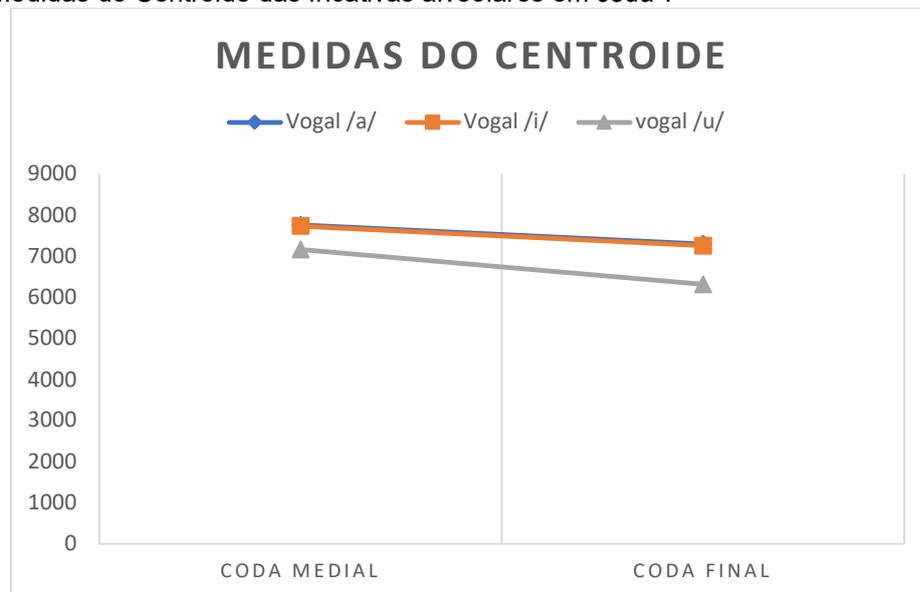
Tabela 1: Valores Médios para os quatro momentos espectrais das fricativas alveolares em posição de coda.

Contexto vocálico	Posição na palavra	Medidas dos momentos espectrais das fricativas alveolares			
		Centroide (Hz)	Variância (Hz)	Assimetria	Curtose
/a/	Coda Medial	7758	1710	-0,65	3,45
	Coda Final	7297	1930	-0,60	2,28
/i/	Coda Medial	7733	1660	-0,70	1,99
	Coda Final	7255	1780	-0,44	3,24
/u/	Coda Medial	7161	1970	-0,43	0,88
	Coda Final	6313	2100	-0,29	0,48

(Fonte: elaboração própria)

Na tabela acima, podemos observar que o primeiro momento espectral, centroide, apresenta valores mais elevados para as fricativas alveolares em ambiente das vogais /a/ e /i/ e mais baixos em contexto de vogal /u/. Podemos observar também que naqueles dois contextos vocálicos os valores de centroide são próximos, como pode ser observado no gráfico abaixo.

Gráfico 1: Medidas do Centroide das fricativas alveolares em coda⁸.



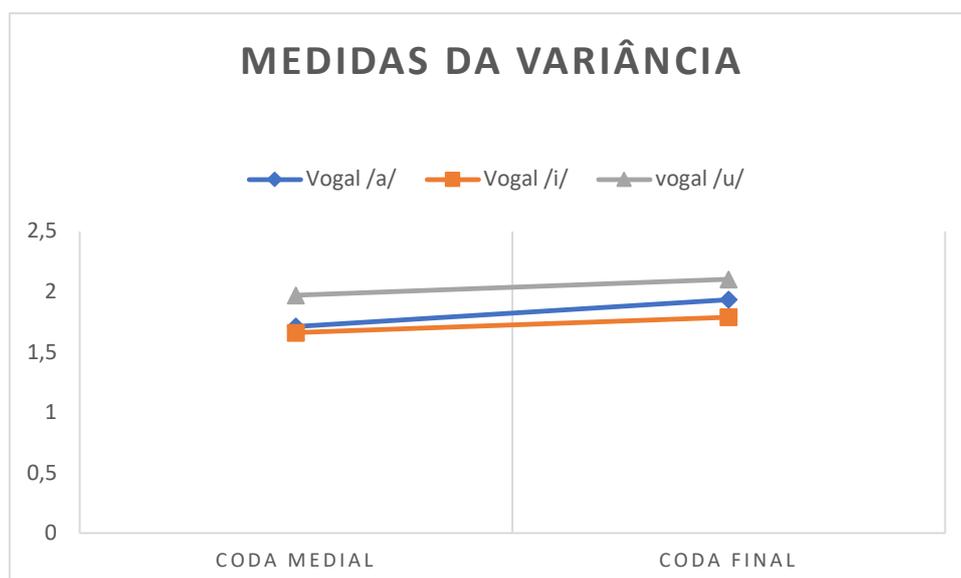
(Fonte: elaboração própria)

⁸ Nesse gráfico, os valores de centroide em contexto de vogal /a/ não estão visíveis devido ao fato de eles serem muito próximos aos valores de centroide em ambiente de vogal /i/, como pode ser observado na tabela anterior para os valores de centroide das fricativas alveolares em coda.

No gráfico acima, observa-se que os valores de centroide para as fricativas em *coda* medial, realizada como fricativa surda, são mais altos que em *coda* final, realizada como fricativa sonora, ou seja, as fricativas alveolares apresentam frequência espectral mais elevada em posição de *coda* medial do que em *coda* final. Esses resultados estão, em parte, de acordo com os resultados encontrados por Jongman et al. (2000) para o inglês e Rinaldi (2010) para o PB, pois, segundo esses autores o primeiro momento espectral foi eficaz para distinguir as fricativas alveolares e labiodentais quanto ao vozeamento e ponto de articulação. Em seus dados, esses autores evidenciaram que as fricativas surdas tendem a apresentar valores de centroide mais elevados que sua contraparte sonora. Além disso, podemos observar que os valores de centroide das fricativas alveolares em *coda* são semelhantes aos encontrados por Ferreira-Silva, Pacheco e Cagliari (2015) em posição de *onset*, no que se refere ao contexto vocálico, ou seja, em ambiente de vogal /a/ e /i/ os valores de centroide são mais elevados que em ambiente de vogal /u/.

Com relação ao segundo momento espectral, variância, podemos observar que, com relação à posição silábica, as fricativas alveolares apresentam valores de variância mais elevados em posição de *coda* final do que em posição de *coda* medial. Ademais, podemos observar que os valores são sempre mais altos em ambiente de vogal /u/. Já em ambiente de vogal /a/ e /i/ os valores encontrados são muito próximos, como observa-se no gráfico 2, abaixo.

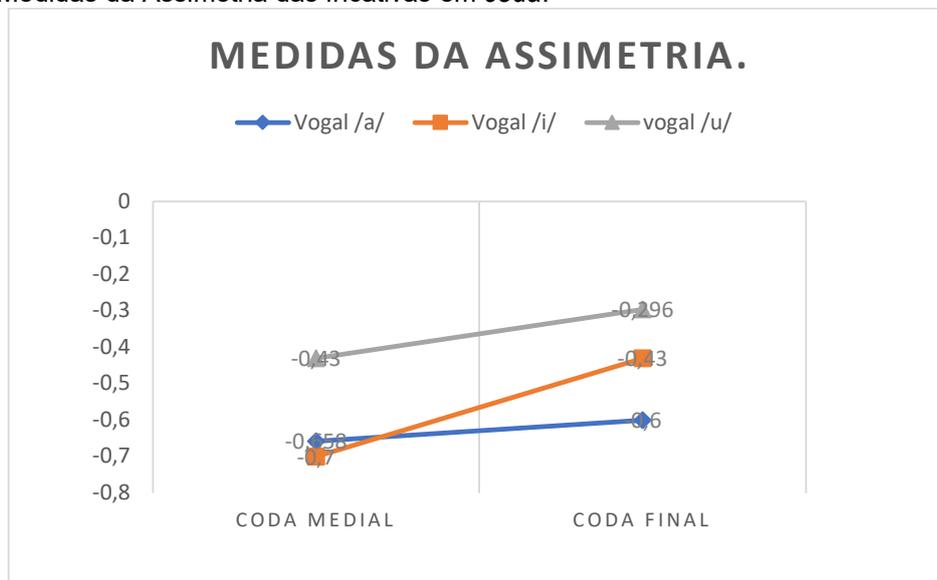
Gráfico 2: Medidas da Variância das fricativas em *coda*.



(Fonte: elaboração própria)

No gráfico 3 abaixo, podemos observar que, com relação à posição silábica, nota-se que os valores para a assimetria em *coda* final são sempre mais elevados que em *coda* medial. A análise da assimetria permite observar como a distribuição das frequências se dá no espectro. Desta forma, valores de assimetria negativa é indicativo de que há predominância de frequências altas, enquanto valores de assimetria positiva representa a predominância de frequências baixas. Nesse sentido, podemos afirmar que a frequência espectral das fricativas alveolares em posição de *coda* final é mais baixa que em *coda* inicial.

Gráfico 3: Medidas da Assimetria das fricativas em *coda*.

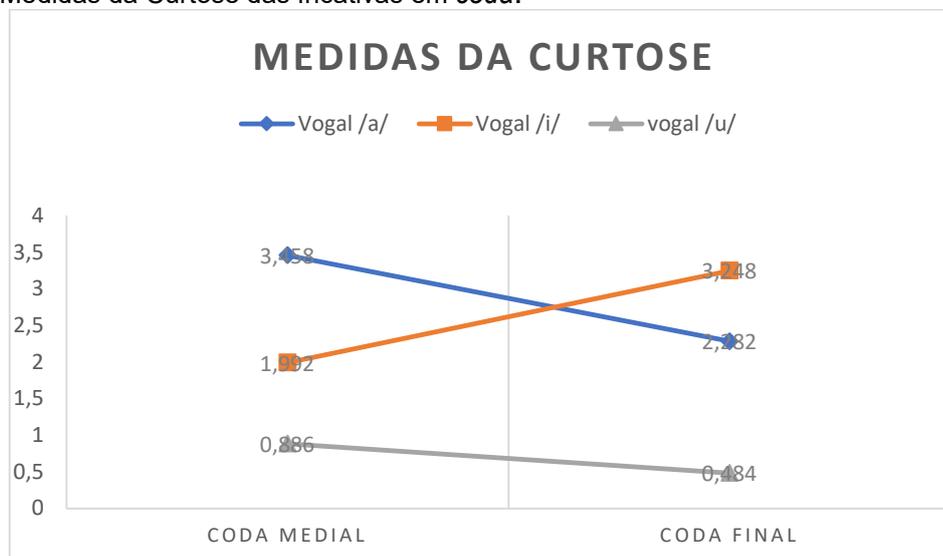


(Fonte: elaboração própria)

No gráfico 3, ainda é possível observar que o terceiro momento espectral para as fricativas em *coda* são mais elevados em contexto de vogal /u/. Em ambiente de vogal /a/ e /i/, em *coda* medial, os valores são próximos, mas, em posição de *coda* final, os valores de assimetria em ambiente de vogal /i/ são mais altos que em ambiente de vogal /a/.

Com relação ao quarto momento espectral, curtose, podemos observar que os valores para as fricativas alveolares em posição de *coda* não distinguem as fricativas quanto à posição silábica, como aconteceu com os outros três momentos. Observa-se que, em *coda* medial as fricativas alveolares apresentam valores de curtose mais elevados quando estão em ambiente de vogal /a/ e /u/. Já em *coda* final, as fricativas apresentam valores mais elevados quando em contexto de /i/.

Gráfico 4: Medidas da Curtose das fricativas em *codas*.



(Fonte: elaboração própria)

Em ambas as posições, como vemos no gráfico 4 acima, as fricativas em ambiente de vogal /u/ apresentam os valores de curtose mais baixos.

Resultados para a duração das fricativas em coda silábica.

No *corpus* da nossa pesquisa, a posição de *coda* silábica foi ocupada apenas pelas fricativas alveolares. Os dados evidenciam que, em consonância com a literatura da área, a sonoridade da fricativa alveolar foi condicionada pelo contexto seguinte. As fricativas que ocupavam a posição de *coda* medial foram realizadas como alveolares surdas e as fricativas em posição de *coda* final foram realizadas como alveolares sonoras, devido ao contexto seguinte. No primeiro caso, tínhamos a oclusiva /p/ no onset da sílaba seguinte e, no segundo caso, a oclusiva /b/ no início da palavra “baixinho”.

Assim, na tabela abaixo, podemos observar que a fricativa alveolar apresenta duração relativa maior em posição de *coda* medial do que em posição de *coda* final.

Tabela 2: Porcentagem de Duração Relativa das fricativas alveolares em posição de *coda* em palavras com estrutura CVC.CV e CV.CVC.

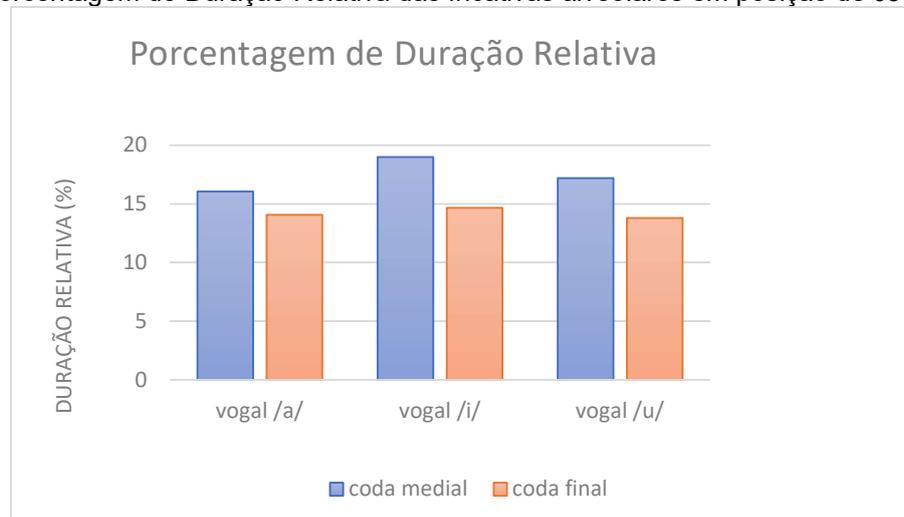
Contexto Vocálico	Porcentagem de Duração Relativa (%) / posição silábica	
	<i>Coda</i> medial	<i>Coda</i> final
/a/	16,05	14,07
/i/	18,99	14,69
/u/	17,20	13,80

(Fonte: elaboração própria)

Como ficou evidenciado na tabela acima, as fricativas alveolares são sempre mais longas em posição de *coda* medial do que em *coda* final. Cabe lembrar que, a fricativa alveolar em *coda* medial foi realizada sempre como surda e em *coda* final sempre como sonora. Desta forma, podemos afirmar que uma maior duração relativa da fricativa alveolar em *coda* medial se deve ao fato dela ser surda, enquanto em posição de *coda* final temos a fricativa alveolar sonora. Esse resultado é corroborado por diversos trabalhos da área que afirmam que as fricativas surdas tendem a apresentar duração maior do que a sua contraparte sonora, como os trabalhos de Jesus (2001); Pirello et al. (1997); Shadle and Mair (1996); Crystal and House (1988); Hogan and Rozsypal (1980), entre outros.

Quanto ao contexto vocálico, podemos observar também que as fricativas alveolares tendem a ser mais longas em contexto da vogal /i/, em ambas as posições silábicas. Essas diferenças também podem ser observadas no gráfico abaixo.

Gráfico 5: Porcentagem de Duração Relativa das fricativas alveolares em posição de *coda*.



(Fonte: elaboração própria)

Como foi dito anteriormente, os trabalhos sobre as características acústicas das fricativas em posição de *coda* são muito raros nas línguas do mundo. Esse fato dificulta a comparação dos nossos resultados com outros trabalhos já realizados, sobretudo no que tange às características do espectro de frequência.

Considerações finais

Ao longo dos últimos anos, sobretudo na última década, observa-se um grande desenvolvimento de trabalhos que buscam descrever os parâmetros acústicos das fricativas. Entretanto, esses trabalhos ainda tratam, majoritariamente, das fricativas em posição de *onset*. Esse fato foi o que nos motivou a investigar esses sons em posição de *coda* medial e final.

A partir dos resultados encontrados, podemos afirmar que a análise dos momentos espectrais foi significativa para descrever as fricativas alveolares em posição de *coda* medial e *coda* final. Pois, como vimos: os valores de centroide para as fricativas em *coda* medial são mais altos que em *coda* final; as fricativas alveolares apresentam valores de variância mais elevados em posição de *coda* final do que em posição de *coda* medial; os valores para a assimetria das fricativas alveolares em *coda* final são sempre mais elevados que em *coda* medial; já a curtose não diferenciou as fricativas alveolares em posição de *coda*, ficando mais relacionado ao contexto vocálico do que a posição silábica. Assim, de maneira geral, com base nos nossos resultados, podemos inferir que as fricativas alveolares em *coda* medial apresentam frequências mais elevadas que em *coda* final. Ou seja, nossos resultados evidenciam que as fricativas alveolares apresentam padrões de frequência diferentes a depender da posição silábica ocupada na palavra.

No que tange à duração das fricativas alveolares em posição de *coda*, vimos que as fricativas são mais longas em posição de *coda* medial do que em *coda* final. Nossos resultados nos permitem afirmar que a duração das fricativas em *coda* está mais relacionada à sonoridade da fricativa do que à posição ocupada na palavra, uma vez que a fricativa em *coda* medial era sempre surda, enquanto a fricativa em *coda* final era sonora. Esse resultado corrobora diversos estudos sobre a duração das

fricativas, que atestam que as fricativas surdas são mais longas do que as fricativas sonoras.

Por fim, fica evidente a necessidade de mais estudos que descrevam acusticamente as fricativas em posição de *coda* no PB, como em dialetos em que há variação na realização dessas consoantes.

REFERÊNCIAS

- BERTI, L. C. *Aquisição incompleta do contraste entre /s/ e // em crianças falantes do português brasileiro*. 2006. 221f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.
- BOERSMA, P.; WEENINK, D. *Praat: doing phonetics by computer*. Version 5.3.8.2. Disponível em: <http://www.fon.hum.uva.nl/praat/>.
- CAGLIARI, L. C. *Elementos de Fonética do Português Brasileiro*. 1a. Ed. São Paulo: Paulistana, 2007.
- CAMARA JR., M. *Estrutura da língua portuguesa*. 36ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1970.
- CRYSTAL, T. H.; A. S. HOUSE. A note on the durations of fricatives in American English. *Journal of the Acoustical Society of America* 84(5), 1932-1935. 1988.
- FERREIRA-SILVA, A.; PACHECO, V.; CAGLIARI, L. C. Descritores estatísticos na caracterização das fricativas do Português Brasileiro: Características espectrais das fricativas. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, Maringá, v. 37, n. 4, p. 371-379, out./dez. 2015.
- FORREST, K.; WEISMER, G.; MILENKOVIC, P.; DOUGALL, R. N. Statistical analysis of word-initial voiceless obstruents: preliminary data. *Journal of the Acoustical Society of America*, 84, pp. 115-123. 1988.
- HOGAN, J. T.; A. J. ROZSYPAL. Evaluation of vowel duration as a cue for the voicing distinction in the following word-final consonant. *Journal of the Acoustical Society of America* 67(5), 1764-1771. 1980.
- HORA, D. Fricativas coronais: análise variacionista. In: RONCARATI, C.; ABRAÇADO, J. (org.) *Português Brasileiro: contato linguístico, heterogeneidade e história*. Rio de Janeiro: Letras, 2003.
- JESUS, L. M. T. *Acoustic Phonetics of European Portuguese Fricative Consonants*. Tese de Doutorado - Department of Electronics and Computer Science, University of Southampton, Southampton, 2001.
- JESUS, L. M. T.; SHADLE, C. A parametric study of the spectral characteristics of European Portuguese fricatives. *Journal of Phonetics*, 30: 437-464, 2002.
- JONGMAN, A.; WAYLAND, R.; WONG, S. Acoustic characteristics of English fricatives. *Journal of the Acoustical Society of America*, 108 (3), pp. 1252-1263. 2000.

- KENT, R. D.; READ, C. *Acoustic analysis of speech*. Thomson Learning, 1992.
- PIRELLO, K., S. E. BLUMSTEIN,; K. KUROWSKI. The characteristics of voicing in syllable-initial fricatives in American English. *Journal of the Acoustical Society of America*. 101(6), 3754-3765. 1997.
- RINALDI, L. M. *Procedimentos para a análise das vogais e obstruintes na fala infantil do português brasileiro*. 2010. 175 f. Dissertação. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2010.
- SAMCZUK, I. B; GAMA-ROSSI, A. *Descrição fonético-acústica das fricativas do português brasileiro*. PUC, São Paulo, 2004.
- SHADLE, C. H; MAIR, S. J. The voiced/voiceless distinction in fricatives. In: *Proceedings of The Institute of Acoustics Autumn Conference (Speech and Hearing 96)*, book 1, volume 18, part 9, Windermere, UK, pp. 163-169. 1996.

Recebido em: 31/05/2020

Aceito em: 22/06/2020

A Fonologia Faz Parte da Gramática de uma Língua?

Is Phonology part of the grammar of a language?

Eliane Nowinski da Rosa¹

Resumo: De acordo com a Gramática Cognitiva (LANGACKER, 1987, 2013), no momento em que um indivíduo fala, a língua é considerada um mecanismo que serve para ligar significado ao som, cujo objetivo é fornecer aos seus usuários a oportunidade de trocar ideias por meio de uma sequência de sons. Isso revela que a fonologia (conhecimento do sistema sonoro de uma língua) faz parte da gramática de uma língua. Uma vez que a Gramática Cognitiva concebe as unidades básicas da língua como pareamentos de forma (som) e significado, o presente artigo busca instigar não só uma reflexão a respeito do assunto, bem como a realização de futuras pesquisas sobre o papel do estudo da fonologia no ensino básico, incluindo suas contribuições e impactos.

Palavras-chave: Fonologia; gramática; língua.

Abstract: According to Cognitive Grammar (LANGACKER, 1987, 2013), when a person speaks, a language is considered a device which is employed to link meaning with sound, whose aim is to provide speakers the opportunity of exchanging ideas through a sequence of sounds. It reveals that phonology (the knowledge of a language sound system) makes part of the grammar of a language. Since Cognitive Grammar conceives the basic units of language as pairings of form (sound) and meaning, this article seeks to instigate not only the reflection on the issue, but also the development of future researches on the role of the study of phonology in basic education, including its contributions and impacts.

Keywords: Phonology; grammar; language.

Introdução

A Gramática Cognitiva de Langacker (1987) surgiu em reação ao modelo teórico proposto pelo linguista americano Noam Chomsky (1957; 1965). De acordo com Taylor (2002), havia um forte sentimento de descontentamento entre os estudiosos na época em função de o modelo gerativo estar se tornando cada vez mais abstrato e se afastando da experiência cotidiana dos falantes no que concerne ao conceito e ao uso da língua. Como resultado, surgiu a necessidade de uma nova abordagem teórica. Em virtude da necessidade de dar um novo “olhar” para investigação da estrutura e do funcionamento da(s) língua(s), Langacker propôs um

¹ Doutoranda em Linguística Aplicada (Unisinos), mestra em Fonologia e Morfologia (UFRGS), especialista em Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa (Uniritter) e graduada em Letras-Licenciatura Plena em Língua Inglesa (Ulbra). E-mail: elianedr19@gmail.com. ORCID <http://orcid.org/0000-0001-8940-5976>.

modelo de gramática intitulado “Gramática Cognitiva”. Esta, por sua vez, assume que a língua evoca outros sistemas cognitivos e que precisa ser descrita como uma faceta integral da organização psicológica geral. Segundo Langacker (1988), a gramática de uma língua não é gerativa, nem construtiva, já que as expressões de uma língua não constituem um conjunto bem definido e algoritmicamente computável. Na opinião do linguista, a gramática de uma língua apenas fornece a seus falantes um inventário de recursos simbólicos, logo, usar tais recursos para construir e avaliar expressões apropriadas é algo que os falantes fazem e não as gramáticas por causa das suas habilidades gerais de categorização e resolução de problemas (LANGACKER, 1988). Para esse modelo, a língua demanda ser estudada dentro de seu contexto de uso em razão da sua estrutura emergir da interação sociocultural.

Visto que o conhecimento do sistema sonoro de uma língua é de suma importância para a sua aprendizagem (seja para a alfabetização, seja para a interação comunicativa) e que a Gramática Cognitiva prevê que as unidades básicas de uma língua são pareamentos de forma (som) e significado, o presente artigo busca explicar como essa teoria se organiza a fim de demonstrar que a fonologia requer ser abordada nas aulas de língua(s). Levando em consideração que o ensino dos sons e da prosódia de uma língua é bastante negligenciado no contexto de sala de aula, espera-se instigar, nos docentes, um outro olhar para esse aspecto no tocante ao ensino de língua(s).

A Gramática Cognitiva

A Gramática Cognitiva tem sido desenvolvida desde a década de 1970. Por ser uma teoria da gramática, ela busca compreender a natureza da gramática e sua relação com outras dimensões da estrutura linguística. A principal premissa da teoria langackeriana é a de que a gramática é simbólica por natureza. Isso sugere que o léxico, a morfologia e a sintaxe formam um *continuum* dividido apenas arbitrariamente em componentes discretos (LANGACKER, 1987, 2003, 2019), isto é, o léxico e a gramática são amplamente descritíveis como assembleias de estruturas linguísticas. Consequentemente, a descrição de estruturas, padrões e restrições gramaticais

requer apenas elementos simbólicos (pareamentos entre estruturas semânticas e fonológicas) conforme defende Langacker (1995).

Isto apresenta várias consequências. Primeira, a gramática não é distinta da semântica, mas sim incorpora a semântica como um de seus dois polos. Segunda, a descrição gramatical não se baseia apenas em primitivos gramaticais especiais irreduzíveis, mas somente em estruturas simbólicas, cada uma reduzível ao pareamento de forma-significado. Terceira, cada construção validamente proposta na descrição gramatical tem um polo semântico e é, portanto, significativa (embora os significados sejam frequentemente bastante esquemáticos) (LANGACKER, 2003, p. 42).²

Já que a língua se compõe de apenas três tipos de estruturas (a semântica, a fonológica e a simbólica), isso significa que nada mais além dessas estruturas é preciso para descrever e analisar a estrutura e o funcionamento de uma língua. Esse modelo pressupõe ainda que a linguagem é uma parte integrante da cognição humana, a qual se fundamenta em processos cognitivos, socioculturais e interacionais. Para Langacker (2015 [2010]), é somente por meio da interação sociocultural que a linguagem e a cognição são capazes de se desenvolverem. Ademais, cabe mencionar que, por ser um modelo baseado no uso (LANGACKER, 1987, 1988, 1991, 2000; BARLOW; KEMMER, 2000, TAYLOR, 2002), a Gramática Cognitiva postula que as unidades linguísticas são abstraídas de eventos³ de uso, por isso, a língua demanda ser estudada a partir de seu contexto de uso e com base na experiência sociocultural do falante. Segundo Silva e Batoréo (2010, p. 230), “não há pois lugar para a distinção entre conhecimento e uso da linguagem (ou “competência” e “performance”, em termos generativos), já que o conhecimento de uma língua emerge do uso, traduzindo-se pelo conhecimento de como a língua é usada”.

Na visão langackeriana, a função principal da língua é codificar e externalizar os pensamentos mediante o emprego de símbolos. Estes, por sua vez, são interpretados como “pedaços de língua”, que podem se constituir de subpartes significativas de palavras (morfemas), palavras (itens lexicais), ou sequências de

² Tradução da autora para: “This has several consequences. First, grammar is not distinct from semantics, but rather incorporates semantics as one of its two poles. Second, grammatical description does not rely on special, irreducible grammatical primitives, but only on symbolic structures, each reducible to a form-meaning pairing. Third, every construct validly posited in grammatical description has a semantic pole and is therefore meaningful (though the meanings are often quite schematic)”.

³ Evento trata-se de uma ocorrência cognitiva de qualquer grau de complexidade.

palavras (sentenças). Os símbolos são formados por duas partes que se encontram convencionalmente pareadas entre si: uma parte seria a forma, que pode ser expressa na forma oral, escrita ou visual⁴, e a outra, o significado. Em face disso, a Gramática Cognitiva pressupõe que o léxico, a morfologia e a sintaxe formam um *continuum* composto por assembleias de estruturas simbólicas (LAKOFF, 1987; LANGACKER, 1987, 1995, 2017a; TAYLOR, 2002). Tais considerações mostram que a gramática não é um sistema de regras conforme sustenta o modelo chomskyano, mas trata-se de um inventário estruturado de unidades linguísticas convencionais.

O termo “unidade” diz respeito a uma estrutura completamente dominada pelo falante, que é empregada de forma automática, sem a necessidade de ter de refletir e focar a atenção em suas partes individuais ou organização. Em razão disso, a unidade é tomada como uma rotina cognitiva. Independente do seu tamanho, a unidade é vista como uma rotina de processamento evocada e executada como uma unidade pré-embalada. Essa atividade pode ser constatada em diferentes níveis: neural (ativação e inibição), psicológico (aprendizado e manipulação de elementos linguísticos) e interativo (uso da língua em contexto) (LANGACKER, 2019). Quanto ao inventário ser “estruturado”, isso se deve ao fato de algumas unidades funcionarem como componentes de outras, isto é, essas unidades se associam umas as outras de várias formas (sobreposição, inclusão, simbolização, categorização, integração dentro de unidades de níveis maiores). Por isso, essas unidades podem ser tratadas como sub-rotinas.

Já o termo “inventário” assinala que a gramática não é gerativa, nem construtiva em função de as unidades linguísticas não serem um sistema derivacional autônomo responsável por construir expressões bem formadas, mas serem recursos que os falantes usam para a construção dessas expressões. No tocante à unidade linguística ser “convencional”, isto aponta que alguma coisa é compartilhada e, posteriormente, reconhecida como sendo compartilhada por um número significativo de indivíduos, grupo ou comunidade. Langacker (2007a, p. 424-425) explica que:

[s]aber uma língua é ter dominado um conjunto de habilidades: um vasto número de operações cognitivas, motoras e perceptuais que podem ser recrutadas e executadas juntamente com muitas outras durante a fala e a compreensão [...] Uma determinada estrutura atinge

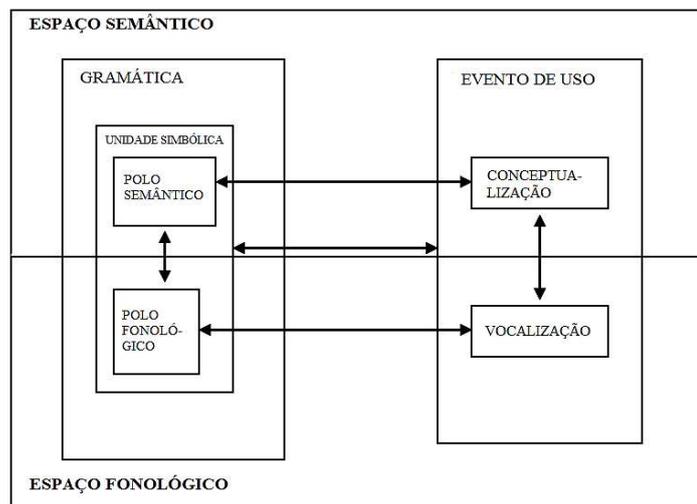
⁴ Refere-se às línguas de sinais.

o status de uma unidade através de um *entrenchamento* psicológico progressivo, que é claramente uma questão de grau. Também pode ser uma questão de grau a *convencionalidade*: quão amplamente uma estrutura é compartilhada entre os falantes (e aceita como tal).⁵

Isso remete à questão de que todo o uso de uma estrutura provoca um impacto positivo em seu grau de consolidação, enquanto períodos longos de desuso exercem um impacto negativo. Mediante seu uso frequente, uma nova estrutura pode se tornar consolidada a ponto de se tornar uma unidade na mente do indivíduo. Em inglês, por exemplo, o pronome objeto “you” (você, te) é mais entrenchado do que “thee” (te, ti) porque o primeiro é mais utilizado pelos falantes nativos do que o segundo, o qual só permanece restrito a textos antigos e religiosos.

No modelo langackeriano, a gramática representa o conhecimento linguístico convencionalizado na mente de um falante, ao passo que o evento de uso refere-se ao enunciado em uma situação de uso real da língua. O evento de uso abrange a vocalização (sons da fala) e a conceptualização (interpretações desses sons), conforme exhibe a Figura 1:

Figura 1. Arquitetura do modelo da Gramática Cognitiva.



Fonte: adaptado de Langacker (1987, p. 77).

⁵ Tradução da autora para: “[k]nowing a language is having mastered a set of skills: a vast number of perceptual, motor, and cognitive operations that can be recruited and executed along with many others in speaking and understanding [...] A particular structure achieves the status of a unit through progressive psychological *entrenchment*, which is clearly a matter of degree. Also a matter of degree is *conventionality*: how widely a structure is shared among speakers (and accepted as such)”.

Para essa teoria, os espaços semântico e fonológico são concebidos como os dois aspectos amplos da organização cognitiva humana. As setas horizontais correspondem às ligações de codificação entre as unidades convencionalizadas do conhecimento linguístico (na mente do indivíduo) e os sistemas conceptuais e vocais com os quais interagem em instâncias de uso linguístico. Já o polo semântico de uma expressão linguística equivale a um conceito, enquanto o polo fonológico, a uma cadeia, ou sequência, de sons. No que tange às setas verticais, estas expressam ligações simbólicas que ligam som e significado de modo a evidenciar uma relação simbólica, na qual o som simboliza o significado (LANGACKER, 1987, 2017a, 2017b). Ademais, pode-se dizer que o significado é equiparado à conceptualização, a qual é interpretada como uma experiência mental no sentido amplo do termo. Para Langacker (1988, p. 50), a experiência mental “abarca tanto conceitos estabelecidos quanto conceitos novos; inclui sensações cinestésicas, emotivas e sensoriais; e se estende a nossa consciência do contexto físico, social e linguístico”⁶. Diante disso, depreende-se que a conceptualização é, na verdade, um processamento cognitivo, ou melhor, uma atividade neurológica. Portanto, ter uma certa experiência mental consiste na ocorrência de algum evento cognitivo complexo, reduzido basicamente a disparos coordenados de neurônios; o que outorga estabelecer que um conceito estabelecido nada mais é do que uma rotina cognitiva (LANGACKER, 1988).

Na concepção langackeriana, o polo semântico equivale a um campo multifacetado de potencial conceptual dentro do qual o pensamento e a conceptualização se desdobram. Por isso, a estrutura semântica é definida como uma configuração no espaço semântico. A estrutura semântica constitui-se, na verdade, do material conceptual da língua, o qual é construído com base na experiência sociocultural do falante. O espaço fonológico, por sua vez, se trata do escopo de potencial fônico, quer dizer, é a capacidade que o indivíduo possui de lidar com sons e com os sons da fala como um caso especial. Na realidade, a estrutura fonológica compõe-se dos aspectos materiais (acústicos e articulatórios) dos sons da fala, da ortografia e dos gestos, os quais são usados pelo falante com o intuito de transmitir uma intenção linguística. Do ponto de vista perceptivo-auditivo e articulatório, isso

⁶ Tradução da autora para: “[...] subsumes both established concepts and novel conceptions; includes sensory, emotive, and kinesthetic sensations; and extends to our awareness of the physical, social, and linguistic context.”

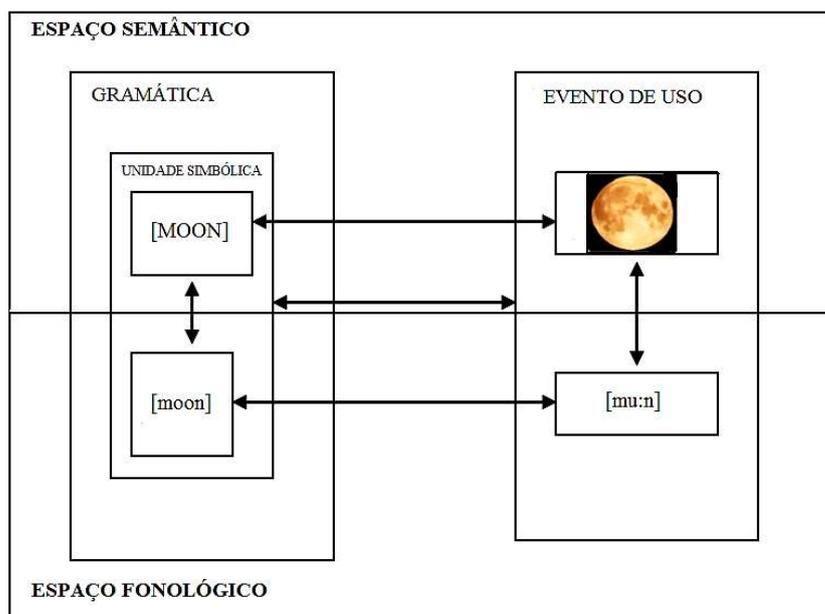
abarca o conteúdo produzido pelo trato vocal transmitido através de ondas acústicas e percebido durante o processo de emissão da fala da parte do falante para o ouvinte. Já do ponto de vista visual, isso engloba o conteúdo expresso por intermédio de movimentos realizados com as mãos ou outras partes do corpo, como no caso das línguas de sinais.

Em virtude de ser o resultado da associação simbólica entre uma estrutura semântica (significado) e uma estrutura fonológica (forma), a unidade simbólica é empregada para representar as estruturas lexical e gramatical. As unidades simbólicas podem ser simples [[BOOK]/[bʊk]] ou complexas [[BOOK]/[bʊk]]-[[SELL]/[sel]]-[[ER]/[ər]]. O morfema é visto como a unidade simbólica mais simples, na qual uma estrutura semântica e uma estrutura fonológica participam como um todo não passível de ser analisável no que concerne à relação simbólica. As unidades simbólicas básicas se combinam com a finalidade de constituir estruturas simbólicas maiores, as quais também podem ser dominadas como unidades linguísticas. Em função dessa configuração, a gramática passa a ser concebida como um inventário de expressões convencionais.

Langacker (1987) destaca que as unidades simbólicas fornecem os meios necessários para expressar ideias através de uma forma linguística. No instante em a ideia a ser expressa coincide, de maneira aproximada, com a estrutura semântica, nenhum esforço construtivo é exigido para essa atividade. A estrutura semântica aciona a estrutura fonológica na mente, e vice-versa, dado que a relação simbólica entre ambos tem *status* de unidade. Se por acaso, nenhuma unidade apropriada estiver disponível na mente do indivíduo, a sua tarefa será a de encontrar uma nova expressão o que demandará uma espécie de criatividade linguística ou atividade de resolução de problemas. Nessas situações, o falante geralmente organiza uma expressão desejada com base em unidades simbólicas menores. O falante passa, então, a direcionar a sua atenção para cada parte dos componentes escolhidos, além de se cientificar de que é possível combiná-las adequadamente. Cabe lembrar que, devido ao número abrangente de expressões convencionais que um falante pode controlar, a quantidade real de esforço construtivo requerido para uma nova sentença é facilmente exagerada (LANGACKER, 1987). Ademais, é crucial mencionar que fala é frequentemente intercalada com expressões convencionais sobrepostas (de todos

os tipos de tamanhos) de modo que até as sentenças complexas podem ser unidas com o mínimo de esforço e criatividade. Na Figura 2, é possível observar como funciona a representação de uma unidade simbólica na Gramática Cognitiva:

Figura 2. Representação da unidade simbólica.



Fonte: adaptado de Langacker (1987, p. 77).

Nesta configuração, a imagem visual de “moon” corresponde ao conceito [MOON], o qual se situa dentro do polo semântico da unidade simbólica. O polo fonológico, por seu turno, refere-se ao conhecimento do falante acerca da sequência de sons [mu:n], que correspondem ao conceito [MOON]. É válido esclarecer que a imagem não representa um referente particular no mundo, mas a ideia de “moon”. Isso revela que o significado, associado ao som, está conectado a uma representação mental particular denominada “conceito”. Este, por sua vez, é oriundo de percepto, isto é, as diferentes partes do cérebro de um falante percebem o formato, o tamanho, a cor, a composição, o cheiro, entre outras características, de algo com base em suas próprias experiências pessoais. Cabe frisar ainda que essa variedade de informações perceptuais, que emana do mundo externo, encontra-se integrada a uma simples imagem mental (a representação disponível para a consciência do indivíduo), a qual origina o conceito de [MOON]. Quando um indivíduo faz uso da língua para produzir oralmente a forma “moon”, este símbolo corresponde a um significado convencional,

ou melhor, este símbolo não se conecta a um objeto físico no mundo externo, mas a um conceito. Em tal conjuntura, é viável afirmar que o conceito [MOON] está relacionado diretamente a uma categoria de muitas “moons” físicas e imaginárias. No entendimento de Taylor (2002), o conceito é definido, na Gramática Cognitiva, como o princípio organizador que relaciona os vários membros de uma categoria entre si. Em outras palavras, o conceito é um princípio de categorização. Para o estudioso,

[...] [t]er o conceito [ÁRVORE] significa saber o que é “árvore”. Em virtude de possuir o conceito, você é capaz de reconhecer uma “árvore” quando você vê uma, você sabe o que conta como uma “árvore”, e, por conseguinte, é capaz de usar a palavra do objeto apropriadamente. (Você também é capaz de formar uma imagem mental do que pode valer como um exemplo do conceito). Outro aspecto importante de possuir um conceito é que você é capaz de fazer inferências. Se você sabe que algo é uma “árvore”, você pode ter certeza de várias coisas a respeito dela, por exemplo, que ela tem um tronco e galhos, que tem folhas (pelo menos no verão), que cresce fora do solo [...] Todos estes aspectos são, eu diria, parte ou parcela do conceito [ÁRVORE] (TAYLOR, 2002, p. 43).⁷

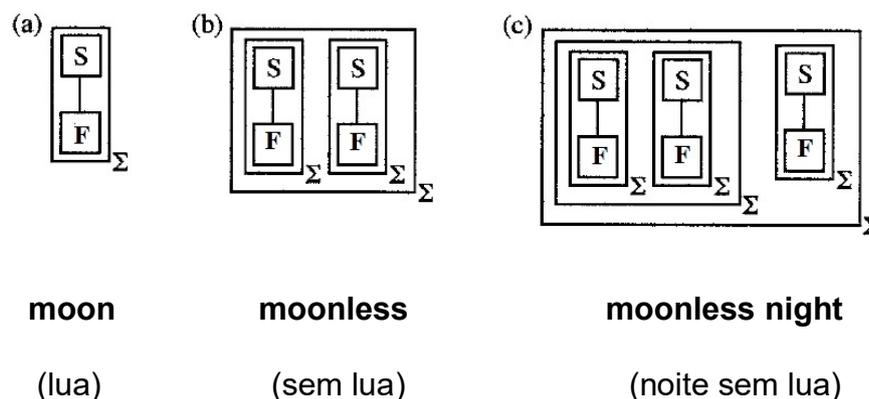
Ademais, cabe destacar que essa visão de conceito abrange nomes de objetos físicos concretos (mesa, carro etc.), nomes de entidades abstratas (alegria, velhice etc.) e vocábulos que pertençam a categorias lexicais como verbos, preposições e adjetivos. Do mesmo modo que o conceito, a forma (ou imagem acústica) igualmente é tomada como um princípio de categorização, isto é, como um princípio de categorização de eventos auditivos e articulatórios a ponto de ser tratada como um tipo de conceito. Conforme Taylor (2002), assim como o conceito [ÁRVORE] não poder ser interpretado como uma imagem na mente do indivíduo, a imagem acústica também não pode ser equiparada a uma gravação de som na mente do falante. Isso evidencia que, da mesma maneira que cada “árvore” possui características que as diferenciam entre si apesar de pertencerem à mesma categoria geral, cada pronúncia da palavra “árvore” também pode ser foneticamente diferente toda vez que ela for

⁷ Tradução da autora para: “To have the concept [TREE] means to know what a tree is. In virtue of having the concept you are able to recognize a tree when you see one, you know what count as a tree, and are therefore able to use the word appropriately of the object. (You also are able to form a mental image of what might count as an instance of the concept). Another important aspect of having a concept is that you are able to draw inferences. If you know that something is a tree you can be pretty sure of various things about it, for example, that it has a trunk and branches, that it has leaves (at least in summer), that it grows out of the ground [...] All these aspects are, I would claim, part and parcel of the concept [TREE]”.

produzida. Neste cenário, pode-se concluir que as suas possíveis pronúncias podem ser consideradas exemplos de [arvorɪ]. O que Taylor (2002, p. 44) quer dizer é que “‘ter’ a imagem acústica [arvorɪ] é saber como a palavra soa e como ela pode ser pronunciada”⁸. No tocante ao símbolo, este é utilizado a fim de designar um conceito, logo, o que torna a relação entre [arvorɪ] e [ÁRVORE] uma relação simbólica é a questão de que um indivíduo usa a forma fonológica [arvorɪ] para expressar um conceito [ÁRVORE] (TAYLOR, 2002). Com isso, é permitido declarar que a forma e o significado se encontram em uma relação de mútua dependência.

Quanto à formação de uma estrutura complexa, esta pode ser representada da seguinte maneira:

Figura 3. Representação da estrutura simbólica complexa.



Fonte: adaptado de LANGACKER (2013, p. 15).

Neste esquema, (a), (b) e (c) correspondem a uma série de expressões como “moon”, “moonless”, e “moonless night” (LANGACKER, 2008, 2013). A estrutura simbólica (Σ) corresponde a uma ligação entre a estrutura semântica (S) e a estrutura fonológica (F), as quais são capazes de se invocarem mutuamente. Langacker (2008, 2013) chama a atenção ao fato de que a formação de estruturas complexas a partir de estruturas mais simples é uma propriedade característica da linguagem humana. Na **Figura 3**, mais especificamente em (c), observa-se duas estruturas simbólicas combinando-se entre si para formar uma estrutura simbólica de nível mais alto, a qual se encontra situada fora da caixa externa. As estruturas de nível mais baixo e de nível

⁸ Tradução da autora para: “To ‘have’ the acoustic image [tri:] is to know what the word sounds like and how it can be pronounced”.

mais alto formam uma assembleia simbólica. Para a teoria langackeriana, uma estrutura simbólica de nível mais alto é em si capaz de entrar em uma relação combinatória e produzir uma assembleia simbólica mais elaborada, conforme demonstra diagrama (c). Em vista desse pareamento de forma-significado (som-significado), todos os elementos e estruturas gramaticais acabam se tornando significativas. Como é de se esperar, todos os níveis da gramática terminam por interagir entre si. É importante salientar que, na concepção langackeriana, as unidades simbólicas podem ser expressas de diferentes formas, tendo em conta que a língua não é baseada apenas nos sons da fala, mas também na escrita e em gestos, como no caso da língua de sinais. Portanto, o polo fonológico pode ser realizado de maneiras diferentes em conformidade com o meio de comunicação adotado.

Partindo do preceito de que a língua é construída através do uso, Langacker (2008, 2013) entende que falar (*talking*) é uma atividade complexa, logo, a língua deve ser vista como algo dinâmico, ou seja, como algo que os falantes fazem, e não possuem. Na concepção do linguista, as várias facetas dessa atividade (como a motora, a perceptual e a mental) são controladas ou constituídas por processamento neural, por isso falar é interpretado como uma atividade cognitiva. Uma vez que a língua é adquirida e utilizada como veículo de comunicação e interação social com outros falantes, a atividade passa a ser considerada, igualmente, como sociocultural por natureza. Em virtude de tal fato, falar passa ser caracterizado como uma atividade cognitivo-sociocultural (LANGACKER, 2008, 2013). Assim como qualquer atividade complexa (como jogar futebol, consertar um carro, etc.), falar se vale de uma ampla variedade de recursos e requer um conjunto elaborado de habilidades tanto gerais quanto específicas. As habilidades mais específicas dizem respeito aos padrões recorrentes da atividade, que surgem com robustez crescente à medida que o indivíduo a desenvolve e a aprimora (LANGACKER, 2008, 2013). Dentre esses padrões, podem-se destacar aqueles que os indivíduos reificam e identificam como unidades de uma língua.

Em diferentes graus, estes padrões de processamento neural têm se aglutinado como rotinas cognitivas entrincheiradas que podem ser ativadas sempre que necessário. Eles podem ser pensados como habilidades mentais, ou mentalmente direcionadas, empregadas em várias combinações na complexa tarefa de falar. Saber uma língua é

uma questão de controlar um vasto repertório de habilidades usadas coletivamente para falar em certos contextos socioculturais (LANGACKER, 2008, p. 217).⁹

Para Langacker (2008, 2013), a língua é uma construção mental, melhor dizendo, é o produto da idealização, da reificação e da metáfora. A construção mental de uma língua tem como base a interação social e as atitudes culturais. De acordo com o linguista, a língua é aprendida por intermédio de seu uso interativo em contextos sociais. Em vista disso, seu surgimento, proveniente do uso e da interação social, é visto como um fator crucial para a descrição linguística da estrutura. É essencial lembrar que, na perspectiva langackeriana, a língua consiste em padrões convencionais de uso. Logo, estes padrões, os quais são aprendidos a partir de incontáveis instâncias de uso em contextos discursivos, são subsequentemente aplicados na produção e na compreensão de discursos.

Langacker (2001, 2008, 2012, 2013, 2015 [2010]) defende que o discurso se compõe de uma série de eventos de uso, no qual o falante exerce alguma influência sobre o interlocutor real ou imaginário. Em outras palavras, o discurso é formado por instâncias de uso da língua em toda sua complexidade e especificidade. Dado que o evento de uso não possui tamanho específico, é possível segmentar um discurso em palavras, sentenças, grupos entoacionais, turnos conversacionais, e, assim por diante. É interessante destacar que as expressões componente não podem ser compreendidas de forma isolada, porém em relação umas com as outras. Em outros termos, qualquer faceta de um evento de uso, que compõe um discurso, está suscetível de ser abstraída ou convencionalizada como uma unidade.

Ao levar em consideração tais aspectos, um evento é entendido como bipolar no sentido de que é formado pela conceptualização e por meios de expressão. No que tange à primeira, esta corresponde ao entendimento contextual completo da expressão, não só do que é dito, mas também do que é inferido. Se fosse examinado minuciosamente, seria possível notar que um evento de uso nunca é idêntico para emissor e seu endereçado, pois uma expressão é produzida e entendida com relação

⁹ Tradução da autora para: "To different degrees, these patterns of neural processing have coalesced as entrenched cognitive routines that can be activated whenever needed. They might be thought of as mental or mentally directed skills employed in various combinations in the complex task of talking. Knowing a language is a matter of controlling a vast repertoire of skills collectively used for talking in certain sociocultural contexts".

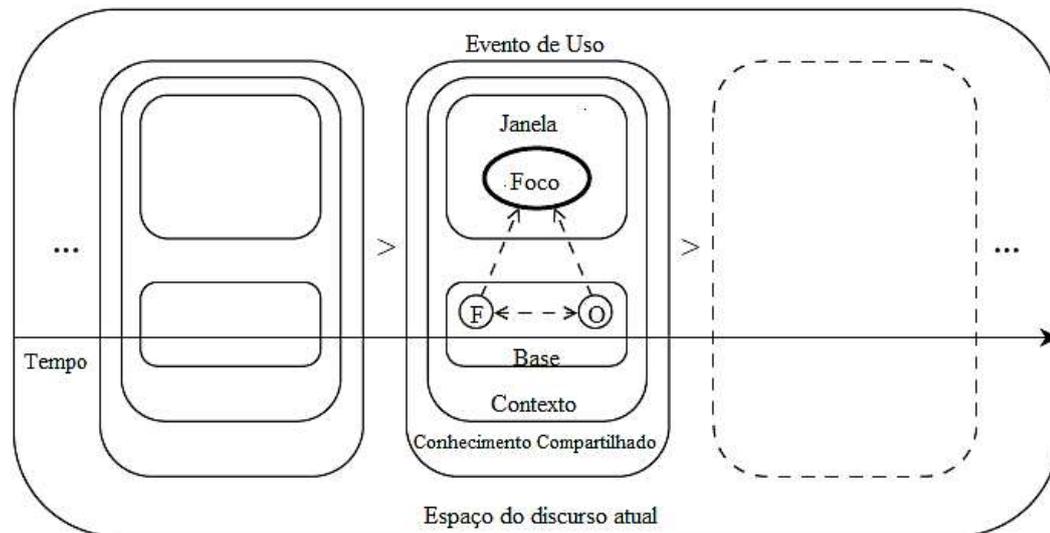
a um contexto discursivo pressuposto que modela e sustenta a sua interpretação (LANGACKER, 2001, 2008). Quanto ao segundo, isso inclui os detalhes fonéticos completos de um enunciado e outros tipos de sinais, como gestos e linguagem corporal. Conforme afirma Langacker (2008, p. 457), “o discurso está onde a estrutura, o uso e aquisição se unem. A língua é aprendida através de seu uso interativo em contextos sociais. Sua emergência do uso e da interação social é, portanto, o fator primordial para a descrição da estrutura linguística”¹⁰.

Por se tratar de entidades abstratas extraídas de eventos de uso, as unidades linguísticas convencionais são invocadas para formar e avaliar expressões subsequentes. Todavia, é importante assinalar que elas também podem ser concebidas como ações, ou melhor, padrões entricheirados de atividade de processamento, que podem ser requisitados e executados sempre que necessário. Isto demonstra que aprender uma língua consiste em aprender a desempenhar tais ações apropriadamente, isto é, saber uma língua é ser capaz de recrutar tais habilidades ao falar e entender (LANGACKER, 2008). Cabe enfatizar ainda que essa aprendizagem da língua surge a partir da perspectiva de ambos, o falante e o ouvinte (endereçado).

No caso de um som da fala, por exemplo, um indivíduo aprende tanto a articular quanto a perceber tal som (LANGACKER, 2009). Na visão langackeriana, aquilo que os linguistas frequentemente chamam de “conhecimento linguístico” nada mais é do que “habilidade linguística”. Na **Figura 4**, apresenta-se a configuração da estrutura do discurso na perspectiva da Gramática Cognitiva:

Figura 4. Estrutura do discurso.

¹⁰ Tradução da autora para: “discourse is where structure, use, and acquisition come together. Language is learned through its interactive use in social contexts. Its emergence from usage and social interaction is thus a key factor in describing linguistic structure”.



Fonte: Langacker (2012, p. 96).

Nesta organização, o espaço discursivo atual diz respeito a um espaço mental abrangendo os elementos e as relações construídas a fim de serem compartilhados entre o falante e o ouvinte (ou endereçado) como uma espécie de base para a comunicação, em um dado instante, no fluxo do discurso. É fundamental lembrar que um evento de uso é uma instância de uso da língua, que produz uma expressão de qualquer tamanho (palavra, frase, sentença ou oração). Portanto, sua produção envolve o falante (F) e o ouvinte (O) compreendendo (--->) o conteúdo semântico e fonológico, que emerge através da “janela” de atenção, juntamente com o direcionamento e a focalização dessa atenção com relação a alguma faceta dessa produção.

A base, por seu turno, abarca o evento da fala, os interlocutores, a interação e as circunstâncias imediatas, que correspondem ao tempo e ao local da fala. Cabe frisar ainda que a base e o espaço discursivo atual encontram-se entre os domínios cognitivos capazes de serem invocados como base conceptual para os significados dos elementos linguísticos (LANGACKER, 2001). Com isso, percebe-se que o evento de uso se trata de uma ação realizada pelo falante e pelo ouvinte. O falante atua na tomada de iniciativa, enquanto o ouvinte, no papel de responsivo. Todavia, é preciso mencionar que independentemente de o papel assumido ser ativo ou reativo, ambos terão de lidar com a conceptualização e a expressão (ou vocalização), pois estes são os dois polos básicos da enunciação. Durante a interação comunicativa surge a

necessidade de se estabelecer uma coordenação conceptual, porque os interlocutores estão conceptualizando o “mesmo mundo”; embora cada um interprete o discurso de uma forma um pouco diferente e a partir de seu próprio ponto de vista. Para que a comunicação se torne bem-sucedida, os interlocutores precisam, nesta conjuntura, buscar meios para assegurar que o foco de atenção seja direcionado para a mesma entidade concebida (LANGACKER, 2001, 2007b). Langacker (2001, p. 144-145) assevera que

[t]emos um campo visual limitado, absorvendo apenas o suficiente do mundo em um dado instante. Analogamente, temos um “campo conceptual” limitado, delimitando o quanto podemos conceptualizar ou ter em mente em um determinado instante. Metaforicamente, é como se estivéssemos “olhando” o mundo através de uma janela ou *quadro de visualização*. O *escopo imediato* de nossa concepção, em um certo momento, é limitado ao que aparece neste quadro, e o *foco* de atenção – o que uma expressão descreve (ou seja, designa) - está incluído neste escopo.¹¹

Quanto aos polos básicos da enunciação, a conceptualização e a expressão, salienta-se que o conteúdo compreendido pelos interlocutores se desdobra em múltiplos canais, conforme mostra a **Figura 5** a seguir. Apesar de exibirem uma dada independência, esses canais interagem de forma complexa. A estrutura semântica abarca qualquer canal de conceptualização e a estrutura fonológica, qualquer canal de expressão. Para a Gramática Cognitiva, o conteúdo de qualquer um destes canais pode ser descrito através de relações simbólicas.

Figura 5. Estrutura dos canais de conceptualização e expressão.

¹¹ Tradução da autora para: “We have a limited visual field, taking in only so much of the world at any given instant. Analogously, we have a limited “conceptual field”, delimiting how much we can conceptualize or hold in mind at any given instant. Metaphorically, it is as if we are “looking at” the world through a window, or *viewing frame*. The *immediate scope* of our conception at any one moment is limited to what appears in this frame, and the *focus* of attention – what an expression *profiles* (i.e. designates) – is included in that scope”.



Fonte: Langacker (2012, p. 97).

Nesta configuração, os canais de conceptualização e de expressão (ou vocalização) ocorrem dentro da janela, a qual corresponde à delimitação do local geral da atenção. Dentre os canais da conceptualização, estão a situação objetiva, a estrutura de informação e a administração da fala. Nesse polo, o primeiro canal é concebido, em termos gerais, como algo mais substancial e concreto de modo a encontrar-se mais no centro de nossa atenção quando em comparação com os demais canais. O segundo canal, por sua vez, contém fatores como ênfase, tópico discursivo e o *status* da informação (informação dada versus informação nova). Já o terceiro canal refere-se à tomada, manutenção e sucessão do turno da fala.

Com relação ao polo da expressão, o conteúdo segmental é considerado o mais saliente dentre os demais canais. É interessante apontar que este polo também abrange a prosódia (acento e entonação) e os gestos (movimentos das mãos e do corpo) do falante. No entanto, Langacker (2001) declara que o gesto não é simplesmente uma faceta da vocalização, ele também faz parte do conteúdo conceptual da expressão por poder ser interpretado como uma parte essencial deste significado conceptual. Por conta disso, é aceitável afirmar que as duas facetas globais de um evento de uso são a expressão e a conceptualização. Assim sendo, estas últimas correspondem, respectivamente, às duas facetas globais das estruturas linguísticas, a saber, o polo fonológico e o polo semântico. Segundo Langacker (2007a, p. 426-427):

Interpretado de forma ampla, o polo fonológico de uma unidade compreende todos os canais de expressão. Interpretado de modo mais restrito, o polo fonológico limita-se aos canais expressivos, nos quais uma especificação significativa é feita. O polo semântico de uma unidade também pode ser definido de forma restrita ou ampla. Definido de forma restrita, seu polo semântico consiste em canais centrais e significativamente específicos de conceptualização. Concebido de maneira mais ampla, no entanto, o polo semântico inclui todos os setores da figura 17.1¹², independentemente da especificidade. É ainda considerado como incluindo os canais de expressão com base no fato de que estes também são apreendidos e por várias razões são vantajosamente tratados como facetas da conceptualização.¹³

Isso possibilita, em linhas gerais, depreender que o modelo langackeriano toma como base a existência de apenas três tipos básicos de unidades (semântica, fonológica e a simbólica), as quais são consideradas suficientes para desenvolver uma análise linguística conforme prevê o princípio denominado requisito de conteúdo. As estruturas semânticas são aquelas que só exibem um polo semântico e as estruturas fonológicas, somente um polo fonológico; ao passo que a unidade simbólica corresponde à ligação simbólica entre esses dois polos. A Gramática Cognitiva assume que as unidades linguísticas são abstraídas de eventos de uso e que as expressões formadas a partir desse mecanismo viabilizam a descrição da língua por intermédio de esquematizações e categorizações. Para a teoria langackeriana, o léxico e a gramática formam um *continuum*, que se compõem somente de estruturas simbólicas. O léxico é, então, entendido como um conjunto de expressões “fixas”, quer dizer, de expressões convencionais que já alcançaram o *status* de unidade linguística devido ao entrenchamento psicológico e à convencionalidade existente em uma comunidade de fala. Situação análoga acontece com as demais partes da gramática, como a morfologia, a semântica, a sintaxe e a fonologia, ou seja, todas (as partes da) expressão são formadas com base na experiência sociocultural do falante. Em razão disso, a Gramática Cognitiva é vista como um modelo baseado no uso.

¹² A Figura 17.1 corresponde à Figura 8 na presente pesquisa.

¹³ Tradução da autora para: “Interpreted broadly, a unit’s phonological pole comprises all the channels of expression. Interpreted more narrowly, the phonological pole is limited to expressive channels in which a significant specification is made. A unit’s semantic pole can likewise be defined either narrowly or broadly. Narrowly defined, its semantic pole consists of central and significantly specified channels of conceptualization. Conceived more broadly, however, the semantic pole includes all the sectors in figure 17.1, regardless of specificity. It is even taken as subsuming the channels of expression, on the grounds that these are also apprehended and for various purposes are advantageously treated as facets of conceptualization (LANGACKER, 1987a: section 2.2.1)”.

Na percepção de Langacker (2012), a língua é estruturada e dinâmica, consistindo em padrões de atividade, os quais são aprendidos, mantidos, explorados e adaptados nas instâncias reais de uso da língua. Uma vez que a interação falante-ouvinte tem um papel central no processo de comunicação, a língua passa a ser vista como cognitiva e interativa. A explicação para isso reside na questão de que a língua é aprendida e utilizada por indivíduos que compreendem expressões por meio da interação com seus interlocutores, em circunstâncias sociais. Além de cognitiva e social, a língua também é individual e intersubjetiva. Isto significa que sem a atividade cognitiva dos indivíduos, não há a interação social; conseqüentemente, sem tal interação, nem a linguagem, nem a cognição de nível mais alto podem se desenvolver (LANGACKER, 2012). É crucial esclarecer que, embora a concepção emergja na mente do indivíduo, isto não sugere que ela ocorra isoladamente, porque a concepção é moldada pela interação social de modo a servir como seu veículo primário. Em referência à língua ser intersubjetiva, isso revela que o significado depende da relação entre o falante e o ouvinte (endereçado), tendo em vista que o significado é construído a partir da interação e da experiência sociocultural de ambos.

Nesse sentido, a contribuição da teoria langackeriana reside no reconhecimento de que qualquer “pedaço de realidade” pode ser categorizado, ou melhor, conceptualizado, de diferentes maneiras dependendo do contexto, da cultura, do ponto de vista do falante e da língua que está sendo utilizada. Isto demonstra que a realidade é sempre a mesma, o que mudam são as conceptualizações sobre tal. Ademais, é válido mencionar que, através de seus trabalhos, Langacker forneceu evidências sobre a atuação das estruturas semântica e fonológica, assim como da relação de interação entre ambas no que concerne ao processo de conceptualização das unidades linguísticas. Visto que as unidades básicas de uma gramática são as estruturas semântica, fonológica e a simbólica, isso revela a existência de uma correlação entre a fonologia e os demais aspectos da estrutura gramática. Logo, pode-se depreender que a fonologia tem um papel fundamental na organização do sistema gramatical de uma língua, isto é, a fonologia faz parte da gramática de uma língua.

Isso posto, espera-se que, a partir desse artigo, a fonologia passe a receber a devida atenção por parte do meio acadêmico no tocante à aprendizagem de língua a ponto de isso resultar na realização de mais pesquisas voltadas a investigar o papel

da fonologia no ensino básico, incluindo suas contribuições e impactos, conhecimento este que pode trazer significativas contribuições ao aprimoramento das práticas e saberes docentes.

REFERÊNCIAS

- BARLOW, Michael.; KEMMER, Suzanne (eds.). *Usage-based models of language*. Stanford: CSLI Publications, 2000.
- CHOMSKY, Noam. *Aspects of the theory of syntax*. Massachusetts: MIT Press, 1965.
- _____. *Syntactic structures*. The Hague: Mouton Publishers, 1957.
- LAKOFF, George. *Women, fire, and dangerous things: what categories reveal about the mind*. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.
- LANGACKER, Ronald W. Cognitive grammar. In: GEERAERTS, Dirk; CUYCKENS, Hubert (eds.). *The oxford handbook of cognitive linguistics*. Oxford/ New York: Oxford University Press, 2007, p. 421-462.
- _____. Cognitive grammar. In: HEINE, Bernd; NARROG, Heiko (eds.). *The oxford handbook of linguistics analysis*. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2015[2010], p. 99-120.
- _____. *Cognitive grammar: an introduction*. New York: Oxford University Press, 2008.
- _____. Constructions in cognitive grammar. *English Linguistics*, v. 20, n. 1, 2003, p. 41-83.
- _____. Constructing the meaning of personal pronouns. In: RADDEN, Günter; KÖPCKE, Klaus-Michael; BERG, Thomas; SIEMUND, Peter. *Aspects of meaning construction*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing, 2007b, p. 171-188.
- _____. Discourse in cognitive grammar. *Cognitive Linguistics*, v. 12, n. 2, p. 143-188, 2001.
- _____. *Essentials of cognitive grammar*. New York: Oxford University Press, 2013.
- _____. *Foundations of cognitive grammar: theoretical prerequisites*. v. 1. Stanford: Stanford University Press, 1987.
- _____. *Foundations of cognitive grammar: descriptive application*. v. 2. Stanford: Stanford University Press, 1991.
- _____. *Grammar and conceptualization*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2000.
- _____. Interactive cognition: toward a unified account of structure, processing, and discourse. *International Journal of Cognitive Linguistics*, v. 3, n. 2, 2012, p. 95-125.

- _____. *Investigations in cognitive grammar*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2009.
- _____. Morphology in cognitive grammar. In: AUDRING, Jenny; MASSINI, Francesca (eds.). *The oxford handbook of morphology theory*. Oxford/New York: Oxford University Press, 2019, p. 346-364.
- _____. *Ten lectures on the basics of cognitive grammar*. Leiden/Boston: BRILL, 2017a.
- _____. *Ten lectures on the elaboration of cognitive grammar*. Leiden: BRILL, 2017b.
- _____. The symbolic alternative. In: KARDELA, Henryk; PERSSON, Gunnar (eds.). *New trends in semantics and lexicography*. Umeå: Swedish Science Press, 1995, p. 89-118.
- _____. Toward a coherent and comprehensive linguistic theory. In: RUDZKA-OSTYN, Brygida (eds.). *Topics in cognitive linguistics*. John Benjamins Publishing, 1988, p. 2-164.
- SILVA, Augusto Soares da; BATORÉO, Hanna Jakubowicz. Gramática cognitiva: estruturação conceptual, arquitectura e aplicações. In: BRITO, Ana Maria (org.). *Gramática: história, teorias, aplicações*. Porto: Universidade do Porto, 2010, p. 229-251.
- TAYLOR, John R. *Cognitive grammar*. Oxford: Oxford University Press, 2002.

Recebido em: 23/05/2020

Aceito em: 07/10/2020

Letramento(s) digital(is) e os caminhos formativos: um diálogo possível na construção do conhecimento em tempos de pandemia

Digital literacy(ies) and the formative paths: a possible dialogue in the construction of knowledge in times of pandemic

Raimundo Nonato de Oliveira¹

Resumo: O presente ensaio traz os principais conceitos de letramento(s) digital(is), e a pertinência de serem abordados na formação docente. O objetivo principal é debater a formação continuada a partir das vivências com a tecnologia digital que subjazem aos conceitos de letramento(s) digital(is). Para alcançar os objetivos, optou-se pela pesquisa exploratória, numa abordagem qualitativa, mediante uma revisão bibliográfica. A interpretação dos materiais coletados seguirá os conceitos de Buzato (2006; 2007 e 2010); Braga (2009) Braga e Vóvio (2015); Coscarelli (2016), Kenski (1997); Ribeiro (2013) Rojo e Moura (2019). Pressupondo que formação continuada de professores é uma ferramenta potente quando dialoga com as necessidades e urgências do processo de ensino-aprendizagem, ao abordar diferentes perspectivas sobre o(s) letramento(s) digital(is), espera-se perceber esse dialogar com a realidade, as necessidades e urgências do processo de ensino-aprendizagem que considerem os interesses desses sujeitos para além da escola.

Palavras-chave: Discurso; linguagem; tecnologia; letramentos digitais; escola.

Abstract: This article brings the main concepts of digital literacy(ies), and the relevance of being addressed in teacher education. The main objective is to discuss continuing education based on experiences with digital technology that underlie the concepts of digital literacy(ies). To achieve the objectives, exploratory research was chosen, in a qualitative approach, through a bibliographic review. The interpretation of the collected materials will follow the concepts of Buzato (2006; 2007 and 2010); Braga (2009) Braga and Vóvio (2015); Coscarelli (2016), Kenski (1997); Ribeiro (2013); Rojo e Moura (2019). Assuming that continuing teacher education is a powerful tool when dialoguing with the needs and urgencies of the teaching learning-process, when approaching different perspectives on digital literacy (ies), it is expected to perceive this dialogue with the reality, the needs and urgencies of the teaching-learning process that consider the interests of these subjects beyond the school.

Keywords: Discourse; language; technology; digital literacy; school.

Introdução

O contexto da pandemia da COVID-19 afetou a dinâmica das escolas, impactou o processo de ensino-aprendizagem e acirrou a discussão sobre a necessidade de formação continuada de docente, em especial no tocante aos usos de tecnologias digitais. A imposição do distanciamento social forçou as escolas a adotarem o ensino

¹ Mestrando do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, na linha de linguística e novos contextos, UNIFESP. E-mail: raimundo.oliveira@unifesp.br ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3085-1223>

em modalidade remota – o que promoveu novos debates relativos à própria ação pedagógica, reforçando a necessidade de repensar as novas tecnologias em suas correspondências com as práticas sociais, nas quais elas emergem. Mais do que nunca, urge repensar a relação entre tecnologia e educação, enquadrando as novas tecnologias como componentes fundamentais na formação inicial e continuada dos docentes.

O debate acerca do letramento digital não é novo, dele se ocupam especialistas em educação, dentre eles os que tratam do ensino de línguas, há algum tempo. Isso porque, com o advento das tecnologias da informação e comunicação (TICs), processos como ler e produzir textos ganharam uma nova reconfiguração. E a escola, por ser uma das principais agências em que se congregam diversos conhecimentos, não pode ficar alheia a essa conjuntura que abarca a vida de professores e alunos.

O tema em tela já fora debatido em outros momentos, com diferentes enfoques e perspectivas. Todavia, no cenário atual, retomou com importância e potencial para ser rediscutido no panorama da formação continuada, haja vista que a passagem do ensino presencial para a modalidade remota expôs as vísceras de um sistema caótico e carente de investimento, tanto físico, no que concerne à falta de equipamentos, quanto digital, incluindo os problemas de conectividade restrita devido à baixa qualidade da conexão e/ou aos custos altos da rede de *internet* no Brasil.

Destarte, se pensarmos em todas as transformações que a sociedade tem passado nos últimos anos, não é custoso perceber que a formação inicial, mesmo antes da pandemia, já não dava conta de atender a todas as necessidades dos alunos de modo que competia às ações de formação continuada a problematização sobre os letramentos digitais, levando os docentes a pensar sobre formas alternativas de ensino, seja presencial, remoto, ou a distância.

Com a inserção das TICs no ambiente escolar, houve necessidade de realinhar essas ferramentas com as práticas pedagógicas, a fim de potencializar as práticas docentes fazendo com que atores envolvidos ganhassem voz e participassem cada vez mais das atividades pedagógicas do espaço escolar.

Em tempos de pandemia, o uso das tecnologias e dos diversos recursos advindos da informatização e da comunicação mediada por computadores ganharam nova dimensão no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, com formas

e metodologias variadas conforme a disponibilidade de recursos por parte dos usuários. Embora grandes empresas tenham feitos parcerias com as principais secretarias de educação no sentido de fornecer dados, ou conexões, tais ações mostraram-se ineficientes ou insuficientes para que alunos e professores pudessem acessar, produzir e compartilhar conteúdos diversos, com vistas a interagirem em um ambiente de aprendizagem². Essas dificuldades decorreram tanto por carências de recursos, como por falta de habilidade para lidar com a tecnologia. É nesse contexto que o termo letramento(s) digital(is) retornou como uma realidade presente no dia a dia do ensino remoto.

Essa situação colocou ao mesmo lado professores e alunos com as mesmas necessidades e dificuldades. Percebeu-se que escolas bem equipadas fisicamente perderam parte de sua vantagem sobre as demais, considerando a impossibilidade de ocupar tais espaços. O cenário da pandemia e da imposição do ensino remoto colocou em evidência realidades extremamente distintas que agora se aproximam e nos fazem lançar um olhar mais acurado sobre o processo de retorno às aulas de forma presencial. Diante de tantas transformações e impactos na vida de todos, cabe refletir sobre formas possíveis de interação entre alunos e professores, a fim de que possam prosseguir aprendendo colaborativamente.

Feitas essas considerações iniciais, colocaremos em evidências o que se define como letramento(s) digital(is), sob diferentes perspectivas, sobretudo em relação às questões de pandemia. Para fundamentar este ensaio, buscamos a concepção de letramento digital de Coscarelli (2005) e Ribeiro (2013), além das reflexões de Braga e Vóvio (2015), Gavin Dudeney, Nick Hockly e Mark Pegrum (2016), e Marcelo Buzato (2006;2007;2010).

Por meio desta mobilização teórica, tivemos por objetivo discutir e debater acerca da formação continuada a partir das vivências com a tecnologia digital, suas mídias e linguagens. Para tanto, colocamos os conceitos de letramento(s) digital(is) no contexto da pandemia, a fim de problematizar o ensino remoto. Especificamente, nosso intuito foi discutir como se dá a relação professor-aluno frente aos desafios impostos pela emergência de ofertar oportunidades educacionais de modo remoto

² Não estamos nos referindo somente aos ambientes de aprendizagem virtual (AVA), mas sim a qualquer uma ou ferramenta, ou aplicativo, entre eles WhatsApp, Facebook, ou qualquer outra plataforma usada como interação entre professor e aluno nessa pandemia.

durante a pandemia; também objetivamos apontar caminhos que dialoguem com as formações continuadas ofertadas aos professores neste cenário. Além disso, buscamos examinar, a partir da interatividade oferecida pelas ferramentas digitais, quais possibilidades favorecem a prática docente, configurando os letramentos digitais.

Para realizar este estudo, partimos da seguinte indagação: Em que medida a formação continuada, a partir das vivências com a tecnologia digital não planejada, favorece a prática docente em tempos de pandemia? A resposta foi construída por meio de revisão bibliográfica de caráter exploratório, a partir da seleção de um conjunto de autores e artigos que tematizassem os letramentos digitais como elemento fundamental na formação docente na atualidade.

Revisão da literatura

Visando um recorte do tema em análise recorreremos, a partir da coleta de dados no Catálogo de Teses e Dissertações (CT&D) da CAPES, ao estado da arte das pesquisas sobre o uso de tecnologia, linguagem e comunicação, em particular: letramento digital do professor e a interface com as novas tecnologias digitais: um diálogo possível em formação continuada. Essa coleta de dados transcorreu no mês de maio de 2020, mediante a busca pelo termo letramento digital, formação de professor e tecnologias (entre aspas para que a plataforma não procurasse por palavras soltas), dos quais selecionamos quatro, que serão apresentados a seguir.

Freitas (2010) em seu artigo apresenta duas concepções de letramentos bem interessantes, baseadas em Sousa (2007). Naquele artigo, “distingue-se letramento digital em dois tipos: restritos e amplos” (SOUSA, 2007 *apud* FREITAS, 2010, p. 337). Freitas (2010) fala da concepção restrita, comentando que se trata daquela que não considera o contexto cultural, histórico, ou seja, refere-se apenas ao uso meramente instrumental, que garante acesso e uso das tecnologias. Sobre a visão ampla, Freitas (2010) comenta que pode se definir o letramento digital como aquele que ultrapassa o seu uso ordinário e corriqueiro, considerando-se o uso social em vários contextos mediatizados pelas tecnologias.

Acreditamos que essa visão ampliada vai ao encontro deste artigo, pois é necessário levar em consideração as mudanças ocorridas no cenário tecnológico, e essas mudanças são refletidas na escola, trazendo múltiplas linguagens, formando um conjunto de textos com os quais os alunos vão interagir, ou seja, diferentes gêneros com diferentes propósitos, uma vez que

[...] aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO; MOURA, 2019, p. 13).

Essa compreensão ampliada dos letramentos digitais interfere, tanto na formação docente, quanto na utilização desses recursos na prática pedagógica no que tange às concepções que trazemos para nossas vivências. São implicações importantes que exigem reflexões acerca de qual perspectiva pedagógica se deve adotar diante das TICs e de seus impactos na prática escolar.

Para Buzato (2007, p. 168), letramentos digitais são “redes complexas de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, se entrelaçam, se contestam, se modificam mútua e continuamente, em virtude e/ou por influências das TICs”. Percebemos que o autor não apresenta uma concepção quantitativa do letramento digital, outrossim enfatiza o letramento como interação social, considerando os letramentos digitais como uma prática social.

Kenski (1997), citando vários autores, nos diz que a linguagem é umas das tecnologias mais antigas, haja vista por meio dela estabelecerem-se diálogos; ou seja, a linguagem sempre foi mobilizada com vistas à comunicação e interação entre os sujeitos. Para a autora, a “linguagem, com toda a sua complexidade, é uma criação artificial em que se encontra o projeto tecnológico de estruturação da fala significativa com o próprio projeto biológico de evolução humana” (KENSKI, 1997, p. 61).

Convém aqui destacar que o uso da tecnologia, em qualquer circunstância, é objeto de reflexão no sentido de analisar a procedência, os benefícios e malefícios que as plataformas digitais oferecem. Quando trazidas para o ensino-aprendizagem, essas reflexões têm que ser redobradas. Aplicativos, *sites*, *softwares* são alguns dos

recursos digitais disponíveis para que se desenvolvam as atividades em sala de aula ou fora dela, levando o aluno à construção do conhecimento de forma autônoma.

Por meio delas, é possível proporcionar ao aluno a habilidade de filtrar e cruzar informações, verificar a fonte; compreender as mudanças tecnológicas que afetam a segurança, as maneiras de proteção à privacidade, identificar caminhos para reportar possíveis suspeitas. Dentre outros aspectos, é substancial garantir a segurança na *World Wide Web*. Coscarelli nos chama a atenção a esse aspecto:

[...] navegar não é um processo trivial. Navegar requer dos leitores algumas habilidades diferentes daquelas exigidas na leitura do impressa para encontrar, eficientemente, as informações adequadas. Essa competência complexa a que chamamos navegação e provavelmente responsável por grande parte das diferenças que encontramos na pesquisa de leitura "tradicional" (do impressa) em comparação com a leitura online (COSCARELLI, 2016, p. 68, grifo do autor).

As considerações a respeito de como realizar práticas como leitura e escrita na *internet* revelam a grande necessidade de planejar aulas que considerem a interação digital, favorecendo que o estudante amplie certas competências e desenvolva suas habilidades, as quais tornam possível atender às demandas de uma sociedade cada vez mais digital. Essa necessidade já existia mesmo antes da pandemia e deve permanecer mesmo quando esse momento for superando. Isso porque, enquanto

[...] ferramenta eficaz de comunicação, pensamos na internet, e em todas as tecnologias digitais, na sociedade, na escola e na educação em geral, como elementos que contribuem para uma radical transformação tanto da sociedade como da educação sendo esse um dos grandes desafios de pesquisa no mundo contemporâneo (PRETTO, 2011, p. 101).

De fato, tanto em Coscarelli (2016), quanto em Pretto (2011), notamos uma preocupação em olhar para as tecnologias e para o uso que delas fazemos com bastante criticidade. É sobremaneira importante que nos questionemos constantemente sobre o lugar que ocupamos na sociedade enquanto sujeitos consumidores e produtores do conhecimento. Nesse sentido, as ações de formação continuada, dentro ou fora da escola, podem contribuir para que o professor repese constantemente sobre as TICs e o impacto que elas têm na educação.

Para que as formações continuadas de professores sejam efetivas é importante o estabelecimento de um canal capaz de favorecer o trabalho em equipe, coletivo. Esse espaço não deve ser meramente um lugar no qual sejam executadas atividades burocráticas, mas deve se configurar enquanto um lugar de experiência, de busca do conhecimento e de reflexão mútua para que a prática se estabeleça. Nesse sentido, Schön declara:

[...] o professor tem que se tornar um navegador atento à burocracia. E os responsáveis escolares que queiram encorajar os professores a se tornarem-se profissionais reflexivos devem criar espaços de liberdade tranquilidade onde a reflexão seja possível. Estes são os dois lados da questão-aprender a ouvir os alunos e aprender a fazer da escola um lugar no qual seja possível ouvir os alunos-devem ser olhados como inseparáveis (SCHÖN, 1997, p. 87).

Desse ponto de vista a formação continuada é o lugar em que os discursos se concretizam, se materializam e encontram nas práticas escolares razões de existir. Neste contexto de reflexão e debate acerca da prática, podemos mobilizar os conhecimentos acumulando transversalmente em uma busca contínua por saberes que vão se consolidar justamente na troca com os sujeitos em vários ambientes usados com fins pedagógicos.

Letramento, letramento digital e letramentos digitais: diferentes perspectivas

Para pensar sobre os letramentos digitais, consideramos pertinente trazer para o debate duas concepções de letramento, a saber: o autônomo e o ideológico³. Esses conceitos permitem direcionar a relação professor-alunos de forma impactante.

Como se sabe, o conceito de letramento carrega, além do adjetivo, uma multiplicidade de novos conceitos. Daí falar de letramentos múltiplos⁴. Não há consenso entre os autores a respeito desses qualitativos, porém autores como Street (1995)⁵ dizem ser necessário, pois como a vida é dinâmica, e não damos conta de

³ Street (1995) trabalha com essas duas concepções de letramento: autônomo e o ideológico, sendo que o primeiro se refere, basicamente, às habilidades individuais do sujeito, e o último às práticas sociais que envolvem leitura e escrita em geral

⁴ Roxane Rojo trata dos Letramentos múltiplos numa perspectiva de inclusão social na escola

⁵ Carla Coscarelli defende a multiplicidade do qualitativo depois do letramento; para ela ninguém é 'bom em tudo' e para isso temos que nos aperfeiçoar cada vez mais, e para isso há a necessidade de os

tudo, é mais que pertinente o uso do qualitativo depois de letramento no sentido de especificar qual habilidade devemos mobilizar para atender uma ou outra necessidade.

Nesse contexto, traremos para o debate aqui iniciado Buzato (2006; 2007); Ribeiro (2009); Coscarelli e Ribeiro (2005); Gavin Dudeney, Nick Hockly e Mark Pegrum (2016) e outros. Começaremos por Soares (2002), que define letramento digital como correspondente a uma apropriação da tecnologia, o que, segundo ela, vai diferir do letramento tradicional que está diretamente relacionado à leitura do papel impresso.

Ribeiro (2009) concorda com os conceitos de Soares. A autora apresenta um histórico do conceito de letramento, para então definir o que seria letramento digital e conclui que tal termo é deveras difuso. Conforme a autora, o letramento digital apresenta uma gama de possibilidades de acordo com o uso subjetivo, ou seja, de acordo com as necessidades específicas dos sujeitos. Em 2005, Ribeiro e Coscarelli definiram letramento digital como “[...] o nome que damos, então, à ampliação do leque de possibilidades de contato com a leitura e a escrita também em ambiente digital”. (COSCARELLI E RIBEIRO, 2005, p. 9).

Para Coscarelli (2005) e Ribeiro (2016), letramento digital diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, por computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares e tablets, em plataformas como e-mails, redes sociais. Para as autoras, o letramento digital é a capacidade de interação do sujeito com o mundo moderno mediado pelas plataformas digitais que se renovam constantemente de proliferação dos conhecimentos historicamente construídos.

Em contraposição ao termo letramento digital, cujo uso se dá em experiência bastante específica, temos as concepções de letramentos digitais. Os autores Gavin Dudeney, Nick Hockly e Mark Pegrum (2016, p. 20) ponderam que os letramentos digitais “estão vinculados a ambos os imperativos: São habilidades essenciais que nossos alunos precisam adquirir para sua plena participação no mundo além da sala de aula, mas também para enriquecer sua aprendizagem na sala de aula”. Os autores ainda colocam os letramentos digitais como as “habilidades individuais e sociais

qualitativos depois de letramento por pressupor uma integração social do letramento. Daí letramento acadêmico, social, digital etc.

necessários para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficaz no âmbito crescente dos canais de comunicação digital” (DUDENEY et al., 2016, p. 17).

Nesse sentido, linguagem e letramentos estão fortemente aglutinados, em parte porque a noção de letramentos digitais se baseia na multiplicidade de linguagens que as tecnologias proporcionam; por outro porque todos os letramentos servem para a interação em sentido bastante variado. Dessa forma, os letramentos digitais são necessários ao processo de ensino-aprendizagem no sentido de dar uma resposta às reais necessidades do aluno, o qual interage constantemente em plataformas digitais, seja fazendo e postando atividades escolares, seja comentando, dando e refutando opiniões, ou ainda se divertindo, conversando ou jogando com os amigos.

Como vemos, o adjetivo posposto ao termo letramento tem sido objeto de reflexões bastantes profícuas de acordo com o interesse em estudo. Assim, não falaremos mais em letramento ou letramento digital, mas em letramentos digitais por considerar justamente o percurso que ocorre nos ambientes digitais e aos interesses que motivam essas incursões.

Letramentos digitais: seu papel na sociedade

Os letramentos digitais interpelam o papel das TICs na formação dos professores. É pertinente ponderar sobre o modo pelo qual o professor, em sua relação como sujeito de transformação de uma realidade mediado pelas interações digitais, interage digitalmente com seus alunos. A respeito disto, Vasconcelos e Alonso (2008, p. 5) destacam que: “Vivemos um novo momento que, pouco a pouco, a aprendizagem passa ser apoiada pelas TICs. De fato, tais tecnologias têm potencial para suportar formas diversificadas de interação, de comunicação e de colaboração”. Ou seja, por meio das TICs podemos significar o mundo, contextualizando-o por meio das variadas linguagens.

Logo, a reflexão sobre uma formação continuada que viabilize a utilização das novas tecnologias digitais nos coloca num lugar que permite explorar este universo tecnológico, como parte integrante da função pedagógica, e assim tirar proveito do potencial que essas ferramentas podem oferecer. Nas palavras de Braga e Vóvio.

[...] o movimento de software livre indicou que o acesso técnico ao conhecimento técnico por todos os setores da comunidade técnica pode ser uma forma de distribuição do conhecimento mais democrática e viável, e também pode gerar avanços no conhecimento de forma mais rápida. (BRAGA; VÓVIO, 2015, p. 61).

Nesse sentido, uma das maneiras de inserir e praticar os letramentos digitais para que eles impactem na educação é propor condições de acesso e manejo dos equipamentos e *softwares* disponíveis, acesso democrático à conexão de banda larga, entre outras possibilidades. Dessa forma, é impossível falar em letramentos digitais sem distribuir igualmente as formas de acesso a eles como um direito inalienável e que pressupõe educação de qualidade.

Ainda no que diz respeito às desigualdades, Braga e Vóvio (2015) apontam que, desde a Antiguidade, o acesso e uso da tecnologia das escritas sempre foram privilégio das camadas mais favorecidas. As autoras apontam que “a escrita sempre foi e ainda é uma tecnologia cara: seu processo de reprodução e distribuição é oneroso, o que explica por que durante séculos ela tenha ainda uma circulação e usos restritos à elite econômica de diferentes países” (BRAGA; VÓVIO, 2015, p. 46). Assim, essa replicação mínima das distribuições dos bens culturais vem se mantendo, e nesse contexto de pandemia, cujas lentes estão voltadas ao trabalho remoto, é razoável que políticas públicas se voltem a debater qual o papel do Estado com a educação, com o conhecimento, com a formação continuada.

Sabemos que letramento e alfabetização seguem caminhos e conceitos diferentes, embora possam ser simultâneos. Historicamente, “a escrita é [ainda] o arame farpado do poder” (GNERRE, 1995, apud BRAGA; e VOVIO, 2015, p, 49). Maurizio Gnerre (1995) questiona a relação que alguns estudos estabeleciam entre alfabetização e desenvolvimento de capacidades cognitivas mais complexas ou o uso da comunicação escrita como um parâmetro para distinguir “as sociedades primitivas” das sociedades “modernas e industrializadas”. Para ele,

[...] uma perspectiva mais crítica, porém, compararia a difusão ao nível mundial da escrita e da educação básica, durante as duas últimas décadas, a uma “liquidação” de tecnologias obsoletas países do “Terceiro Mundo” época em que tecnologias muito mais poderosas e eficientes estão ao alcance dos países tecnologicamente avançados. (BRAGA; VOVIO, 2015, p. 49, apud GNERRE, 1985, p. 30, grifos do autor).

No momento atual, marcado pelos avanços das TICs, somos levados a refletir sobre como pessoas jovens e adultas pouco escolarizadas posicionam-se em sociedades crescentemente centradas na escrita, hierarquizadas e desiguais, como a nossa. Como vemos, o acesso às tecnologias não acompanha sua expansão.

Além disso, temos um cenário educacional complexo com maus resultados de aprendizagem na escolarização básica, manutenção de um número elevado de analfabetos e analfabetos funcionais e com baixas taxas de escolarização – o que afeta o acesso aos bens e serviços disponíveis. Isso explicaria uma mirada pessimista ante as possibilidades de participação de uma ampla parcela de pessoas em práticas de letramentos digitais.

O paralelo entre a escrita e os avanços das TICs coloca em evidência, diante de todo um contexto de retrocesso, o descaso, falta de oportunidade, distribuição desigualitária dos bens de consumo, e acesso aos bens culturais, a participação dessa camada da população nas práticas e uso dos letramentos digitais. Buzato (2006) faz apontamentos interessantes sobre exclusão/inclusão. Para ele não basta “fetichizar as tecnologias, defendê-las ou combatê-las”. Para o autor, o discurso é outro: temos que entender as desigualdades de forma estrutural e buscar caminhos para resolver tanto os problemas da alfabetização, quanto da inclusão digital.

Colocar os letramentos digitais nessa seara de estudo surge como uma forma de interação social que nos permite agir e manipular as multimodalidades de texto (ROJO, 2008). Assim, constatamos ser urgente discutir formas de letrar os sujeitos para que tenham acesso aos ambientes digitais de forma democrática, sendo-lhes garantidas as possibilidades de usufruir de bens e serviços e aceder à cultura e educação em suas variadas formas.

Braga e Vóvio (2015) divergem em um ou outro ponto no que diz respeito ao euforismo das TICs, no entanto, concordam que, ao contrário que previam, a *internet* não acabou com a capacidade ler e escrever. As autoras argumentam que

[...] a internet potencialmente oferece mais possibilidade de exposição e uso de exposição de gêneros hegemônico do que aqueles que são oferecidos na educação escolar, para aprendizes que de fato queiram e percebam o sentido político de apropriar -se dessas novas formas expressivas. (BRAGA; VÓVIO, 2015, p. 57).

As autoras ainda afirmam que, embora o uso das TICs no ambiente escolar opere com promessas de ser um agente equalizador, o que vimos é que elas refletem também além da escola. Nesse aspecto, Buzato (2006, p. 16) nos convida a pensar os letramentos digitais “para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente”. É o que vimos, além do ensino remoto: pessoas das mais variadas classes sociais usando as tecnologias digitais. Seja para pagar contas, seja para receber benefícios, seja para cumprir seu papel de cidadão nas eleições, justificando ausências no dia da votação, por exemplo.

Os avanços das tecnologias, assim como a tecnologia da escrita, não podem ficar privados a uma camada restrita, enquanto para outra não passam de promessa e arma de coerção e poder por parte do Estado. É preciso e urgente que a participação e uso dos novos letramentos digitais sejam expandidos. Seu uso meritocrático deve dar lugar a uma nova agenda, a agenda democrática do acesso e uso, e participação entre indivíduos, permitindo estabelecer vínculos, encurtar distâncias físicas e espaciais e possibilitar uma interação rompa fronteiras geográficas e culturais. Destarte, a internet, assim como a existência de comunidades virtuais centradas em interesse e construção de conhecimento específico, oferece à sociedade novos canais para aprendizagem coletiva.

Letramentos digitais e formação: limites e possibilidades

A reflexão acerca dos letramentos digitais pressupõe o entendimento de conceitos e concepções sobre a comunicação, a linguagem e a utilização das TICs, no contexto deste estudo, no meio educativo e a sua interação na formação continuada de professores e ao uso social que fazemos das ferramentas digitais. Com o advento das TICs, houve um realinhamento da sociedade em relação ao uso dessas ferramentas que podem ser usadas como lazer, entretenimento, dentre várias finalidades, para dar voz a um sujeito de discurso que também quer ser ouvido.

Contudo, o discurso de otimização do uso do recurso tecnológico precisa ser considerado, pelo menos em dois aspectos: o da equipação dos prédios públicos com recursos que propiciem uma pesquisa, ensino, e a integração dos conteúdos ao

repertório tecnológico, e, da formação além da escola, no sentido de fazer uma reflexão sobre como esse conhecimento é produzido e recepcionado fora das estruturas de um prédio público. A esse respeito, sob a criticidade que temos que ter em relação às tecnologias, Buzato aponta:

[...] se adotarmos de forma acrítica qualquer um desses discursos para pensar na problemática da tecnologia na escola, estaremos certamente trabalhando contra a própria ideia de escola como lugar de inclusão: ou deixaremos a cargo dos produtores de hardware e software a solução de nossos problemas, acreditando que informatizando a escola estaremos promovendo inclusão social ou nos entrincheiraremos contra os computadores na escola, acreditando estar protegendo os alunos da escalada nas desigualdades de poder e de capital que as TIC facilitam (BUZATO, 2006, p. 6).

Trazendo a discussão para nosso contexto, inferimos que os problemas de inclusão/exclusão alcançaram as escolas públicas e privadas de maneiras diferentes, sendo notável o impacto da estrutura/ou a falta dela para lidar com os problemas e dificuldades do ensino remoto. Se por um lado ficamos impedidos de acessar a escola, e com isso os aparatos que ela dispõe, por outro os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem enfrentaram desafios e limitações para dar segmento às suas atividades. Muitos deles sequer tiveram ações de formação continuadas com vistas a letrar digitalmente os próprios professores, nesse momento de pandemia que exigiu deles aptidões e dinâmicas que não foram programadas.

Os letramentos digitais nas esferas escolares aparecem em vários documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que assim indica:

Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais (BRASIL, 2018, p. 67).

Ainda em relação ao documento normativo, a BNCC (2018) indica a necessidade de “Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações”

(BRASIL, 2018, p.67). Como se observa, as bases dos letramentos digitais constam na BNCC.

Para uma formação continuada, precisamos pensar em material didático no contexto digital atende a objetivos como o de apresentar, descrever e analisar as potencialidades das tecnologias, e os impactos que elas têm sobre o ensino presencial ou remoto, ou numa perspectiva híbrida que objetive a construção de conhecimento que favoreça outras habilidades inerentes à escola, promovendo ambientes interativos e nos quais possa transcorrer o trabalho pedagógico digitalmente.

Há várias propostas para um currículo interativo se efetivar no contexto das novas tecnologias: Almeida, Valente, (2012); Rojo, (2013), Almeida; Silva, (2011) têm proposto trabalhar com WEB Currículo: um protótipo de ensino cuja inserção da tecnologia no ambiente educacional, sobretudo no ensino de linguagem, viabiliza os trabalhos com gêneros, entre outros.

É nesse terreno do novo, do reconhecimento da importância da escola que o material didático precisa ser proposto. Há que se considerar que os textos circulam socialmente e que o local por onde circulam já define contornos de significação. Também não se podem perder de vista outros aspectos que impactam e influenciam as relações sociais para além das escolas. Nesse sentido todos os aparatos tecnológicos devem ser aproveitados, em diálogo permanente e os letramentos digitais, aliados à formação continuada, devem dar primazia à prática social, colocando o sujeito-aluno em interação com as tecnologias e as novas tecnologias.

O contexto da pandemia, apesar dos problemas, da interrupção abrupta das aulas, teve uma contribuição importante e colocou em discussão problemas de ordens diversas que mereceram a atenção das políticas públicas, dentre eles a necessidade de uma formação consistente que vise atrelar as novas tecnologias à educação básica, haja vista que nós, professores, precisávamos lançar mãos de novos desafios para atingir esses alunos, e o fizemos. Não tivemos formação continuada adequada, mas tivemos força de vontade e criatividade, que foram infinitas.

Neste contexto, a interatividade, apesar de parca (qualidade de conexão, falta de aparelhos moveis, ou p.c., suporte técnico) deixou reflexões muito positivas acerca do papel docente das potencialidades e limites em interagir com as tecnologias digitais para “conhecer os gêneros discursivos e linguagens digitais que são usados pelos

alunos, para integrá-los, de forma criativa e construtiva, ao cotidiano escolar” (FREITAS, 2010, p. 10), e essa busca abre espaço para uma discussão acurada acerca dos letramentos digitais.

Esses desafios que passamos não podem se encerrar com as voltas às aulas; é preciso observar e aproveitar tudo que vivemos e fizemos nesse tempo de pandemia no sentido de inserir ou discutir novas formas de lidar com o ensino. Sabemos que a vida é híbrida⁶, e a escola precisa pensar ferramentas de implantar esses mecanismos no fazer pedagógico.

É bem certo que a pandemia não teve prévio aviso. Ela chegou e mudou a rotina, não só da escola, mas da sociedade como um todo. Porém, como será a escola pós-pandemia? É de fundamental importância que a escola reconstrua suas bases, ou seja, repense seu papel sociedade contemporânea. Ela precisa ser reinventada, haja vista que a casa, o computador, o celular, o tablet, se tornaram uma extensão da escola; neste contexto, é urgente que o ensino mescle os ambientes de aprendizagem no sentido acompanhar essa mudança de paradigma, tendo em vista que uma das funções do ensino híbrido. Conforme Bacich

[...] no modelo híbrido, a ideia é que educadores e estudantes ensinem e aprendam em tempos e locais variados[.] O termo Ensino Híbrido está enraizado em uma ideia de que não existe uma forma única de aprender e que a aprendizagem é um processo contínuo. [...] podemos considerar, assim, que os dois ambientes de aprendizagem, a sala de aula considerada tradicional e o ambiente virtual de aprendizagem estão tornando-se gradativamente complementares. (2016, p. 4).

Por essa perspectiva, conhecimento e competências relacionados aos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem funcionariam, nessa nova configuração, em variadas circunstâncias. Nesse sentido, os princípios pedagógicos estabelecidos no projeto político pedagógico de cada escola devem prever as práticas letradas digitais, considerando os níveis de escolaridade e o conjunto de novas habilidades que precisam ser desenvolvidas para que os alunos interajam com interfaces digitais. É preciso refletir acerca das demandas da escola, não somente na pandemia, mas no processo todo. É preciso discutir e conversar sobre os textos formativos na escola, e

⁶ Ensino híbrido é a metodologia que combina aprendizado online com o offline, em modelos que mesclam (por isso o termo *BLENDED* do inglês “misturar”) momentos em que o aluno estuda sozinho, de maneira virtual, com outros em que a aprendizagem ocorre de forma presencial, valorizando a interação entre pares e entre aluno

mais: buscar meios considerando o contexto e a viabilidade, colocá-los em práticas não fazendo deles apenas teoria.

Reiteramos que a ideologização das tecnologias, sem um olhar para as camadas mais pobres, sem investimento consistente nas infraestruturas, como materiais pedagógicos apropriados, mais exclui do que aproxima. Esperamos que a conectividade sirva de aproximação, proponha uma interação professor/aluno, aluno/aluno, escola/escola, escola/mundo, e a partir desses pontos encarar os limites e possibilidades que as tecnologias podem oferecer como propostas pedagógicas que coloquem o ensino-aprendizagem num patamar diferenciado.

Considerações finais

Este ensaio buscou problematizar acerca da formação continuada no contexto atual. Entendemos que tanto professores, quanto alunos precisam se apropriar das ferramentas tecnológicas para, por meio delas, fazer a diferença na sala de aula e além dela. A reflexão sobre esse contexto deve conduzir-nos a um agir criticamente sobre novas possibilidades de ensino-aprendizagem, incluindo as novas tecnologias.

Conclui-se estas reflexões com o pensamento do início deste trabalho: buscar o conhecimento, continuar a formação, refletir sobre a tecnologia, aliada ao equipamento de informática para aquisição e facilitação da interação e comunicação, construir seu conhecimento na escola e fora dela, tendo o professor como mediador. Desse modo, concluímos que os letramentos digitais precisam estar presentes na formação docente, seja inicial ou continuada, para que o professor possa colaborar para o letramento digital do sujeito-aluno.

REFERÊNCIAS

- BACICH, Lilian. *Ensino híbrido: relato de formação e prática docente para a personalização e o uso integrado das tecnologias digitais na educação*. Simpósio Internacional de Educação e Comunicação-SIMEDUC, n. 7, 2016.
- BUZATO, Marcelo El Khouri et al. *Entre a fronteira e a periferia: linguagem e letramento na inclusão digital*. 2007.
- BUZATO, Marcelo El Khouri. *Letramentos digitais e formação de professores*. São Paulo: Portal Educarede, 2006.

- BRAGA, Denise Bértoli et al. *Pesquisa na web e produção textual: reflexões sobre o ensino do gênero dissertativo na escola*. Linguagem em (Dis) curso, 2009.
- BRAGA, Denise Bértoli; VÓVIO, Claudia Lemos. *Uso de tecnologia e participação em letramentos digitais em contextos de desigualdade*. In Tecnologias digitais da informação e comunicação e participação social. São Paulo: Cortez, 2015
- BRAGA, Denise Bértoli. *Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas*. Cortez Editora, 2016.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: educar é a base. *Comitê Gestor da Base Nacional Comum Curricular e reforma do Ensino Médio*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- COSCARELLI, Carla Viana. *Alfabetização e letramento digital*. Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas, v. 2, p. 25-40, 2005.
- COSCARELLI, Carla Viana et al. *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nick; PEGRUM, Mark. *Letramentos digitais*. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola editorial, 2016
- FREITAS, Maria Teresa. *Letramento digital e formação de professores*. Educação em revista, v. 26, n. 03, p. 335-352, 2010.
- GIL, Antônio Carlos. Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*, 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002
- KENSKI, Vani. *Memórias e formação de professores: interfaces com as novas tecnologias de comunicação*. In: CATANI, D. et al. Docência, memória e gênero: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras, 1997
- PRETTO, Nelson de Luca. *O desafio de educar na era digital*. Revista portuguesa de educação, v. 24, n. 1, p. 95-118, 2011.
- RIBEIRO, Mariana Henrichs, MARIA Teresa de Assunção Freitas. Letramento digital: um desafio contemporâneo para a educação. *Educação & Tecnologia* 16.3, 2012.
- RIBEIRO, Ana Elisa. *Tecnologia digital e ensino: breve histórico e seis elementos para a ação*. Revista Linguagem & Ensino, v. 19, n. 2, p. 91-111, 2016.
- ROJO, Roxane. MOURA. Eduardo. *Letramentos, mídias, linguagens*. São Paulo: Parábola, 2019
- ROJO, Roxane. *Novos multiletramentos e protótipos de ensino: por um web-currículo*. In: CORDEIRO, G. S.; BARROS, E. M. D.; GONÇALVES, A. V. (Orgs.) Letramentos, objetos e instrumentos de ensino: gêneros textuais, sequências e gestos didáticos. Campinas: Pontes, 2017, p. 189-216
- SCHÖN, Donald. *Os professores e sua formação*. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1997
- VASCONCELOS, Maria Auxiliadora Marques; ALONSO, Kátia Morosov. *As TICS e a Aprendizagem Colaborativa*. Revista de Educação e Linguagem, 2008.

Recebido em: 06/10/2020

Aceito em: 19/01/2021

RESENHA: Língua: objeto de estudo, patrimônio do povo

Referência da obra resenhada:

BAGNO, Marcos. *Objeto língua*. São Paulo: Parábola, 2019. 261 p.

Débora Santos Oliveira¹

O livro *Objeto Língua* (2019) é uma obra escrita e publicada por Marcos Bagno, uma formidável exposição que traz contribuições para o estudo da língua no âmbito da Sociolinguística. A inspiração para o título encontra-se na famosa frase do pai da Linguística, Ferdinand Saussure (1916), da obra póstuma *Curso de Linguística Geral*: “é o ponto de vista que cria o objeto”. O autor afirma que o linguista, primeiro, constrói seu objeto e, depois, o estuda; possibilitando, assim, haver muitos pontos de vista a permear os estudos sobre a língua.

Marcos Araújo Bagno dedicou sua vida e trajetória profissional ao estudo das variações e diversidades da língua. Polêmico, conhecido por tratar de assuntos relativos à discriminação no modo de falar dos indivíduos em uma sociedade – a brasileira – que admite, com muita naturalidade, a consideração de que os erros de português são cometidos apenas pelos pobres, analfabetos, semianalfabetos, os quais são excluídos e criticados pela elite que alega saber mais e melhor a língua. É pelo fato de estar sempre em defesa das variantes não elitizadas e valorizar a variedade dessa minoria excluída pela elite, que Bagno coleciona muitas inimizades entre linguistas e gramáticos conservadores e tradicionalistas.

Graduado em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), com doutorado em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo (USP) e mestrado em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). É professor Associado do Instituto de Letras da Universidade de Brasília (UNB), colaborador do Programa de Estudos da Linguagem da Universidade Federal Fluminense (UFF) e autor

¹ Graduada em Letras Língua Portuguesa/Língua Inglesa pela Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, Campus de Sinop. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras, na Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus de Sinop, na área de Estudos Linguísticos. E-mail: debora.oliveira@unemat.br. ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6408-8070>.

de obras publicadas como: *A língua de Eulália – novela Sociolinguística* (1997); *Preconceito linguístico – o que é, como se faz* (1999); *Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa* (2001); *Língua materna – letramento, variação e ensino* (2002); *A norma oculta – língua & poder na sociedade brasileira* (2003); *Nada na língua é por acaso – por uma pedagogia da variação linguística* (2007); *Não é errado falar assim – em defesa do português brasileiro* (2009); *Gramática pedagógica do português brasileiro* (2012); *Gramática de bolso do português brasileiro* (2013), dentre as principais, e sua mais atual obra que será resenhada aqui, *Objeto Língua* (2019).

Objeto Língua (2019), segundo o autor, trata-se de obra inédita formada por textos revisitados e revistos oriundos de blogs, artigos de revistas acadêmicas, participações em conferências e capítulos de livros, alguns revisados dentro de suas concepções atuais e outros inéditos. São textos cujo objetivo está em trazer, ao leitor, o ponto de vista do autor acerca do que tem observado sobre a língua, ao longo de sua trajetória como pesquisador.

Com textos sempre voltados para os estudos das questões da língua, linguagem, ensino, política linguística, essa obra é considerada um balanço, apanhado geral de toda uma vida como escritor, porém, em alguns casos, com outros olhares e perspectivas que resultaram na reelaboração profunda desses textos. Reescritos com novas referências bibliográficas, discussão mais atualizada, em alguns casos há entrelaçamento de dois textos em um só, como se um estivesse complementando o outro, por isso é apresentado como material novo, além de inserir, nos textos, a fala do autor acerca de sua trajetória em congressos e eventos.

A obra resenhada apresenta um texto inicial intitulado: “Primeiras Palavras”, depois 14 textos que exploram a questão da língua na sociedade como fenômeno social, cultural, histórico e político, encerrando com uma crônica a que o autor dá o título de: “As cinco últimas palavras”.

Iniciando com “A norma culta que se lasque!”, texto em que discorre sobre a acusação feita aos estudiosos da língua, em especial aos sociolinguistas: “o vale tudo”. Toda língua varia no espaço e muda com o tempo e Bagno traz, como argumento, o fato de que quando um modo de falar se torna comum também nas classes mais prestigiadas, ele deixa de ser um “erro”. Considera que a avaliação social Linguística é

o que os sociolinguistas mais estudam e defende, ainda, que passou da hora de se aceitarem as mudanças e inovações linguísticas, normalmente empregada por todos.

Relata também que a parcela do topo da pirâmide, que representa 20%, é a que rejeita alguns falares vindos das classes menos prestigiadas. Ou seja, quando alguém que pertence ao grupo de prestígio, letrado, fala “errado”, é considerado “norma culta”, porém, quando uma pessoa de classe baixa, emprega expressão “inadequada” é considerado “erro”. Admite que, por muitos anos, defendeu o conceito de norma culta utilizada pelas camadas mais letradas, mas que, hoje em dia, está mudando sua visão e perspectiva sobre esse viés. Para isso, na intenção de fundamentar mais adequadamente seus ideais, ele retoma alguns acontecimentos políticos e sociais.

Assim como os impasses sociais que o país vem apresentando, Bagno reflete sobre a liberdade da língua e considera a luta por essa liberdade algo a mais, diante de outras batalhas como, por exemplo, conquistas da mulher, negros e pobres pelo seu espaço na sociedade. O autor tece severas críticas à política atual e faz uma analogia, sugerindo “que a norma culta que se lasque” (BAGNO, 2019, p. 16), exemplificando que falar certo não garante crescimento e prestígio social a ninguém.

As pessoas que fazem parte da minoria (representativamente a maioria da população), por mais que falem corretamente, se pertencentes à classe baixa ou forem negros ou pobres, esses indivíduos nunca alcançarão a ascensão social. O falar e escrever “correto” “padrão” e idealizado ou mais culto possível, não garante nada a ninguém, é mais uma questão de onde e qual camada social a que o indivíduo pertence, é a questão social que define se o sujeito é culto ou não. Por fim, Bagno afirma que, diante dos fatos políticos sociais atuais, como linguista defende tudo sim a respeito da língua, ou seja, todos os modos de falar, inclusive os das classes mais oprimidas, têm o seu valor.

No segundo texto “Com as ferramentas do patrão? Até quando?”, retoma fatos ocorridos em sua vida familiar, relatando como conviveu com comunistas conservadores, dentre esses, seu próprio pai, que tinham personalidades machistas e preconceituosas, um grupo de pessoas brancas, pertencentes a uma classe média letrada que defendia seus ideais conservadores, não enxergando ou se negando a enxergar sua própria condição na sociedade da época. Relata, ainda, o surgimento da classe trabalhadora frente à perplexidade dos conservadores diante dos trabalhadores,

expondo o seu desejo, na época, de ser igual a seu pai; porém, outros motivos ideológicos internalizados nele fizeram com que este se opusesse aos ideais de seu pai.

Bagno reconhece ainda as lutas sociais e a necessidade de uma revolução e enfatiza que muito do seu modo de encarar essas lutas sociais vem de seu convívio no casamento, que durou 15 anos, com uma mulher negra, pobre, nordestina, de pais analfabetos e que passou fome. Há alguém melhor para ensinar Bagno sobre preconceito? Foi esse convívio que inspirou Bagno a publicar seu livro *Preconceito Linguístico* em 1999, 12 anos após seu casamento e a versão original de sua obra traz, na capa, a foto de seus sogros. Após escrever parte da sua história, o autor volta ao assunto do primeiro texto e reafirma se “opor” ao termo adequação que ele mesmo já defendera num dado momento, mas que hoje defende outra percepção.

Primeiro, acreditava que o sujeito podia falar da forma que quisesse desde que soubesse adequar sua fala ao ambiente onde estivesse inserido. Hoje, acredita que a chamada “adequação” seja uma forma hierárquica de todos se sujeitarem a normas padrões e impostas por uma minoria que impera na classe privilegiada.

Bagno, no segundo texto, resgata personagens militantes, resistentes contemporâneos para fundamentar sua fala, quando reafirma, mais uma vez, que uma mulher negra, por mais culta que seja, por mais corretamente que fale, isso não acarretará sua ascensão diante da sociedade; pois, ao se comparar essa mulher negra letrada, com um branco não letrado, este terá melhores oportunidades que aquela. A voz da mulher negra é silenciada e, para ratificar esse entendimento, o autor retoma a morte que foi silenciada de Mariele Franco. O autor traz fatos recentes da nossa sociedade que reafirmam sua visão de tudo que compõe a Sociolinguística. Um desabafo, um apelo, chamando atenção para o que acontece quando a minoria tenta alcançar o mais alto escalão da sociedade brasileira.

Marcos Bagno, em conjunto com alguns linguistas, há muito tempo tem discutido sobre uma reforma na norma padrão, para que essa se aproxime do uso efetivo do português brasileiro atual. Mas esse projeto tem como objetivo se aproximar da norma culta utilizada na zona urbana, letrada que representa uma minoria privilegiada, gerando uma polêmica acerca da exclusão que essa reforma pode fomentar. Porém, a própria classe média fomenta esta polêmica, talvez pelo fato de essa não querer se rebaixar,

não aceitar que todos falem e escrevam como ela. O projeto tem um propósito coerente de reformar o padrão linguístico, mas há resistência. O autor retoma, a todo o momento, sobre a maioria das pessoas sem prestígio social (mulheres, negros, indígenas, trabalhadores, sem teto, lésbicas, homossexuais e etc.) e que todos não querem esperar a revolução para conquistar seu espaço.

Ao final, o autor deixa claro que ainda defende a legitimidade de todas as formas prestigiadas de falar e escrever, porém não acredita que sua valorização seja suficiente para favorecer uma ascensão social. Além de enfatizar sobre a minoria, que na verdade corresponde à maioria de pessoas da sociedade brasileira, Bagno traz a lembrança de Karl Marx para dizer que, além de interpretar e descrever as relações da língua, está na hora de agir e transformá-la.

No terceiro texto “A língua é fascista”, o autor traz frases recortadas de textos, buscando demonstrar como uma frase solta, fora do seu contexto, pode gerar inúmeras interpretações, na maioria das vezes interpretações que distorcem seu real sentido. Demonstra como a gramática se difere e se assemelha a de outras línguas nas questões de gênero, verbo e número. Finaliza enfatizando que o termo “fascismo” da língua refere-se a um modo de “falar” do qual ninguém pode escapar, pois esta condição obriga a falar de tal modo e não de outra forma.

No texto 4, “Toda língua é um museu”, o autor retoma narrativas que demonstram a origem das palavras, seja na escrita ou na oralidade. Decerto se sabe que os falantes transformam suas línguas a todo o instante, o que é usado na fala de hoje não era em tempos atrás. Mesmo com essas mudanças, em algumas comunidades, ainda permanecem enraizadas algumas falas bem antigas conservadas como que em um museu, devido ao próprio recurso histórico.

Isso ocorre com frequência com as variedades rurais, pois, em razão de serem mais afastadas dos centros urbanos, elas se mantêm mais conservadoras e preservando dizeres que já não são mais utilizados na variedade urbana. Isso não faz da fala rural uma fala “errada”, visto que já foi utilizado em tempos antigos e continua cumprindo seu papel. Neste texto, o autor mostra que, apesar das mudanças ocorridas na língua durante séculos, ainda existem algumas palavras ou termos que se preservam, resistem às transformações, fato que ocorre em grande escala na zona rural

e comunidades mais afastadas ou que, ao longo do tempo, foram colonizadas de modo tardio.

Em “De alunos de alma” no sexto texto do livro, são resgatados aspectos da etimologia, a origem das palavras e seus significados, retoma-se a história da língua e sua transformação ao longo do tempo. O autor demonstra como diversas línguas contribuíram com o surgimento do português, enriquecendo ainda mais esse texto encantador que abre caminhos ao conhecimento de nossa língua. O autor não vê os alunos como uma tábula rasa, sem luz, há respeito com todo o conhecimento que os alunos trazem. Bagno trata da etimologia das palavras “aluno” e “adolescente” e enfatiza sobre o absurdo de dizer que “aluno” significa “sem luz”.

No sétimo texto, intitulado como “Norma culta? Norma oculta? Norma culta!”, o autor faz lembrar alguns conceitos, diferencia norma normal da norma normativa, traz conceitos a respeito da norma culta, aborda definições também do autor Evanildo Bechara e sua concepção acerca da gramática normativa. Bagno, ao falar da norma culta, acredita ser uma forma idealizada da língua, baseada em escritores muito antigos, um modelo abstrato que nada tem a ver com a língua do português brasileiro atualmente. Elenca definições da norma culta sob uma percepção normal e normativa, evidenciando suas diferenças em uma tabela muito bem elaborada. Em sequência, retoma conceitos da norma padrão, evidencia os termos variedade urbana de prestígio (VUP) e as variedades urbanas estigmatizadas (VRE); fazendo um arremate de todas suas teorias em um único texto.

No texto de número oito, Bagno fala sobre o “Hibridismo de normas e tradução”, desenvolvendo um percurso que se inicia no normal até ao normativo, descrevendo sobre a codificação de hábitos, costumes, regras e leis, lembrando que esse percurso não é tratado de forma coerente por parte da gramática e dos dicionários. Traz, ainda, vários exemplos contemplados pela norma híbrida, assim como exemplos na prática de tradução. Conclui que o hibridismo de normas ocorre em culturas letradas com tradição normativa e conservadora.

No texto nove, “Língua de Índio na Noruega”, Bagno afirma que a estrutura das línguas não tem absolutamente nada a ver com o maior ou menor grau de desenvolvimento de um país. O preconceito e o racismo permeiam os rótulos primitivos. Esse racismo leva muitos brasileiros a acreditarem que línguas faladas por um

determinado povo, de determinada forma, seja “língua de índio”. Felizmente, a Linguística não alimenta esta ideia preconceituosa de língua primitiva.

Neste texto, Bagno retoma também a questão da morfologia rica e pobre, e demonstra conceitos e exemplos que definem bem quando e por que essa morfologia é classificada de tal forma.

O texto dez “Tradução espelho da mudança? Mafalda responde”, o autor põe ênfase em conceitos e exemplos do Português Brasileiro e do Português Europeu, realizando um passeio por todo o contexto histórico que prende totalmente a atenção do leitor. Para fundamentar sua exposição, Bagno fala sobre línguas de outros países e o contexto histórico de cada uma dessas línguas, objetivando evidenciar ao leitor como ocorreram as mudanças linguísticas dessas línguas. O espelho que intitula o texto trata dos gêneros textuais também abordados neste texto, que operam representando a oralidade que reflete, de alguma forma, na escrita.

No texto onze, “A feia tirania e a manha vergonhosa: a próclise e a língua de Camões”, o autor apresenta vários exemplos, contemplando a próclise, a ênclise e a mesóclise. Faz uma crítica aos livros didáticos e ao modo como esses trabalham com informalidade ou coloquialidade a norma culta ou padrão. Enfatiza que relacionar o português brasileiro à língua de Camões é um discurso conservador, como se um modelo utilizado há 500 anos valesse como modelo para a língua contemporânea.

Já no texto doze, “A africanidade do português brasileiro”, o autor traz à tona o apagamento da africanidade no português brasileiro, condição bem incoerente, visto que a maioria da população brasileira é composta por negros e pardos; é como se houvesse uma negação do impacto africano sobre a formação do português brasileiro. Bagno rebate ser fundamental o conhecimento da história da escravidão para os estudos da formação do português brasileiro.

No décimo terceiro texto “O que ensinar? O que não ensinar?”, Bagno responde às perguntas que muitos profissionais da Educação já se fizeram, o que ensinar e o que não ensinar e como? Ele inicia o texto enfatizando que a função da escola é ensinar aquilo que as pessoas não sabem e, para Bagno, todo brasileiro conhece a gramática de sua variedade do português brasileiro. O autor trata do confronto existente entre a tradição gramatical e o vernáculo geral brasileiro. De modo simples e atrativo, Bagno demonstra como seria a maneira ideal de se ensinar os fenômenos gramaticais de uma

escrita mais monitorada, que merecem um tratamento adequado na educação linguística. Foca na categoria gramatical do verbo, demonstrando quadros comparativos entre a tradição gramatical e o vernáculo geral brasileiro em conteúdos de conjugação verbal, regência verbal, no modo subjuntivo, imperativo e tempos verbais restritos à escrita monitorada, todos com quadros enfatizando, conforme seu entendimento, o que ensinar e o que não ensinar em cada um desses conteúdos. O texto é riquíssimo e muito esclarecedor; é extremamente importante essa leitura para mudar os olhares acerca de como ministrar esses conteúdos em sala de aula.

No texto quatorze, chamado justamente “Que é uma língua?”, retoma-se a ideia do ponto de vista que cria o objeto, ou seja, neste momento, o autor foca na língua como objeto e demonstra por que é impossível separar o fenômeno língua daquilo que é natureza e cultura e social; e o quanto de ideologia política existe até mesmo nas correntes teóricas que tentam apagar o social e cuidar somente da língua como estrutura. O autor faz um percurso histórico, chamando a atenção, principalmente, para os nomes que as línguas receberam ao longo do tempo e recebem ainda nos dias de hoje. É neste texto que o autor apresenta um conceito claro sobre língua.

No último texto, “Quando surge uma língua nova?”, o autor retoma discussões feitas por todo seu percurso enquanto pesquisador e mostra por que considera que é possível que brasileiros e portugueses falem duas línguas diferentes. É levantada toda uma questão política e histórica, para se pensar numa política linguística que envolva esses dois povos, pois, segundo Bagno, são os falantes, tanto brasileiros quanto portugueses, que devem decidir se falam uma língua diferente ou não.

Para concluir, o autor fecha sua obra com uma crônica belíssima intitulada como: “As cinco últimas palavras”, uma leitura rica e prazerosa que vale a pena ler. Nessa crônica, aborda uma experiência pessoal diante do enigma de uma frase que ninguém conseguia traduzir e que o instigou à busca por um significado. Quer saber o final dessa crônica? Leia você mesmo essa obra e navegue por saberes e lições magníficas que a obra oferece ao leitor.

Objeto Língua, de Marcos Bagno, é um excelente caminho a ser percorrido, com textos voltados para a questão da língua, linguagem, política linguística, dentre outros. Leitura de fácil entendimento, os textos se complementam; alguns repletos de conceitos e exemplos que tornam a leitura um pouco mais densa, mas não menos prazerosa.

Bagno tem um jeito todo especial de organizar seus textos, como efeito cascata, uma teoria complementando a outra, um texto retomando o outro, como se todo o conhecimento fosse sendo oferecido delicada e simultaneamente, favorecendo seu fácil entendimento.

Enfim, a obra é composta por um material riquíssimo, uma leitura esclarecedora para todos os acadêmicos e profissionais da grande área de Letras, aos demais profissionais da área da Educação e um presente aos apaixonados pela Sociolinguística.

Recebido em: 28/05/2020

Aceito em: 10/07/2020