

Estudos linguísticos: abordagens contemporâneas

**Marcos de França
Adílio Junior de Souza
Cláudia Rejanne Pinheiro Grangeiro
Maria Lidiane de Sousa Pereira**
(Organizadores)

**Estudos
linguísticos:
abordagens
contemporâneas**

Marcos de França
Adílio Junior de Souza
Cláudia Rejanne Pinheiro Grangeiro
Maria Lidiane de Sousa Pereira
(Organizadores)

Estudos linguísticos: abordagens contemporâneas

Araraquara
Letraria
2020

Estudos linguísticos: abordagens contemporâneas

PROJETO EDITORIAL

Letraria

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Letraria

CAPA

Letraria

REVISÃO

Letraria

FRANÇA, Marcos de; SOUZA, Adílio Junior de; GRANGEIRO, Cláudia Rejanne Pinheiro; PEREIRA, Maria Lidiane de Sousa (org.). **Estudos linguísticos: abordagens contemporâneas**. Araraquara: Letraria, 2020.

ISBN: 978-65-86562-25-5

1. Linguística. 2. Linguística aplicada. 3. Estudo.

CDD: 400 Linguagem e Línguas

Conselho editorial

Aderlande Pereira Ferraz (UFMG)

Ana Elisa Sobral Caetano da Silva Ferreira (IFSP)

Solange de Carvalho Fortilli (UFMS)

| Sumário

Prefácio 9
Prof. Dr. Lucineudo Machado Irineu

Apresentação 12
Os organizadores

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Gamificação e ensino de língua portuguesa: um caminho metodológico produtivo 19
Pollyanne Bicalho Ribeiro
Pedro Augusto de Oliveira Miranda

O ensino da língua portuguesa em época de pandemia 48
Karla Christina Pinheiro de Lima Veloso
Patrícia Gomes de Freitas Leite
Maria de Fátima Almeida

Estratégias de leitura em sala de aula: relato de uma experiência nos anos finais do ensino fundamental 65
Marinaldo de Souza Silva
Laurênia Souto Sales

A escrita como prática social no ensino fundamental 84
Cláudia Lopes Nascimento
Elvira Lopes Nascimento

FORMAÇÃO DOCENTE E DISCENTE

A concepção de gramática na formação docente em Letras: análise de um caso 113
Marcos de França

Saberes docentes e atividades de comunicação oral em inglês: contribuição da instrução ao sócia	137
<i>Luciana Peixoto Bessa</i> <i>Andrea Regina Silva Santa Ana</i> <i>Rozania Maria Alves de Moraes</i>	
Práticas de análise da atividade na formação inicial de professores de francês como práticas languageiras formativas	160
<i>Aline Leontina Gonçalves Farias</i> <i>Rozania Maria Alves de Moraes</i>	
Representações dos estagiários em seu agir subjetivo na atividade docente	193
<i>Carlos Héric Silva Oliveira</i> <i>Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin</i>	
O lugar do gênero digital no Profletras São Cristóvão: caracterizações e impactos na prática docente	227
<i>Leilane Ramos da Silva</i> <i>Denise Porto Cardoso</i>	
Trajetórias acadêmicas de graduadas em Letras: notas sobre o sucesso escolar em meios improváveis	243
<i>Verilma Valeriano dos Santos</i> <i>Cássia da Silva</i>	
EDUCAÇÃO INCLUSIVA	
Uma análise ideológica das escolhas lexicais: deficiente auditivo, surdo, ensurdecido e surdo-mudo	274
<i>Martha Milene Fontenelle Carvalho</i> <i>Verônica Maria de Araújo Pontes</i> <i>Francisco Edmar Cialdine Arruda</i>	

Representação de personagens com deficiência na literatura infantil: análise sobre a personagem Dorinha <i>Martha Milene Fontenelle Carvalho</i> <i>Verônica Maria de Araújo Pontes</i>	291
Os multiletramentos no desenvolvimento da oralidade em crianças com Síndrome de Down <i>Soraya Gonçalves Celestino da Silva</i> <i>Fabia Sousa de Sena</i> <i>Evangelina Maria Brito de Faria</i>	315
Sobre os organizadores e as organizadoras	342
Sobre os autores e as autoras	345

| Prefácio

É no rumo da interiorização do ensino superior que a Universidade Regional do Cariri (URCA) tem caminhado em direção ao progresso e à busca por justiça social através do ensino, da pesquisa e da extensão. E desde muito cedo, os professores-pesquisadores que fazem da URCA uma instituição de excelência entenderam que é no exercício da mediação que se pratica a mudança social através do trabalho docente. Belíssimos exercícios de mediação entre pesquisadores, objetos de pesquisa no campo dos estudos da linguagem e leitores é o que vemos no volume *Estudos linguísticos: abordagens contemporâneas*, coletânea de textos organizada por Marcos de França, Adílio Junior de Souza, Cláudia Rejanne Pinheiro Grangeiro e Maria Lidiane de Sousa Pereira. Nessa obra, a URCA é a anfitriã cuidadosa que acolhe os trabalhos de pesquisadores da: UECE, UFC, UFPA, UFPB, UFS, UERN, UEL, UNILAB.

O que lemos nos capítulos que compõem a obra é uma mostra eloquente de uma capacidade argumentativa que nos pega pela mão e nos conduz para desvendar os fios de Ariadne da pesquisa científica (o Fio de Ariadne, assim chamado devido à lenda de Ariadne, é o termo usado para descrever a resolução de um problema que se pode proceder de diversas maneiras óbvias – como exemplo: um labirinto físico, um quebra-cabeça de lógica ou um dilema ético – através de uma aplicação exaustiva da lógica por todos os meios disponíveis. É o método singular utilizado que permite seguir completamente pelos vestígios das pistas ou assimilar gradativo e seguidamente uma série de verdades encontradas em um evento inesperado, ordenando a pesquisa, até que atinja um ponto de vista final desejado. Este processo pode assumir o método de um registro mental, uma marcação física ou mesmo um debate filosófico). O que mais fazem os autores dessa obra senão uma fantástica tessitura de fios?

Para entender os exercícios de mediação praticados nessa obra, fui ao *Dicionário On-line de Português* e constatei que a mediação aqui

praticada não é a do tipo “procedimento que busca o desenvolvimento de um litígio (de maneira amigável), através da utilização de um intermediário entre as partes conflitantes” ou “ação de interceder junto a uma divindade (santo) para conseguir sua proteção”, mas a que simboliza a “ação de auxiliar como intermediário entre indivíduos ou grupo de pessoas; intervenção, mediação”. E o que não faltou no percurso de construção do livro que agora se apresenta pronto a seus leitores foi mediação.

Houve mediação na defesa global empreendida pela obra de que é através da *ciência* (sobretudo a social) que se combate o *obscurantismo* hodierno que se instalou nos dias de hoje quase como norma nesse país de desiguais (digo quase, porque os pesquisadores que compõem essa coletânea são exemplo vivo da resistência que se fez viva, nos últimos anos, quase como uma obrigação).

Houve mediação entre os textos que compõem a primeira parte da obra que versa sobre ensino de língua portuguesa sob a ótica das tecnologias digitais, das metodologias alternativas em tempos de isolamento social, da leitura pela via de suas estratégias e habilidades e da escrita como prática social. O que une todos esses textos? A defesa de que é diante das adversidades encontradas nas salas de aula brasileiras que a capacidade criativa de docentes e discentes se faz recurso indispensável para o ensino de língua materna em pensativa crítica e plural.

Também houve mediação entre os textos que figuram na segunda parte da obra sobre formação de professores no debate sobre formação inicial e continuada de profissionais docentes pela ótica da Clínica da Atividade em diálogo com os pressupostos da Análise Dialógica do Discurso, sobre representações discursivas de estagiários do curso de Letras da UNILAB/Bahia e sobre gêneros digitais que compõem as práticas de professores em formação no Mestrado Profissional em Letras (Profletras).

Mediação maior não poderia haver se não a que encontramos na terceira e última parte da obra, que trata de educação inclusiva, pauta cuja presença se faz urgente nas salas de aula de todo o país, como vemos nos textos que se voltam para o debate sobre a reprodução de representações ideológicas sobre surdo, ensurdecido e surdo-mudo; discurso sobre os sujeitos com surdez, para a discussão sobre personagens com deficiência na literatura infantil e para o trabalho com a oralidade de crianças com Síndrome de Down pela ótica dos Novos Estudos do Letramento.

Os exercícios de mediação da vida universitária me trouxeram até aqui e me deram a honra de anunciar para a comunidade acadêmica a continuidade dos *Estudos linguísticos e literários: abordagens*, agora sob a rubrica dos *Estudos linguísticos: abordagens contemporâneas*, que nos possibilitam, a partir das pesquisas relatadas, conexões e encontros que só são possíveis pela compreensão de que é pela ação social empreendida nas escolas e universidades brasileiras que construiremos um país melhor e cada vez mais justo e igualitário.

Sou grato por compor essa teia de mediações!

Prof. Dr. Lucineudo Machado Irineu

Universidade Estadual do Ceará

Fortaleza, 1 de agosto de 2020

| Apresentação

Fundamentados na ciência, os professores-pesquisadores Marcos de França (URCA), Adílio Junior de Souza (URCA/UFPB), Maria Lidiane de Sousa Pereira (URCA/UECE) e Cláudia Rejanne Pinheiro Grangeiro (URCA) empreenderam, mais uma vez, a construção conjunta de uma coletânea de trabalhos originários de pesquisadores de variadas instituições de ensino superior.

Esta coletânea intitulada *Estudos linguísticos: abordagens contemporâneas* se segue ao lançamento de outra obra, *Estudos linguísticos e literários: abordagens*, ambas pensadas com o mesmo intuito: o de disseminar o conhecimento através de um projeto de divulgação científica nascido no curso de Letras da Universidade Regional do Cariri (URCA).

É nossa proposta a diversificação tanto temática quanto interdisciplinar. Assim sendo, os trabalhos a seguir encontram-se basilados em teorias diversas e centram-se em dois eixos: de um lado, estudos de vertente linguística, do outro, trabalhos em linguística aplicada. De início, os estudos tratam do ensino de Língua Portuguesa sob diferentes abordagens, seguidos de estudos voltados para a Formação Docente/Discente sob diversas perspectivas teóricas e aplicadas, outros estudos, por fim, são dedicados à Educação Inclusiva, com destaque para a Libras, Literatura Infanto-Juvenil e Síndrome de Down.

A diversidade de estudos corrobora a nossa proposta inicial, que, conforme salientamos na obra anterior, se faz plural e abrangente, retomando um papel tanto político quanto social na produção acadêmica. Esperamos, desse modo, favorecer a massiva divulgação científica que a URCA vem empreendendo nos últimos anos, com especial destaque para duas significativas produções: *Linguística & literatura: inter-relações* vol. 1 e vol. 2 (Editora Ideia, 2019) e *Linguística, literatura e educação: teorias, práticas e ensino* vol. 1 e vol. 2 (Editora Ideia, 2020).

Esperamos, ainda, dar prosseguimento a esta empreitada com outras publicações, interligando pesquisadores e pesquisadoras de outras instituições brasileiras. Almejamos fortalecer parcerias, bem como firmar outras em prol da ciência.

Dividimos os capítulos de acordo com a abordagem teórica e afinidade temática da seguinte maneira:

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

O texto *Gamificação e ensino de língua portuguesa: um caminho metodológico produtivo*, de Pollyanne Bicalho Ribeiro e Pedro Augusto de Oliveira Miranda, consiste em abordar diversos gêneros discursivos, elaborados sob a demanda de um restaurante cujo *locus* é o ambiente virtual. Através da reflexão sobre a construção/ produção de sentidos, o aluno poderá mobilizar o seu conhecimento sobre o uso da língua/linguagem, ampliando sua condição de letramento.

O capítulo *O ensino da língua portuguesa em época de pandemia*, de autoria de Karla Christina Pinheiro de Lima Veloso, Patrícia Gomes de Freitas Leite e Maria de Fátima Almeida, trata do ensino da língua portuguesa num contexto de pandemia, em que as escolas se viram obrigadas a deixar de lado o modelo “tradicional” de ensino e fazer uso de “novas metodologias”, em tempo hábil, buscando alternativas diversas para não deixar os estudantes fora do contexto educacional.

O capítulo *Estratégias de leitura em sala de aula: relato de uma experiência nos anos finais do ensino fundamental*, de Marinaldo de Souza Silva e Laurênia Souto Sales, volta o olhar para o ensino de estratégias de leitura que levem os alunos a identificar a finalidade de diferentes gêneros textuais. Com a proposta, os autores apontam um possível caminho para o trabalho com a leitura enquanto conteúdo de ensino. Os resultados obtidos indicam um avanço significativo das habilidades de leitura dos discentes.

O trabalho *A escrita como prática social no ensino fundamental*, de Claudia Lopes Nascimento e Elvira Lopes Nascimento, tem como objetivo investigar a criação de espaços de desenvolvimento profissional do professor em formação no Profletras (UEL) possibilitados pela reflexão sobre o processo de planejamento e implementação de sequências didáticas com gêneros textuais, buscando respostas a questionamentos, tais como: Que tensões são manifestadas discursivamente pelos professores nesse processo em momentos de reflexividade sobre ele?

FORMAÇÃO DOCENTE E DISCENTE

O capítulo *A concepção de gramática na formação docente em letras: análise de um caso*, de Marcos de França tem como objetivos analisar e discutir a partir de um caso como a formação docente em Letras tem se dado em um curso comparando o que pretende o projeto pedagógico do curso e o que de fato é ensinado aos alunos. Para atingir o objetivo, analisou-se a ementa de uma disciplina e uma prova aplicada sobre categorias da sintaxe na qual se observou que o conteúdo explorado na prova não correspondia à proposta da ementa.

Realizado no âmbito da clínica da atividade, com o suporte da análise dialógica do discurso, o capítulo intitulado *Saberes docentes e atividades de comunicação oral em inglês: contribuição da instrução ao sócia*, de autoria de Luciana Peixoto Bessa, Andrea Regina Silva Santa Ana e Rozania Maria Alves de Moraes, se propõe a discutir sobre os saberes mobilizados por um professor de língua inglesa de uma escola pública, ao explorar a comunicação oral em sala de aula.

O capítulo *Práticas de análise da atividade na formação inicial de professores de francês como práticas languageiras formativas*, de autoria de Aline Leontina Gonçalves Farias e Rozania Maria Alves de Moraes, enfoca a integração da análise da atividade – sobretudo a autoconfrontação – às práticas da formação inicial de professores

de línguas. Para isso, retraça um breve histórico de pesquisas nessa temática, discute os fundamentos da análise da atividade, e ilustra os efeitos desta no desenvolvimento de práticas linguageiras potencialmente formativas.

O texto intitulado *Representações dos estagiários em seu agir subjetivo na atividade docente*, assinado por Carlos Héric Silva Oliveira e Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin, utilizando-se a perspectiva da análise discursiva e a do Interacionismo Sociodiscursivo, discute o papel do estágio supervisionado na formação inicial de professores do curso de Letras da UNILAB/Malês, considerando que os saberes mobilizados e as representações do agir docente na situação de estágio são essenciais na profissionalização dos estudantes.

O lugar do gênero digital no Profletras São Cristóvão: caracterizações e impactos na prática docente, de Leilane Ramos da Silva e Denise Porto Cardoso é um trabalho de natureza descritiva cujo foco é realçar o estatuto dos gêneros digitais no Profletras/São Cristóvão, a par de um levantamento do que fora produzido nesta unidade de ensino e, igualmente, de um prognóstico das emergências que os produtos pedagógicos a elas ligados precisam contemplar.

No capítulo *Trajetórias acadêmicas de graduadas em letras: notas sobre o sucesso escolar em meios improváveis*, Verilma Valeriano dos Santos e Cássia da Silva analisam trajetórias de formação de leitores, de classe popular. Em específico, abordam a trajetória escolar e acadêmica de duas egressas do curso de Letras da Universidade Regional do Cariri – URCA. Embasadas na Sociologia do Improvável de Xypas (2014, 2017), compreendemos as dificuldades enfrentadas e as motivações empreendidas que levaram essas aprendizes a não desistirem de alcançar êxito escolar.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O capítulo intitulado *Uma análise ideológica das escolhas lexicais: deficiente auditivo, surdo, ensurdecido e surdo-mudo*, dos autores Martha Milene Fontenelle Carvalho, Verônica Maria de Araújo Pontes

e Francisco Edmar Cialdine Arruda, parte da concepção ideológica de que existem, no meio social, determinadas formas lexicais de classificar pessoas com surdez. Por isso, o objetivo é analisar algumas dessas escolhas, pois sabe-se que socialmente elas devem cumprir um papel importante. A base do trabalho é qualitativa com foco na pesquisa bibliográfica e de campo.

O texto assinado por Martha Milene Fontenelle Carvalho e Verônica Maria de Araújo Pontes, intitulado *Representação de personagens com deficiência na literatura infantil: análise sobre a personagem Dorinha*, apresenta uma discussão relativa à representação de personagens com deficiência na literatura infantil. O presente trabalho é a apresentação de um recorte de uma tese que visa compreender como acontece essa representação no livro *Para sempre no meu coração*, que apresenta Dorinha, que é deficiente visual.

Soraya Gonçalves Celestino da Silva, Fabia Sousa de Sena e Evangelina Maria Brito de Faria, em *Desenvolvimento da oralidade em crianças com Síndrome de Down mediado com os multiletramentos*, analisam como ocorre o desenvolvimento da oralidade através do contexto de situações dialógicas de duas crianças com Síndrome de Down por meio de uma educação de multiletramentos durante o processo de alfabetização. No estudo, os dados foram coletados em uma escola pública em Paulista/PE, em três momentos distintos: atividade de análise linguística, leitura individual e atividade com jogos e brinquedos para estimular a oralidade.

Os organizadores

Crato, 12 de agosto de 2020
Universidade Regional do Cariri

| Referências

SOUZA, A. J. de; CARDOSO, C. É. do N.; LIMA, M. A. F. de L. **Linguística & literatura: inter-relações** [recurso eletrônico]. v. 1. João Pessoa: Ideia, 2019.

SOUZA, A. J. de; CARDOSO, C. É. do N.; LIMA, M. A. F. de L.; SILVA, C. da; PERIN, P. **Linguística & literatura: inter-relações** [recurso eletrônico]. v. 2. João Pessoa: Ideia, 2019.

SOUZA, A. J. de; PEREIRA, M. L. de S.; SILVA, C. da; CARDOSO, C. É. do N.; LEITE, P. G. de F. (org.). **Linguística, literatura e educação: teorias, práticas e ensino** [recurso eletrônico]. v. 1. João Pessoa: Ideia, 2020.

PEREIRA, M. L. de S.; SOUZA, A. J. de; CARDOSO, C. É. do N.; LIMA, M. A. F. de (org.). **Linguística, literatura e educação: teorias, práticas e ensino** [recurso eletrônico]. v. 2. João Pessoa: Ideia, 2020.

XYPAS, C. O sucesso escolar de alunos de origem popular sob o olhar da teoria do reconhecimento social. **Ariús Revista de Ciências Humanas**, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, v. 20, n. 1, p. 6-20, 2014.

XYPAS, C. Condições sociológicas do êxito escolar de alunos de origem popular. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 3, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2017.

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Gamificação e ensino de língua portuguesa: um caminho metodológico produtivo

Pollyanne Bicalho RIBEIRO

Universidade Federal do Ceará – UFC

Pedro Augusto de Oliveira MIRANDA

Universidade Federal do Ceará – UFC

Introdução

Acreditamos que o ensino de Língua Portuguesa carece de metodologias prazerosas, atrativas, para que o aluno de fato se envolva e aprenda de maneira significativa. O estudante de língua deve lidar com textos reais, engendrados nas realidades socioculturais e que respeitem as variações linguísticas próprias da língua em funcionamento. A escola, principal agência de letramento, necessita promover práticas de leitura e escrita contextualizadas, a fim de levar o aluno a desenvolver habilidades demandadas pelas esferas sociais das quais irá participar.

Urgem, portanto, reflexões e alternativas de ensino de Língua Portuguesa que promovam a articulação teoria e prática, levando o aluno a desenvolver sua competência comunicativa de maneira exitosa.

Buscando atender a esse objetivo, vivenciamos uma experiência acerca do ensino de Língua Portuguesa na educação básica, particularmente, no primeiro ano do ensino médio, calcada no ensino de gênero textual/discursivo através de jogos. A ideia defendida é a abordagem de diversos gêneros, produção e recepção, elaborados sob a demanda de um restaurante cujo *locus* é garantido pelo

ambiente virtual. Propomos a reflexão sobre a construção/produção de sentidos face ao uso de gêneros recorrentes em uma prática social corriqueira, levando o aluno a mobilizar o seu conhecimento linguístico sobre língua(s) e, ainda, aperfeiçoar sua habilidade de criação, visto que o aprendiz será desafiado a produzir diversos cenários (formas, cores, espaços, entre outros) para alcançar o objetivo da atividade colocada pelo jogo.

Acreditamos que a proposta é relevante para se entender (i) o modo como o sujeito, em processo de formação, seleciona, organiza e materializa elementos linguísticos, textuais e discursivos, durante a leitura e escrita, sob o escopo do ambiente virtual; (ii) o delineamento/configuração de objetos do discurso nas interações verbais; (iii) as relações instauradas entre a gamificação e o ensino; iv) a importância do trabalho em equipe para o desenvolvimento sócio-cognitivo.

Nesse sentido, analisar a construção de sentido, calcada no ensino de gêneros, circunscrita pelo ambiente virtual, pode nos auxiliar a uma prática de letramento produtiva no contexto escolar. A propósito, como salienta Soares (2002, p. 145), o letramento se traduz pelas “práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação”.

Defendemos a ideia de que formações cujo objetivo é instaurar práticas sociais compatíveis com a necessidade do aluno podem ser reveladoras de dificuldades, frustrações, expectativas, satisfações na compreensão/produção de textos. Tais dados podem cooperar para o delineamento do cenário revelado pela relação ensino/aprendizagem no que tange ao uso da língua, seja considerando seus impactos no contexto educacional, tomando como foco o processo formativo do qual os alunos participam, seja considerando os reflexos das produções para a ressignificação do trabalho docente.

Outro fator importante para a melhor aplicação dessa prática é a defesa do jogo cooperativo. Ao deixar de lado o foco na competição, o que poderia gerar um sentimento egocêntrico, motivamos o grupo a pensar colaborativamente, coletivamente, produzindo o compartilhamento de conhecimentos, senso de unidade e valorização da somatória das expertises individuais.

Partimos da premissa de que o gênero discursivo, materializado em textos, é a via válida para refletir sobre as (re)configurações de objetos de discurso na dinâmica instaurada pela ação pedagógica. Ademais, acreditamos que os jogos no ensino proporcionam um ambiente de aprendizagem estimulante, atraente e prazeroso na prática formativa.

1 Perspectivas da prática de letramento através de jogos

As possibilidades em torno do letramento engendrado em âmbitos semióticos, entendidos como “qualquer conjunto de práticas que utilize uma ou mais modalidades (por exemplo, linguagem oral ou escrita, imagens, equações, símbolos, sons, gestos gráficos, artefatos, etc.) para comunicar tipos característicos de significados” (GEE, 2004, p. 22), devem ganhar cada vez mais espaço na prática formativa pelo seu potencial atrativo entre os discentes e, portanto, para propiciar o desenvolvimento almejado no contexto escolar. Recorremos à concepção de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky (1998) para compreendermos o processo de aprendizagem.

A Zona de Desenvolvimento Proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas com a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1998, p. 112).

Atividades que desafiam o aluno a sair do nível real de desenvolvimento, mediadas pelo uso de tecnologias, devem ser pautadas para a promoção não só do aprimoramento linguístico/discursivo, como também para o desenvolvimento de habilidades emocionais, sociais. Jogos, instanciados pelo ambiente virtual, podem ser um caminho produtivo, plausível através do qual, de maneira prazerosa, instigante, os alunos consigam alcançar níveis de desenvolvimento potencial.

Sabemos que há muito o que caminhar na realidade educacional brasileira, quanto ao letramento em ambiente virtual; a própria representação de texto tradicional cede lugar ao hipertexto que “é um conjunto de nós ligados por conexões” (LÉVY, 1993, p. 33), assumindo, pois, um caráter dinâmico, interativo e desprovido de uma ordem hierárquica entre as informações. Assume-se, então, o desafio de propor uma formação que leve em conta os nós peculiares ao ambiente digital, podendo ser traduzidos em palavras, páginas, imagens, gráficos, etc. É preciso considerar a navegação como uma ação profícua de aprendizagem, como uma aliada ao processo formativo.

Estar aberto a novas leituras, em novos espaços, garante uma educação mais condizente com as práticas sociais reiteradas no cotidiano. De acordo com Alves (2010), não é somente a leitura que, no ambiente digital, é diferenciada, “o *gamer* (jogador de jogos eletrônicos) exercita também uma nova escrita, isto é, os jogos massivos *multiplayer* na sua maioria têm espaço para o *chat* (bate-papo) onde o jogador pode conversar com outros jogadores que estão em distantes partes do mundo” (ALVES, 2010, p. 80). Nesse sentido, o aluno, envolvido com a leitura e escrita no universo digital, ampliará seu acervo de conhecimentos, poderá adquirir habilidades para construir sentido(s) a partir de hipertextos e, por conseguinte, aperfeiçoará o seu letramento. Nesse ambiente de aprendizagem, os alunos relacionam-se com distintas mídias, trocam informações e habilitam-se como protagonistas de seu desenvolvimento.

Quanto aos *games*, os jogadores são desafiados a improvisar, criar e transigir com as regras colocadas, rompendo com os limites impostos. A compreensão do sistema que abriga o jogo permite, de certa forma, o questionamento, a recriação e a constituição de novos mundos de interação, já que tutoriais, fóruns, *chats* (bate-papos), FAQ, são gêneros que circundam o universo do jogo (SALEN, 2009).

Os jogos, portanto, não possuem somente o papel de entreter, eles podem estar a serviço do desenvolvimento sócio-cognitivo, podem promover interações relevantes para o processo ensino-aprendizagem.

Os assaltos do inconsciente, que emergem na interação com os jogos, estabelecendo uma comunicação multissensorial, permitindo ao indivíduo elaborar suas questões pessoais, cognitivas e sociais, ratificam que estas mídias não têm só o caráter de entretenimento, mas podem estruturar outros percursos cognitivos, sociais, afetivos e culturais. (ALVES, 2009, p. 36).

Jogos com propósitos didáticos levam o aluno a lidar com o objeto do conhecimento de forma mais plástica, flexível, permitindo maior interatividade e ingerência naquilo que se pretende aprender. A aproximação com a informação a ser ensinada catalisa a apropriação, dispara processos metacognitivos que colaboram para um maior engajamento na atividade proposta. “O crescimento e o desenvolvimento dos jogos massivos *multiplayer* contribuem para que os jogadores façam parte das narrativas e escolhas enquanto atores e autores sociais” (ALVES, 2009, p. 38). Quando o aluno/jogador alcança os objetivos esperados pelo *game*, ampliando a sua rede de conhecimentos, aperfeiçoando seu letramento, ele amplia a sua capacidade de linguagem.

Kleiman (2005, p. 207), ao expor as relações entre os conceitos da ciência e os conceitos do cotidiano no processo educativo, defende que o ensino seria “facilitado pelo estabelecimento de um diálogo

entre conceitos científicos e os saberes locais do grupo de alunos, o que requereria um modelo de ensino/aprendizagem que levasse em conta os saberes locais”.

Daí defender que o ensino de Língua Portuguesa através de jogos pode configurar um contexto ideal para a análise dos efeitos da acomodação dos conhecimentos difundidos pela instância formativa face aos saberes outrora constituídos. Ao considerar o repertório de conhecimentos trazidos pelos alunos, haverá mais chances de êxito para se alcançar o objetivo metodológico traçado para a atividade, visto que, de acordo com Vygotsky (1998), a zona proximal de desenvolvimento (ZPD) pode ser traduzida como o espaço entre aquilo que é conhecido pelo aprendiz (real) e o que o mesmo precisa aprender (ideal). Assim, o conhecimento real, consolidado, é imprescindível para a acomodação da informação nova.

A aprendizagem é um processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes a partir das diversas interações das quais participa. Partindo do aspecto sócio-histórico, na mesma razão que Vygotsky (1998), acreditamos e defendemos que a aprendizagem é resultante das relações entre indivíduos, sujeitos marcados por suas experiências, por suas vivências, por suas representações.

O sujeito não pode ser visto como alguém passivo, esponja cumprindo o objetivo de absorver as informações, o conhecimento. Pelo contrário, o aprendiz deve ser protagonista do seu processo de aprendizagem, ele deve ver sentido naquilo que aprende e ver os efeitos disso para as suas relações.

O sujeito produtor de conhecimento não é um mero receptáculo que absorve e contempla o real nem o portador de verdades oriundas de um plano ideal; pelo contrário, é um sujeito ativo que em sua relação com o mundo, com seu objeto de estudo, reconstrói (no seu pensamento) este mundo. O conhecimento envolve sempre um fazer, um atuar do homem. (REGO, 2002, p. 98).

Essa visão de sujeito/aprendiz, depreendida do excerto acima, coaduna com a noção de sujeito da perspectiva bakhtiniana, visto que o Círculo de Bakhtin não entende “os sujeitos apenas como biológicos, nem apenas como seres empíricos, implica ter sempre em vista a situação social e histórica concreta do sujeito, tanto em termos de atos não discursivos como em sua transfiguração discursiva, sua construção em texto/discurso” (SOBRAL, 2005, p. 23). Trata-se de um sujeito que se constitui na relação com o outro, de maneira singular, irrepetível. O sujeito bakhtiniano ganha existência na interação, constitui-se como resposta na/da cadeia enunciativa (responsividade). Desse modo, atividades significativas, que levam o aluno a tomar decisões, a recorrer ao seu acervo linguístico, a negociar com os demais sobre as estratégias a serem tomadas, podem viabilizar uma formação educativa mais condizente com a demanda da atualidade (educação dialógica). Tal atividade deve contemplar a dispersão de lugares nos quais os sujeitos em formação se inscrevem e, ainda, transparecer, em certa medida, as coerções presentes nesses lugares, as concessões e as resistências advindas de papéis sociais assumidos e/ou notados, enfim, os estudos devem ser reveladores da (re)negociação identitária dos sujeitos falantes envolvidos com a prática de leitura e de escrita.

O sujeito leitor/escritor se conforma de acordo com o lugar concedido ao locutor/interlocutor no discurso; tal posição discursiva ocupada pelo locutor/interlocutor não é estática, ela é plástica e ganha contornos ao longo da interação. A configuração dos atores sociais tem estreita dependência com relação ao sistema representacional emergido na situação enunciativa. As imagens são constituídas a partir das imagens de si, do seu grupo ou de outro grupo.

Desse modo, é a partir do quadro de referência comum sobre o objeto de discurso que é constituído na cena enunciativa que o ser social demandado na interação também se configura e se (re)vela. Por conseguinte, a imagem dos interlocutores é fruto de

trocas; é através delas que tal imagem ganha significação tendo em vista o fato de as mesmas se constituírem como um sistema de interpretação da realidade.

Kleiman (2001, p. 63) ressalta a necessidade de se repensarem as práticas de ensino, sendo que tal redefinição deve se fundar na análise das práticas de letramento no local do trabalho, pautando-se nas exigências de comunicação na sala de aula.

Uma abordagem analítica na qual as práticas discursivas figuram como os elementos mais importantes para a construção de relações sociais e de conhecimentos em sala de aula determina a adoção de referenciais teóricos que considerem que essas realidades podem ser criadas na interação. Não é apenas o conteúdo temático o que será objeto da análise, mas a própria linguagem. (KLEIMAN, 2001, p. 22-23).

Portanto, é preciso que pautemos, enquanto formadores, um ensino de Língua Portuguesa ancorado na realidade, no cotidiano dos alunos. A língua(gem) em funcionamento deve ser o ponto de partida e o ponto de chegada, somente assim poderemos despertar o interesse do aluno para os estudos do texto/discurso. Tal proposta merece nossa atenção visto que qualquer pesquisa linguística se situa em um tempo, em um espaço, enfim, a construção discursiva emerge de um contexto específico e, assim sendo, todos os elementos pertinentes a essa situação devem ser contemplados em uma análise.

2 O ensino do gênero textual/discursivo e o ambiente virtual

O ensino do gênero textual/discursivo, em ambientes digitais, deve levar em consideração os vários elementos constituintes que se apresentam imbricados – leitura, escrita. Para tanto, não há como prescindir de aspectos políticos, sociais, culturais, históricos e/ou econômicos ao promover a análise de um determinado gênero,

haja vista que tais elementos compõem o contexto comunicativo do discurso.

O professor deve pautar a sua prática no funcionamento do gênero, ou seja, ele deve pensar nos aspectos que constituem o gênero, a sua função social, o contexto no qual é utilizado, nos interlocutores possíveis, nos efeitos de sentidos provocados, entre outros. Desse modo, a prática educativa será seguramente mais significativa para o aluno.

É importante que o aluno compreenda que todo gênero, sendo “tipos relativamente estáveis de enunciados”, traz respostas advindas de experiências dos sujeitos nas práticas discursivas, já que “cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2003, p. 297). Assim, de acordo com essa premissa, o gênero, escolhido como objeto de ensino, instancia respostas que são ecoadas à medida que os saberes são mobilizados discursivamente.

Qualquer ação linguística/discursiva é regulada por um ou outro gênero, a cada interação verbal nos valem de um acervo representacional sobre o gênero evocado na enunciação, e, concomitantemente, atualizamos, revitalizamos tal acervo. Nessa dinâmica discursiva, os gêneros são revistos, modificados, porque são dinâmicos e plásticos.

Vê-se, portanto, o quanto os gêneros podem nos possibilitar compreender a dinâmica social e, por sua vez, as relações intrapessoais e interpessoais processadas em uma determinada prática, aqui, particularmente, a prática instaurada pelo ambiente virtual.

Na instância virtual, o ensino de língua(s) pode permitir ao aluno não só lidar com o seu desenvolvimento linguístico-discursivo, como também a se aproximar das mais variadas tecnologias disponíveis.

Para Lima Júnior (2004), a tecnologia poderia ser entendida como um processo criativo através do qual o sujeito utiliza-se de recursos materiais e imateriais, ou, então, os produz a partir do que é oferecido pela natureza, pelas relações, visando solucionar problemas de seu contexto. Possibilitar o acesso a esses recursos na esfera escolar é oportunizar aos estudantes o enfrentamento de problemas não só da ordem do texto, mas problemas discursivos, que os levarão a refletir sobre formas de se colocarem também no mundo real.

É grande o interesse em analisar a inserção dos jogos nas práticas de ensino, contudo, sabemos que ainda há muito o que fazer para que de fato essa prática possa estar presente em meio escolar. Os jogos devem ser encarados não só como profícuos objetos de ensino, como também objetos de pesquisas.

É preciso romper paradigmas, práticas arraigadas, tradicionais de ensino; os jogos se apresentam como um importante instrumento para a promoção da aprendizagem significativa. Devemos, portanto, pensá-los de maneira sistemática, atrelados aos objetivos metodológicos, sem, obviamente, dispensar a mediação do professor, que poderá exercer papel fundamental para que os resultados esperados sejam alcançados. Para Lèvy (1996, p. 12), o virtual deve ser entendido como um “modo de ser fecundo e poderoso, que põe em jogo processos de criação, abre futuros, perfura poços de sentido sob a platitude da presença física imediata”.

Ora, por que não aproveitar a riqueza desse ambiente para o desenvolvimento de língua(s) no contexto escolar? Através dos jogos, o ensino de língua, aqui, particularmente, o ensino de gêneros, poderia ser mais instigante, contextualizado e, portanto, produtivo. Por essas razões, a escola precisa se inovar, atualizar-se e perceber o ambiente virtual e o trabalho com jogos como aliados à prática do letramento.

Devemos formar nossos alunos para que saibam solucionar problemas, que estejam preparados para as demandas sociais

impostas pela existência. Os jogos podem se prestar a esse papel também, pois possibilitam a vivência de problemas, face à proposição de desafios, individuais ou em grupos. Os alunos, quando motivados, buscam solução, sentem-se instigados a satisfazer os objetivos demandados pela situação de aprendizagem.

De acordo com Alves, Rios e Calbo (2013, p. 18), os *gamers*,

[...] imersos na cultura digital, são atraídos a interagirem cotidianamente com essas mídias, que possibilitam a crianças e adolescentes experimentarem a importância da colaboração e trabalho em grupo, maior facilidade em expressar-se, elaborando com mais facilidade estratégias e execução das tarefas exigidas, vencendo os desafios e resolvendo problemas, possibilitando, então, maior capacidade na tomada de decisões dentro e fora do universo do jogo. Nesse contexto, crianças aprendem através do jogo conceitos e significados de maneira diferenciada, possibilitando outras compreensões além do modo abordado na escola, em casa ou em outro meio social, às vezes mais complexa.

Dessa forma, o aprendiz busca conhecimentos, recorre ao seu acervo de informações e reconstrói uma nova ordem de saberes no entrecruzamento do dado e do novo. Salienta-se, no entanto, que o jogo não pode ser um simples pretexto para a aprendizagem de um determinado objeto de ensino, ou seja, não se pode defender o jogo pelo jogo ou o simples fato de trazer o objeto de ensino para o ambiente virtual como uma prática inovadora. É preciso pensar o objeto de ensino no/para o jogo, aproveitar, de fato, o que o jogo pode oferecer como recurso e não usar o jogo como pano de fundo para mascarar uma prática ainda empoeirada, tradicional.

A respeito das percepções fundadas em saberes mobilizados, Bourdieu (1983, p. 65) discorreu sobre o *habitus*, entendido como “um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações”, sendo que tal sistema “torna possível a realização de tarefas infinitamente

diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquema”. Daí a importância de um ensino que fomente a mobilização de saberes consagrados, sedimentados, com novos saberes, novas percepções, para que haja uma nova reorganização, novos esquemas mentais.

O cenário circunscrito pelo ambiente virtual impõe às escolas uma revisão de um currículo que, muitas vezes, está calcado na representação de ensino linear, sequenciado, fragmentado. As potencialidades disponibilizadas por esse ambiente são vastíssimas e possibilitam instaurar um ensino mais dinâmico, plural, transdisciplinar. O currículo que contemple tal abordagem deve se construir de maneira multirreferencial, ou seja, deve possibilitar a prática de leitura a partir de diferentes vertentes, considerando os diversos sistemas de referências (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). O ensino, a partir dessa perspectiva, possibilita ao aluno chegar a novos espaços, novas interações, a enfrentar desafios e a solucionar problemas. Essa prática pode ser instigante, atraente, o que, por sua vez, possibilita a abordagem de objetos de ensino de maneira significativa e alinhada à demanda social da atualidade.

A interação, a partir do ambiente virtual, é mais ampla, já que o fluxo informacional é bidirecional (todos-todos), distinguindo-se, pois, do fluxo unidirecional (um-todos), peculiar às mídias massivas (LÈVY, 2003). Dessa forma, novos relacionamentos emergem, novas construções de sentido se viabilizam, o contexto espacial e temporal ganha novas configurações. Os interactantes tornam-se protagonistas, atores de sua aprendizagem.

A concepção atorialidade, cunhada pelo Interacionismo Sócio-discursivo (ISD), consiste no ato de o indivíduo, dotado de motivos, intenções e responsabilidades, ter ingerência de suas ações, ou seja, o sujeito assume o papel de ator do seu agir, a partir de habilidades e recursos para desenvolver as atividades conferidas a ele. A atorialidade é uma característica do actante que assume a responsabilidade enunciativa no curso do agir.

A atorialidade, no contexto da docência, deve ser um aspecto constitutivo do profissional; isso significa dizer que o professor que tem essa característica é um ator, é aquele que possui o comando ou a pilotagem de sua sala de aula (BRONCKART, 2003). Assim, em uma sala de aula, na qual o professor e o aluno são atores, há uma co-responsabilidade sobre o que ocorre na aula, diríamos que ambos são co-pilotos da prática educativa.

3 O restaurante virtual como contexto de ensino de gêneros

Para que seja possível a realização da proposta de ensino de gêneros no ambiente virtual, optamos por adotar a teoria do gênero articulada aos estudos sobre letramento, recorrendo a ferramentas digitais. Acreditamos que a proximidade, a interconexão das referidas teorias possa alicerçar não só a identificação das escolhas metodológicas do professor de línguas, mas também os efeitos das ações empreendidas em sala para o aprimoramento do uso social da escrita e leitura.

Para o desenvolvimento adequado da proposta, foram necessárias etapas distintas, mas complementares. Primeiramente, propomos, juntamente com nossos bolsistas, discussões baseadas no tema gênero, letramento e gamificação. O arcabouço teórico, exposto nas seções anteriores, subsidiou-nos a escolher o melhor trajeto metodológico para o desenvolvimento do *software* pretendido.

Na segunda fase, partimos para a aplicação do jogo em baixa fidelidade em ambiente escolar. Elegemos dois cursos do IFCE (Telecomunicações e Informática), primeiro ano, para a vivência dos testes iniciais do protótipo do jogo. A oficina foi desenvolvida numa versão de baixa fidelidade, tomando como base o projeto final. Versões de baixa fidelidade, em geral, são realizadas para testes objetivos, geralmente feitos de forma analógica; no nosso caso, visávamos: i) conhecer melhor o público-alvo, ii) testar as mecânicas básicas com eles, se eles conseguiriam realizar o que foi pedido e

aprenderiam com isso, iii) ver o que funciona e o que não funciona de cada mecânica, iv) realizar pesquisa quantitativa sobre referências, v) pesquisa qualitativa sobre a oficina e vi) saber se conseguiram se divertir com a realização da oficina.

Na terceira fase, partimos para a elaboração do *software*, levando em conta as discussões teóricas e os resultados da aplicação do jogo em baixa fidelidade. O *software* em questão ainda não foi concluído, estamos, neste momento, empreendendo esforços para o desenvolvimento do protótipo digital, para que possamos partir para sua finalização.

O *software* contemplará um *game* que incitará os alunos, de forma coletiva, a produzir diversos gêneros (logotipo, convite, cardápio, receita, planilha, resenha, cartaz de divulgação, etc.) no contexto de um restaurante virtual. O ambiente virtual oferecerá a apreensão de diversos gêneros demandados por esferas discursivas diversas (política, contábil, publicitária, literária, digital, jornalística, humorística, etc.). Essa fase se desenvolverá a partir da identificação, não só dos aspectos constituintes do gênero, como também o entendimento do seu funcionamento nas práticas sociais.

A quarta fase consistirá na experimentação do *software*, em escolas da rede pública e privada. O objetivo dessa última fase é averiguar se de fato ele se presta a um recurso produtivo para a aprendizagem de língua(s) e analisar possíveis ajustes para o seu aprimoramento.

A quinta e última fase se dará pela análise das produções realizadas pelos alunos e retorno dos professores sobre as dificuldades encontradas, nível de desenvolvimento com relação a cada gênero, possíveis abordagens teóricas e metodológicas a serem tomadas, a partir do trabalho realizado. Enfim, essa fase se constituirá de debates e reflexões acerca da experiência e os efeitos dela para o desenvolvimento do letramento no contexto escolar.

Acreditamos que, com tais ações, teremos condições de mapear como o gênero está sendo compreendido e praticado em sala de aula. Até que ponto ele é apenas um pretexto para práticas tradicionais? Até onde a atualização das práticas de ensino pode contribuir para a formação acadêmica? Em que medida o trabalho com o gênero pode auxiliar o desenvolvimento do letramento em sala de aula, tomando como princípio que o texto deve ser ensinado de acordo com o contexto de produção?

A partir de trabalhos como esse, temos condições de ajustar rotas, tornar as escolhas metodológicas mais adequadas para os anseios educacionais. Além, é claro, de oferecer subsídios, através de oficinas criativas e dinâmicas, para repensarmos a prática docente em busca da tão desejada qualidade educacional.

3.1 O protótipo do jogo em baixa fidelidade

A etapa final do *software* consiste no desenvolvimento de um AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem), gamificado, cujo objetivo é ensinar português no contexto do restaurante, tendo como público-alvo jovens do 1º ano (ensino médio). Nossa intenção é desenvolver este AVA para aprimorar a aprendizagem do uso da linguagem, particularmente, na compreensão de gêneros textuais produzidos no ambiente de um restaurante (cartaz de divulgação, marca, cardápio, convite, receita etc.), de maneira lúdica e criativa. Os alunos deverão desenvolver seu restaurante enquanto exercitam seu conhecimento sobre os gêneros em cada etapa.

No IFCE, após a exposição do projeto e anuência da gestão e do professor regente, aplicamos a baixa fidelidade, em papel, nos cursos de Telecomunicações e Informática. Os alunos se dividiram em quatro equipes e cada equipe recebeu um envelope que continha as regras: o público-alvo, uma folha de resenha e uma certa quantia em “dinheiro”. As equipes utilizaram esse “dinheiro” para comprar partes do restaurante, os quais eram dados às equipes em forma de cartas (imagens de cadeiras, de área de lazer, garçons, etc.), eles

tinham que fazer essas escolhas levando em consideração seu público-alvo.

Na primeira etapa, as equipes tinham que, além de escolher as cartas das partes do restaurante, desenvolver um cartaz convidando seu público-alvo para a grande estreia do restaurante. As equipes podiam comprar revistas e jornais, utilizando o “dinheiro” restante, para a construção dessa peça; cada equipe tinha de colocar todo o material feito, junto com suas cartas, de volta ao envelope e entregá-lo ao mediador da oficina.

Cada equipe recebeu o envelope de outra equipe e a que recebeu o envelope, levando em consideração o público-alvo atribuído ao grupo de partida, criou uma resenha sobre aquele restaurante. Após o desenvolvimento da resenha, as equipes deveriam entregar a resenha e os demais materiais ao mediador da oficina, para que ele, junto ao professor, pudesse avaliar os resultados da vivência.

Foram avaliados determinados pontos do trabalho dos alunos, como verificar se: i) os aspectos constitutivos do gênero cartaz de divulgação e resenha foram devidamente contemplados, ii) levaram em conta o público-alvo para a produção do gênero, iii) utilizaram os elementos verbais e não verbais para tornar o gênero cartaz de divulgação atrativo, iv) a resenha faz jus ao restaurante.

O objetivo da aplicação em baixa fidelidade foi avaliar: i) mecânicas de base do projeto, ii) se os alunos conseguiram desenvolver bem a oficina; iii) identificar os pontos positivos e negativos dessas mecânicas; iv) compreender como os alunos compreendem a questão dos gêneros e da intencionalidade da linguagem; v) verificar a interação entre os alunos sob a mediação do professor.

Após a aplicação da oficina em baixa fidelidade, solicitamos aos alunos que respondessem um questionário a fim de obtermos a avaliação deles quanto ao projeto, seus interesses sobre *softwares*, vivências quanto a jogos e ensino.

3.2 Dos resultados do teste do protótipo

A oficina foi realizada em duas turmas de 1º ano do ensino médio do IFCE de Fortaleza; as turmas eram de Telecomunicações e Informática. Os alunos têm em média 15 anos, em geral, são jovens muito ligados a redes sociais e jogos.

Na de Telecomunicações, havia cerca de 32 alunos e os grupos foram divididos, em geral, por afinidade com algumas mudanças para equilibrar a quantidade de pessoas por equipe. A oficina recebeu um reforço do professor regente, o qual demonstrou interesse sobre o projeto e decidiu liberar a equipe vencedora de uma prova. Essa turma logo ficou engajada e animada com a proposta, principalmente na parte da “Criação do Cartaz de Divulgação”.

No geral, essa turma demonstrou criatividade no desenvolvimento da peça publicitária, não compraram revistas nem jornais e optaram por desenhos autorais e criação de tipografias. As artes desenvolvidas para o cartaz em todos os casos tinham uma ótima qualidade, algumas equipes fizeram até mais que um só cartaz. Uma equipe chegou a fazer cardápio e saiu distribuindo entre as outras equipes. Em geral, eles tiveram interesse na parte da resenha, pelo poder que eles receberam para avaliar e criticar o trabalho dos colegas.

Na parte da peça publicitária, eles conseguiram se direcionar corretamente ao público-alvo, mas já na resenha eles fugiram um pouco do direcionamento. Dos alunos restantes, poucos tiveram interesse em responder o questionário após a liberação do resultado, pois se sentiram desanimados pelo trabalho que não rendeu algum tipo de premiação, porém outros gostaram de participar da oficina pela fuga do cotidiano do ambiente escolar que a atividade proporcionou.

Na turma de Informática, ocorreram certas mudanças na oficina com base nos resultados da atividade na outra turma. Participaram 19 alunos, dos participantes cerca de 6 saíram na metade, pois a

turma já tinha sido liberada e eles não tinham interesse em ajudar sem ter um retorno. Para turma de informática, o valor da revista foi diminuído, assim, todas as revistas logo foram vendidas. Essa turma utilizou mais os materiais disponibilizados para fazer colagem. Eles conseguiram se comunicar ao público-alvo satisfatoriamente, valendo-se de jogos de palavras a fim de produzir efeito de sentido.

Houve maior interação que a outra turma, até mesmo em equipes diferentes; eles se ajudaram bastante e compartilharam trabalhos. Na segunda etapa, havia bastante conversa entre eles, sobre seus restaurantes, conferindo interação entre os participantes. No final, eles saíram satisfeitos pela contribuição à nossa proposta; mesmo não havendo premiação fixa, eles não se sentiram julgados ou pressionados por conta do resultado final.

Com essa oficina, conseguimos comprovar as mecânicas básicas do projeto e entendemos melhor os pontos fracos e fortes dela.

3.3 Análise dos textos produzidos na oficina de baixa fidelidade

Selecionamos alguns exemplos de textos, produzidos pelos grupos, a fim de ilustrarmos como se realizou a oficina de baixa fidelidade. Entendemos que a etapa de baixa fidelidade nos deu subsídios para repensarmos os próximos passos para o desenvolvimento final do *software* de ensino de gêneros no contexto do restaurante. Analisaremos, primeiramente, os cartazes de divulgação e, em seguida, as resenhas produzidas.

Figura 1 – Wild Wolf



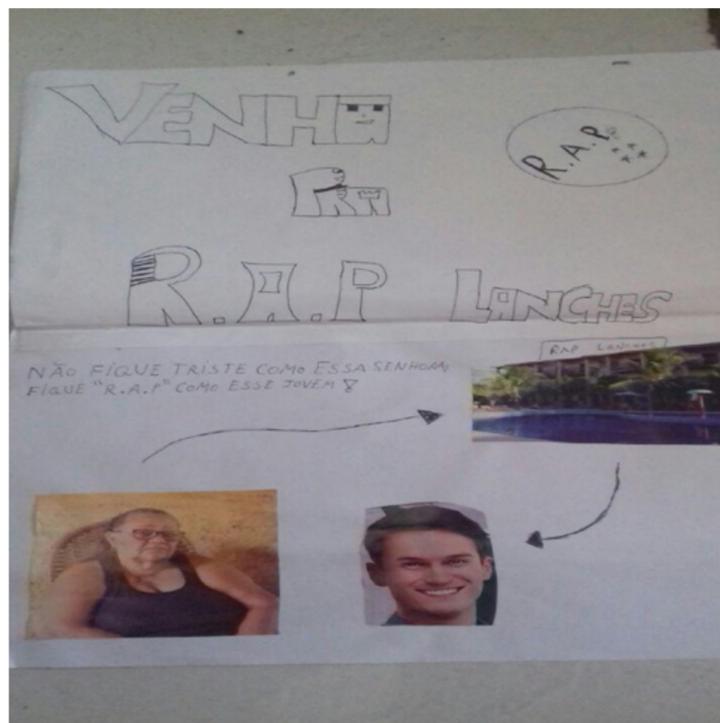
Fonte: Restaurante direcionado ao público-alvo jovem – turma de Telecomunicações.

O público recebido para a elaboração do cartaz de divulgação do restaurante foi o de jovens. Observe que o nome do restaurante “Wild Wolf” (lobo selvagem) instaura uma esfera noturna, aventureira, libertadora, tão peculiar aos anseios dos jovens em geral e, portanto, para o público-alvo, o que provoca uma identificação com o restaurante objeto do cartaz de divulgação.

Não só a estratégia do nome do restaurante é um atrativo para o público atribuído ao grupo, como também a imagem do lobo com a lua atrás e o escrito “existem noites em que os lobos ficam em silêncio e apenas a lua uiva. Nesta noite, os lobos uivaram no Wild Lobo”. Vejam que os alunos utilizam a metáfora para atribuir aos potenciais jovens frequentadores do local a imagem do lobo, provocando o intercâmbio de traços desses dois referentes (jovem e lobo). A articulação entre a linguagem verbal e não verbal contribui para que se efetive um projeto comunicativo bem-sucedido, sobretudo, se considerarmos o fator intencionalidade, como era demandado na atividade, como objeto de ensino.

Quanto ao gênero Cartaz de Divulgação, é possível notar que há ausência de elementos importantes, por exemplo, o endereço, horário de funcionamento, contatos, etc. Vejamos agora como a turma de informática produziu o Cartaz de Divulgação para jovens.

Figura 2 – Venha pra R.A.P. Lanches



Fonte: Restaurante direcionado ao público-alvo jovem – turma de Telecomunicações.

O nome R.A.P. deveu-se às iniciais dos nomes dos integrantes do grupo. Tal nome foi uma escolha acertada, já que remete ao estilo musical característico ao público-alvo atribuído ao grupo em questão que se constitui de jovens. O trocadilho com o nome do restaurante continua quando há a afirmação, bastante criativa, “não fique triste como a senhora, fique “Rap” como esse jovem”, demonstrando habilidade linguística, ao explorar o sentido de felicidade que o valor sonoro evoca, além de trabalhar o sentido de oposição. As imagens colocadas se compatibilizam com os enunciados, assim como a parte gráfica das letras, escolha adequada para atrair os possíveis clientes constituídos pelo público jovem. Não há menção de endereço e telefone, elementos imprescindíveis para a produção do gênero requerido.

Os aspectos constitutivos do gênero requerido deverão ser pautados em aulas posteriores para que os alunos compreendam a sua forma e função. Contudo, de modo geral, os alunos se mostraram bastante criativos e habilidosos com a linguagem ao pensarem no público-alvo constituído por jovens.

Figura 3 – Castrine

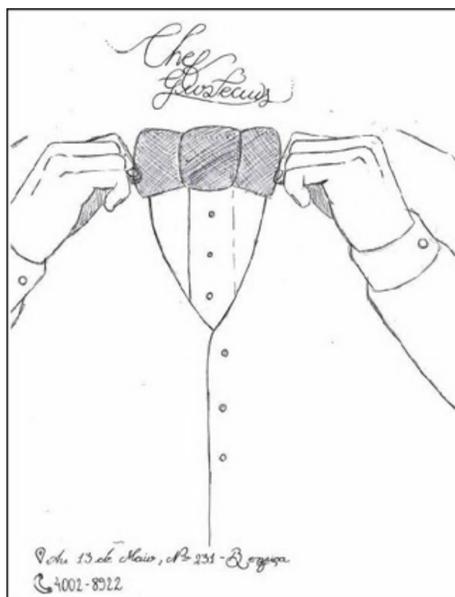


Fonte: Restaurante direcionado ao público-alvo jovem – turma de Telecomunicações.

O grupo, após receber a informação de que o público-alvo seria constituído por interessados da culinária italiana, elaborou o cartaz de divulgação trazendo vários elementos que remetem à cultura italiana. As cores selecionadas, o estilo da escrita, os exemplos de especialidades da casa (lasagna, ravioli, etc.), a bandeira da Itália, colaboram para o projeto de divulgação do restaurante. A escolha do nome do restaurante – Castrine – também é condizente com a proposta comunicativa.

Quanto ao gênero, o grupo se vale de elementos esperados em um cartaz de divulgação, contando, inclusive, com os meios de divulgação virtuais, por exemplo, Twitter, Facebook, Instagram, etc. Salientamos também os patrocinadores colocados no fim da página, todos relacionados ao universo gastronômico, o que conferiria credibilidade ao restaurante em questão. Outra estratégia que merece destaque é o fato de colocar a placa *since 1992*, peculiar às cantinas italianas, o que garante mais força argumentativa na interação verbal.

Figura 4 - Chef



Fonte: Restaurante direcionado ao público-alvo jovem – turma de Telecomunicações.

O público-alvo conferido a esse grupo foi o de executivos. Apesar de o grupo se valer mais da linguagem não verbal, ou seja, de imagens, o cartaz produzido é coerente com a proposta de trabalho. Há uma elaboração de requinte, de elementos que identificam o público de executivos, por exemplo, gravata, *smoking*, pasta de trabalho, etc. A escolha do nome do restaurante assim como o estilo da fonte também colaboram para o projeto argumentativo, o que nos leva a afirmar que os alunos compreenderam a importância da intencionalidade para a prática comunicativa.

Ademais, os elementos relevantes de localização do restaurante e telefone foram disponibilizados no cartaz.

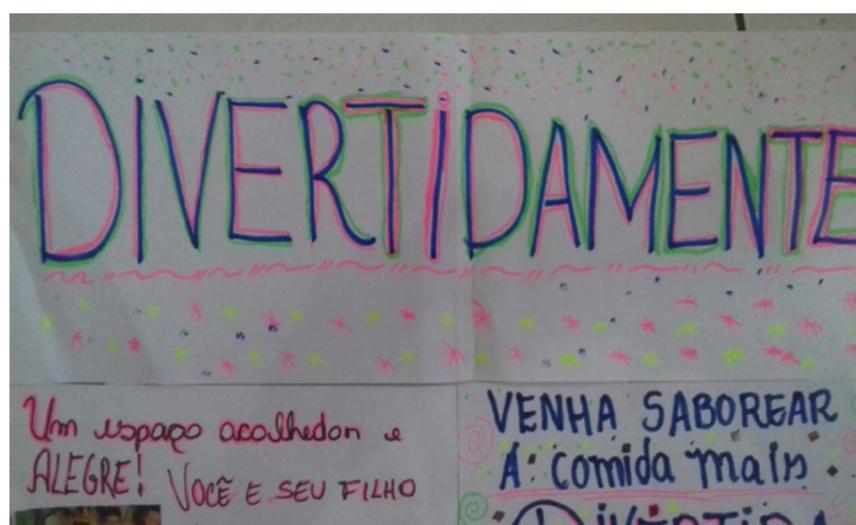
Figura 5 – Végétalien



Fonte: Restaurante direcionado ao público-alvo jovem – turma de Telecomunicações.

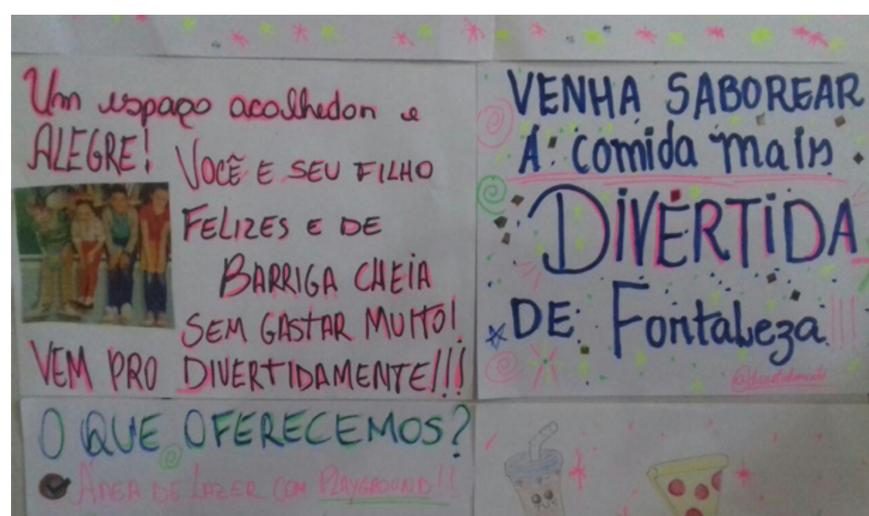
O grupo, diante da informação de que elaborariam o cartaz para um público-alvo constituído por vegetarianos, veganos, etc., elaboraram uma marca que identifica de maneira bastante consistente o ideal do universo natural, vegano. A folha, elemento recorrente na culinária gastronômica desse universo, brota de um círculo verde. A escolha da cor e do símbolo é pertinente se levar em conta o público e garante força argumentativa ao propósito comunicativo. Há também menção do endereço no Instagram, conferindo modernidade à proposta de divulgação, além do destaque do dia da inauguração, seguindo o mesmo traçado e cor do *layout* da imagem do Cartaz de Divulgação.

Figura 6 – Divertidamente - A



Fonte: Restaurante direcionado ao público-alvo jovem – turma de Telecomunicações.

Figura 7 – Divertidamente - B



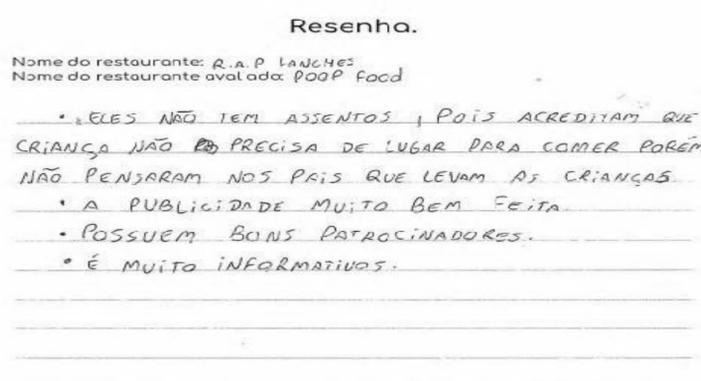
Fonte: Restaurante direcionado ao público-alvo jovem – turma de Telecomunicações.

O Cartaz de Divulgação do restaurante infantil propõe muitas informações e uma linguagem apelativa (Barriga cheia sem gastar muito! Vem pro Divertidamente!!!), a sequência inclui o nome do restaurante que, a propósito, condiz com o público-alvo infantil. O uso de exclamação conota o clima que se quer instaurar de diversão, de alegria, de empolgação, contribuindo para a força argumentativa do texto publicitário. As imagens de sorvetes, pizzas, batatas fritas, doces são elementos de fácil identificação com o desejo do universo infantil. Ademais, no referido Cartaz, há a exposição de motivos pelos quais valeria a pena escolher o restaurante Divertidamente (área de lazer com *playground*, estacionamento grátis, comida de qualidade, segurança para os filhos). Ressaltamos, no entanto, que há um excesso de dados no Cartaz produzido, que poderia dificultar a percepção das informações importantes, por exemplo, endereço, telefone do local.

Como é notório, a produção dos cartazes de divulgação nos demonstrou o quanto atividades que instanciam situações mais fidedignas ao cotidiano do aluno, textos factíveis, reais, são extremamente profícuos para o ensino da língua em funcionamento, para que os alunos reconheçam e se apropriem dos jogos de linguagem para a realização do seu objetivo comunicativo.

A seguir, iremos expor duas resenhas produzidas pelos grupos, após a exposição do cartaz de divulgação e *layout* do restaurante elaborado com as cartas (móvia, pessoal, utensílios, etc.).

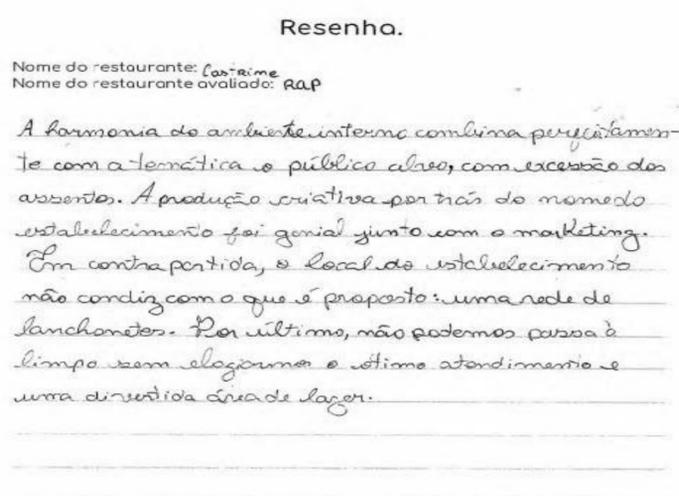
Figura 8 – Resenha A



Fonte: Elaboração do grupo do restaurante jovem – turma de Informática.

O grupo salientou um aspecto importante sobre a configuração do *layout* do restaurante, visto que, apesar de o público ser constituído de crianças, não se pode esquecer do conforto dos pais. Vejam que há uma atividade argumentativa na crítica da falta de mobiliário para o restaurante infantil. Os outros pontos levantados demonstram o conhecimento sobre o gênero cartaz de divulgação e sobre o domínio publicitário que são reveladores da consciência linguística dos envolvidos na atividade. Entretanto, há muito o que desenvolver sobre os elementos constitutivos da resenha, que poderão ser retomados pelo professor posteriormente.

Figura 9 – Resenha B



Fonte: Elaboração do grupo do restaurante e executivo – turma de Informática.

O texto produzido se aproxima mais do gênero requerido resenha. A construção argumentativa se dá pelo movimento de criticar a escolha das cadeiras e pela proposta de uma rede de lanchonetes, mas de elogiar a escolha do nome, do *marketing* e do atendimento. Tal movimento é também recorrente nas resenhas críticas de restaurantes.

De modo geral, as turmas participaram das atividades com entusiasmo. Não houve comentários tão recorrentes como “não sei escrever”, “não sei Português”, etc. A atividade nos revelou o quão é produtivo trabalhos mais lúdicos e interativos em sala de aula, confirmando, ainda mais, nosso objetivo de desenvolver o *software* do restaurante virtual.

Considerações finais

Defendemos a utilização de recursos tecnológicos no contexto escolar a fim de desenvolver o processo ensino aprendizagem. O ambiente virtual se apresenta, portanto, como um espaço para instanciar ressignificações do uso da linguagem, possibilitando, inclusive, rever conceitos arcaicos de que o ensino de Língua Portuguesa deve se resumir ao ensino de regras gramaticais.

Na proposta aqui exposta, produção do *software* ainda em andamento, constatamos empolgação, interesse por parte dos alunos. Há, de um modo geral, a utilização de recursos verbais e não verbais para a satisfação dos objetivos traçados para a atividade. Os grupos se mostraram ansiosos, quando houve aplicação do jogo em baixa fidelidade, para elaborarem os cartazes e as resenhas como se estivessem em uma situação real de criação desses gêneros.

Foi muito gratificante observar o quanto houve interação entre os integrantes dos grupos e também conosco; era visível o prazer com que participavam das atividades, não menos ricas do ponto de vista linguístico/discursivo do que as atividades ditas mais tradicionais de ensino da língua materna.

Os sujeitos, envolvidos com a relação ensino-aprendizagem, produzem conhecimentos e refletem sobre os seus efeitos, atribuem significados à realidade na qual estão inseridos e expressam suas impressões, frequentemente, também na rede (Instagram, Facebook, etc). A rede, portanto, faz parte do dia a dia, cada vez mais o agir no ambiente virtual é corriqueiro, familiar, aos usuários. No ambiente virtual, as percepções são difundidas e revisitadas.

Matencio (2004, p. 224) é contundente quando diz: “começa a ganhar força a concepção de que os estudos da linguagem têm função social, se não necessária, pelo menos devida, uma vez que é na e pela linguagem que o sujeito se constitui enquanto tal – e portanto aprende”. Considerar ensinar a linguagem através de

jogos, recorrendo ao ambiente virtual, pode catalisar a aprendizagem significativa e prazerosa, tão almejada pela educação atual.

Esperamos que, de fato, o uso de *software* seja uma realidade para o ensino no contexto escolar e que, cada vez mais, possamos identificar ações criativas, lúdicas e desafiadoras para a compreensão da língua em funcionamento. A tecnologia pode se apresentar como uma importante aliada para o aprimoramento do letramento.

Referências

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Tradução G. A. de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ALVES, L. R. G. Games, aprendizagem e leitura: na trilha dos (des)compassos. **Presente!** (Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica), v. 65, p. 36-43, 2009.

ALVES, L. R. G. Letramento e games: uma teia de possibilidades. **Educação & Tecnologia**, v. 15, p. 76-86, 2010.

ALVES, L. R. G.; RIOS, V.; CALBO, T. Games: delineando novos percursos de interação. **INTERSEMIOSE Revista Digital**, ano II, n. 4, p. 268-293, jul./dez. 2013.

BAKHTIN/VOLOSHINOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2003 [1929].

BOURDIEU, P. O campo científico. *In*: ORTIZ, R. (org.). **Bourdieu – Sociologia**. São Paulo: Ática. 1983. p. 122-155 (Coleção Grandes Cientistas Sociais, v. 39).

BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. reimpr. São Paulo: EDUC, 2003.

GEE, J. P. **Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo**. Ediciones Aljibe: Málaga, 2004.

KLEIMAN, A. (org.). **A formação do professor**. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

KLEIMAN, A. As metáforas conceituais na educação lingüística do professor: índices da transformação de saberes na interação. *In*: KLEIMAN, Â.; MATENCIO, M. de L. (org.). **Letramento e formação do professor**. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

LÈVY, P. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Tradução Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

LÈVY, P. **O que é virtual?** Tradução Paulo Neves, São Paulo: Ed. 34, 1996.

LÈVY, P. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

LIMA JR., A. S. de. Tecnologias intelectuais e educação: explicitando o princípio proposicional/hipertextual como metáfora para educação e o currículo. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 13, n. 22, p. 401-416, jul./dez. 2004.

MATENCIO, M. L. M. O estudo dos gêneros do discurso: notas sobre as contribuições do interacionismo. *In*: MACHADO, I. L.; MELLO, R. (org.). **Gêneros**: reflexões em análise do discurso. Belo Horizonte: NADE/FALE/UFMG, 2004.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

SALEN, K. Gaming Literacies: a game design study in action. **Journal of Educational Multimedia and Hypermedia**, Chesapeake, VA: AACE, v. 16, n. 3, p. 301-322, 2009.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 jul. 2020.

SOBRAL, A. Ato/atividade e evento. *In*: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.

VIGOTSKI, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

O ensino da língua portuguesa em época de pandemia

Karla Christina Pinheiro de Lima VELOSO

Universidade Regional do Cariri – URCA

Patrícia Gomes de Freitas LEITE

Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Maria de Fátima ALMEIDA

Universidade Federal da Paraíba – UFPB

“Se o momento já é o da ação, esta se fará autêntica práxis se o saber dela resultante se faz objeto da reflexão crítica”.

(Paulo Freire)

Introdução

Fomos surpreendidos com a chegada de uma pandemia que mudou completamente os rumos de nossas atividades. Todas as áreas foram atingidas, causando muita inquietação e instabilidade como assim expressam Silva e Mello (2020, p. 7):

Estamos no início da segunda década do século XXI, trancados em casa, esperando que o inimigo invisível (COVID-19) seja controlado e que possamos caminhar em direção a uma nova realidade – econômica, social, de conhecimento e de relação com as pessoas. O mundo busca o equilíbrio e o homem, a cura física e psicológica, enquanto, a todo momento, os meios de comunicação noticiam a angústia da população à espera de uma cura. Anseia-se que a ciência cure o mundo e que, conseqüentemente, o conhecimento seja ressignificado, que o saber científico seja visto por uma ótica interdisciplinar e coerente com a realidade social.

Diante desse contexto, os educadores buscaram alternativas o mais rápido que puderam, temendo que a comunidade escolar sofresse maiores prejuízos, além dos já enfrentados diante da crise e de toda instabilidade que o atual contexto causou. Se faz necessária, dessa forma, a criação de diversas alternativas, com a imersão no mundo digital, por exemplo, trazendo novos conceitos sobre a educação convencional e novas perspectivas; tanto para o modelo ao qual temos acesso agora, quanto para um modelo de educação para o futuro, com a possibilidade de se adotar um ensino híbrido, isto é, que mescle as duas categorias: digital e formal.

Por esta razão, neste capítulo inicial, faremos referência ao letramento midiático, tema que está sendo muito explorado pela comunidade escolar, e especificamente à figura do professor, sujeito que busca, todos os dias, ficar mais antenado com as novas tecnologias, principalmente aquele que trabalha diretamente com a linguagem e ensino de língua portuguesa.

Em vista disso, falaremos sobre os tipos de gramática e suas particularidades; daremos encaminhamentos de como tratar a língua portuguesa, heterogênea por natureza, diferente do modelo tradicional, tratada com apenas uma visão prescritiva, ao invés de fazer uma abordagem mais voltada para o uso real da língua. Também questionaremos o poder que a gramática exerce no imaginário das pessoas, impondo suas regras como pré-requisito para se falar e escrever bem a própria língua materna. Por fim, faremos menção às produções dos alunos dentro dessa perspectiva de pandemia, seguindo as opções disponíveis de produção textual, explorando este mundo de possibilidades digitais do qual dispomos hoje.

1 O contexto atual: pandemia e aulas remotas

O ano de 2020 mal começou e logo foi surpreendido pelo surgimento de um vírus letal que em pouco tempo provocou mudanças profundas no cotidiano das pessoas. Tempos difíceis, em

que todos foram obrigados a se reinventar e reavaliar seus conceitos sobre o mundo e a humanidade; assim, muitas reflexões nos foram impostas sobre nós e a coletividade, já que fomos TODOS afetados indistintamente. Foi isso o que a pandemia fez, e ainda está fazendo, pois, não sabemos até quando continuaremos nessa rotina atípica e cheia de incertezas e desafios na qual estamos vivendo.

Todos os setores foram afetados pela pandemia da COVID-19. A saúde está quase em colapso, assim como a economia. A educação, no entanto, apesar de ter passado por profundas mudanças, está se adaptando a novos tempos, buscando alternativas e tentando cumprir, a todo custo, aquilo que lhe cabe, que é levar conhecimento às pessoas. Por incrível que pareça, e apesar dos poucos recursos empregados na área, estamos acompanhando a maneira como esta esfera está trabalhando para atender às expectativas da população. Os meios de comunicação mostram os esforços empregados para que haja o mínimo possível de prejuízo aos alunos e unidades educacionais, evitando assim uma ruptura no sistema.

As instituições de ensino, assim que se viram obrigadas a suspender as aulas presenciais, logo procuraram adaptar-se, num primeiro momento, às aulas remotas – em caráter de emergência, ministradas pelos professores, geralmente no mesmo horário da aula presencial, utilizando recursos tecnológicos tais como: videoaulas, ferramentas *on-line*, como o *meet*, o *zoom*, entre outras – a fim de garantir que os alunos não perdessem o foco nos estudos; ao mesmo tempo em que muitos professores, também impactados, sentiram-se pressionados com o caos que se estabeleceu repentinamente, especialmente aqueles que atuam em áreas carentes de recursos, como muitas instituições de ensino de zonas rurais e algumas escolas do sistema público de ensino, por exemplo. Eles tiveram que se tornar exímios usuários de metodologias ativas, dominando plataformas e criando outras alternativas, não só virtuais, mas também com material impresso, atendendo assim às necessidades dos alunos que têm acesso à internet assim como os que não têm.

Tempos inimagináveis, porém, o ano letivo de 2020 continua, na incerteza de como poderá ser o ano seguinte. Afinal, não podemos parar!

Ainda sobre aulas remotas, motivo de grande preocupação principalmente para pais de alunos nos primeiros anos do ensino fundamental, período em que se desenvolve a leitura e a escrita, a grande questão é em relação à aceitação e adaptação dos alunos, e se esse novo modelo de ensino traria prejuízos. Como estamos acompanhando, passado o primeiro momento, de impacto para todos, logo nos encaixamos numa espécie de normalidade, afinal o isolamento social devido ao perigo de contaminação do novo coronavírus nos impôs uma rotina diferente. Além do mais, vivemos na época da tecnologia e o mundo digital é o que nos envolve, então o que parecia ser um obstáculo tornou-se algo cotidiano. Somos seres históricos, sociais e culturalmente situados, portanto, nos adaptamos às situações até por questão de sobrevivência. E como bem nos lembram Leite e Almeida (2014, p. 445, grifo dos autores):

Fazer pesquisa em linguística, que se interessa em analisar um fenômeno que é **heteróclito** e **multifacetado**, a despeito das concepções de Saussure, pressupõe entender que língua e linguagem estão entrelaçadas com cultura, sociedade, história e toda sorte de fenômenos intra e extralinguísticos que existem não somente na mente, mas também no entorno da realidade sociocultural e histórica dos indivíduos.

Diante de tudo isso, é papel essencial de todos nós, professores, buscarmos alternativas práticas e viáveis para o ensino de forma geral e, em especial, para o ensino de língua portuguesa. É um desafio imenso, mas possível, se juntos nos ajudarmos em prol de uma causa tão importante que é a educação.

2 O professor de português e as novas perspectivas

Independente da disciplina, ser professor significa vencer desafios a cada dia, já que precisamos estar sempre informados, seguros e antenados com as metodologias de ensino, além de outras características que não cabe aqui citar.

O professor de língua portuguesa, em especial, enfrenta um obstáculo ainda maior, que é o fato de a maioria dos alunos não gostarem desta disciplina. Eles não gostam porque o ensino dela, há anos permaneceu engessado, baseado no aprendizado de regras gramaticais, o que para os alunos significa um fardo. Sem generalizar, porém, porque muitos estudiosos da língua portuguesa, como Irandé Antunes, por exemplo, com suas pesquisas, já inspiraram muitos profissionais de ensino a revolucionarem o modelo de aula da língua materna. De qualquer maneira, este ainda é um caminho bastante árduo, pois, como diz a estudiosa:

Um exame mais cuidadoso de como o estudo da língua portuguesa acontece, desde o Ensino Fundamental, revela a persistência de uma prática pedagógica que, em muitos aspectos, ainda mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizadas. Nesses limites, ficam reduzidos, naturalmente, os objetivos que uma compreensão mais relevante da linguagem poderia suscitar – linguagem que só funciona para que as pessoas possam interagir socialmente. Embora muitas ações institucionais já se tenham desenvolvido, no sentido de motivar e fundamentar uma reorientação dessa prática, as experiências de renovação, infelizmente, ainda não ultrapassam o domínio de iniciativas assistemáticas, eventuais e isoladas. (ANTUNES, 2003, p. 19).

Diante deste cenário, professores de forma geral e de língua portuguesa, em particular, devem buscar saídas para superar a antiga e ainda insistente supremacia da gramática e tornar suas aulas mais atrativas e produtivas.

A Gramática, sozinha, acaba entrvando o trabalho do professor, porque constitui-se de um compêndio de regras, muitas vezes incompreensíveis, para alunos iniciantes, e ainda por não fazerem parte da realidade de muitos alunos em seu uso real da língua. Ou seja, o ensino que está baseado na gramática normativa, apenas, não discute o uso real da língua, o que o torna muitas vezes sem sentido.

Fala-se pouco sobre léxico, vocabulário, capital cultural (aquele que o aluno já traz de casa, com a convivência familiar, porque o saber gramatical vem dele), e muito sobre coisas “sem sentido” na escola quando este se baseia apenas em um aspecto da língua – a norma culta. Não podemos esquecer que uma das maiores limitações dos alunos, segundo o nosso olhar, é quanto ao repertório lexical e conhecimento de mundo, que, apesar de amplo, se tornam pequenos dentro da escola e suas regras gramaticais.

Seja como for, cada aluno é único e enfrenta um desafio, com necessidades e prioridades diversas, que nós, professores, devemos respeitar e buscar meios para lidar com todas elas. Ao invés de bombardear as aulas com regras muitas vezes incompreensíveis e inaceitáveis, por que não trabalhar com outras perspectivas, focando nos textos escritos e seus diversos gêneros discursivos, na leitura contextualizada, na construção de sentidos? Afinal, os alunos podem e devem escrever sobre assuntos que compartilham no seu dia a dia, suas diferentes realidades, suas maneiras de enxergar o mundo que os cerca, sem se preocupar apenas com uma mera correção e/ou nomenclaturas. Dessa forma, o professor estará ampliando a competência dos alunos para a fala, a escrita, a leitura e interpretação de textos que fazem parte do cotidiano dos alunos.

2.1 O letramento midiático

Diante de tantas propostas, é preciso escolher aquela que se adapte melhor à realidade do “novo” professor, dos seus alunos e da escola em que este atua. Lembremos que aulas presenciais, agora,

são como um sonho distante, e o que temos são as metodologias ativas para mudar o cenário, talvez, ultrapassado do ensino de língua portuguesa.

Em primeiro lugar, devemos nos lembrar que as crianças e os jovens desta geração estão imersos num contexto digital, como já foi mencionado, com algumas exceções. No entanto, mesmo aqueles que têm menos acesso à internet ou aos celulares, *tablets* e outros dispositivos, certamente mantêm contato com quem tem, o que significa que não estão totalmente livres dessa influência. Depois, devemos entender a grande preocupação de boa parte dos professores, que é a de não conseguir se familiarizar com algumas práticas, já comuns entre os alunos, como a simples participação em várias redes sociais, a produção de conteúdos que vão circular indiscriminadamente, as *fake news*, criação de canais no YouTube, *blogs*, *sites*, só citando alguns exemplos. Estas são as chamadas metodologias ativas, nas quais o aluno passa de coadjuvante a protagonista, ganhando autonomia para atuar como personagem principal, e que podem ser bastante exploradas devido ao leque de opções que elas propõem.

Vejamos um exemplo real de uma aula remota de português do 1º ano do Ensino Médio de uma escola particular de Recife – Grupo Gênese de Ensino – GGE – que durante nossas pesquisas pudemos acompanhar. A aula era sobre os *tempos e modos verbais*, o professor expôs o conteúdo e explicou-o, enquanto os alunos iam elaborando suas perguntas. A partir daí começou uma discussão, em que eles – os alunos – puderam opinar sobre aquelas regras, fazendo questionamentos diversos, já que muitas delas não fazem parte da nossa realidade linguística. Em outra aula, desta vez de *produção textual*, com a mesma turma, os alunos debateram o uso de certas expressões, mesmo aquelas que fazem parte do nosso repertório lexical, do nosso dia a dia, e o professor falou sobre a necessidade da adequação, pois para cada situação existe um tipo de linguagem apropriada, o que particularmente achamos de

extrema importância. Percebemos, com isso, que é necessário o aluno ampliar seu conhecimento sobre a norma culta, para fazer uso dela em situações específicas, quando estas exigem um certo grau de formalidade. Quando o aluno debate, questiona, busca um entendimento sobre um assunto, a aula torna-se prazerosa e produtiva, bem diferente de uma aula frustrante e desanimadora.

Mas diante desse novo contexto, só temos aulas remotas? Claro que não. Uma alternativa é que podemos pedir que os alunos criem vídeos, utilizando imagens, diálogos, situações reais de uso da língua portuguesa, por exemplo. Também *podcasts*, *lives*, oficinas de leitura de livros, textos, artigos, os mais variados gêneros discursivos, aqueles que estão ao redor dos alunos, no seu dia a dia, no seu cotidiano. Além de enriquecer o vocabulário, eles levantarão questionamentos sobre o assunto estudado. Enfim, estratégias temos, só precisamos usar a criatividade, o conhecimento e nos aprofundarmos em pesquisas que apresentem esse tipo de trabalho.

No entanto, como já mencionamos, há também um outro e antigo problema, que sempre encontramos: o professor que insiste na velha aula de língua portuguesa, mecânica e metódica, totalmente sem sucesso, baseado apenas em ditar regras para os alunos que calados engolem a seco. De acordo com nossas experiências e embasadas em diversas pesquisas, podemos afirmar que isso não funciona, pois as necessidades estão ampliadas, cada vez mais. É preciso abrir a mente para um mundo de possibilidades, pesquisar, estudar e não insistir num sistema que já faliu.

Como esta pesquisa está no início e certamente outros questionamentos virão e serão respondidos em outros trabalhos; diante do já exposto, algumas dúvidas nos inquietam: e depois da pandemia, tudo volta ao normal? Acreditamos que não. Muito está sendo falado sobre o ensino híbrido nas redes sociais, por professores e pesquisadores renomados. Carolina Savioli (2020), num vídeo em seu canal no YouTube, sobre ensino híbrido, deixa subentendido que esta será uma ótima saída para o período pós-pandemia, em que as

aulas deverão mesclar os dois métodos: presencial e a distância. A professora Márcia Mendonça (2020), em seu minicurso sobre Múltiplas Linguagens para o Ensino Médio, no canal da Parábola Editorial, fala sobre multiletramentos, diversidade midiática e cultural, cada dia mais atuantes nas redes. Fala também que esses novos letramentos constituem práticas mediadas pelas novas tecnologias, trazendo uma nova forma de os interlocutores se perceberem e se apresentarem para o mundo (novo ETHOS). Tutoriais, comentários, circulação de conteúdo, várias e diversas práticas de linguagem, que poderão ser analisadas nos textos que os alunos vão produzir. Em outras palavras, novas formas de trabalhar com a linguagem e explorar a língua portuguesa além de um conjunto de regras que quase nunca são seguidas. De acordo com o livro *Aula de Português – encontro & interação*, temos:

Em geral, o uso dessa norma é exigido em circunstâncias formais da atuação verbal, principalmente da atuação verbal pública, e representa, em algumas circunstâncias, uma condição de ascensão e uma marca de prestígio social. E, como tantas outras, uma forma de coerção social do grupo, uma norma que dita o comportamento adequado. A conveniência de uso dessa norma de prestígio deriva, portanto, de exigências eminentemente sociais e não de razões propriamente linguísticas. Uma forma linguística não é, em si mesma, melhor que outra. É, na verdade, mais (ou menos) adequada, dependendo das situações em que é usada. (ANTUNES, 2003, p. 95).

Em suma, o uso das regras é importante, sim, e necessário, mas deve ser tratado com cautela. Partindo do pressuposto de que a língua materna é heterogênea e nos dá um leque de possibilidades para ser explorada e estudada, as aulas de português sempre podem ganhar um novo sentido. Estamos envolvidos pela linguagem e pelas várias formas de exercer a comunicação. Tudo o que não precisamos é um ensino metódico que desconsidera nossa realidade linguística e não agrega conhecimento.

3 As gramáticas e suas especificidades

O que se pretende nesta seção é fazer uma análise dos diferentes tipos de gramática, a fim de entrar num consenso sobre qual(is) destes tipos poderia(m) ser melhor utilizado nas escolas. Ainda convivemos com a premissa de que, para falar e escrever bem, temos que saber gramática. Ou seja, Gramática Normativa, essa que é usada nas escolas há anos, que supostamente seria a base de todo o saber linguístico, a resolução para todos os problemas de fala e escrita e a obsessão das escolas e da maioria das pessoas. Esta, vista como base, é a única que a maioria dos falantes conhece e com a qual tem contato durante toda a vida escolar e acadêmica.

Sabendo que a língua portuguesa é um idioma que passou por muitas influências em sua formação – com a vinda para o Brasil de europeus e africanos, por exemplo – é natural que tenha sofrido variações, assim como o quanto ainda passa por mudanças, dada a sua heterogeneidade, e principalmente com o uso, ou seja, sua capacidade de alterar-se com o tempo ou o lugar, graças a fatores sociais, econômicos, históricos e culturais. De acordo com esta realidade, as escolas deveriam trabalhar o ensino da língua portuguesa considerando, em primeiro lugar, as variações linguísticas e, conseqüentemente, as diferenças que existem na língua e na escrita dos falantes, afinal todos falamos e escrevemos de maneira diversificada, dado o grau de formalidade no qual podemos nos inserir. Cada situação exige uma monitoração que nos instiga a mudar nosso comportamento, começando pelo modo de falar ou escrever. Em casa, na rua, na escola, num consultório, numa reunião, seja qual for a situação, em cada uma nos comunicamos diferentemente. Ademais, não devemos esquecer que uma sala de aula é composta por indivíduos que possuem características culturais e/ou sociais diferentes, o que vai interferir nas suas maneiras de falar e escrever também. Para isso, seria necessário um ensino de língua portuguesa que mostrasse a cara do país, com seus sotaques, suas gírias, seus jargões etc. Cada forma de falar é um pedaço da sociedade a

qual aquela variação pertence. Dessa forma, não devemos excluir nenhuma delas, pois não há variação superior a outra. Ótima ocasião para abordar uma gramática descritiva.

Da mesma maneira, nosso repertório lexical ou vocabular – aquilo que aprendemos com nossas leituras ao longo da vida – está repleto de palavras que nos causam dúvidas em relação a seu uso, a seu significado, a sua escrita. Palavras como *catequese* [com s] e *catequizar* [com z], por exemplo, causam uma enorme confusão na cabeça dos alunos. Ora, segundo o Dicionário Aurélio (2008), *catequese* vem do grego *katéchesis*; e *catequizar*, do latim *catechizare*, mas dificilmente os alunos têm acesso a informações como estas, tanto por não terem o hábito de consultar dicionários, quanto por não terem explicações específicas sobre etimologia – ciência que investiga a origem, étimo, das palavras, procurando determinar as causas e circunstâncias de seu processo evolutivo. Por circunstâncias como estas, uma abordagem comparativa seria uma hipótese para tratar a língua portuguesa em sala de aula, buscando identificações de possíveis semelhanças e/ou diferenças entre palavras da mesma família.

Como a língua é heterogênea e está em constante movimento, ou seja, está viva, precisamos lembrar de algumas mudanças que esta sofreu ao longo do tempo. É o caso, por exemplo, de *pharmacia*, *vossa mercê*, *cousa*, que hoje escreve-se *farmácia*, *você* e *coisa*. Ao aluno cabe compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, variável, adaptável aos contextos de uso, além de reconhecê-la como identidade tanto dos usuários como das comunidades a que pertence.

O que temos há décadas, portanto, é um ensino centrado em nomenclaturas, imposto política e socialmente, e que ainda carrega uma definição: norma culta. “É preciso saber gramática para ler e escrever corretamente”. Ou, “só se sabe bem o português se souber gramática”. Segundo Perini (2009, p. 56):

O gramático vai precisar aprender a dizer o que a língua é, não o que (segundo ele) deveria ser. Em vez de dizer, por exemplo, que o “certo” é *chimpanzé*, e que *chipanzé* é errado, terá de procurar primeiro qual é a forma efetivamente usada. No máximo, poderá dizer que a forma *chimpanzé* se encontra ainda em alguns textos escritos (do tipo mais conservador), mas que, para a maioria dos falantes (e escreventes), a forma é *chipanzé*. O que ele vai precisar aprender pode ser colocado em uma única frase: *a língua é como é, não como deveria ser.*

Língua e gramática se complementam, ou seja, uma língua constitui-se, no mínimo, de dois componentes: um conjunto de palavras e uma gramática, que materializados em textos, em forma de gêneros discursivos, representam nossas atuações verbais. Portanto, são indissociáveis, embora não sejam equivalentes. No entanto, a forma como a gramática normativa é exaltada e como as aulas de português são conduzidas, nesse sentido, precisam ser revistas. Como nos lembra Antunes (2003, p. 88):

A questão maior não é ensinar a gramática. Por sinal, essa nem é uma questão, uma vez que não se pode falar nem escrever sem gramática. A questão maior é discernir sobre o objeto do ensino: as regras (mais precisamente: as regularidades) de como se usa a língua nos mais variados gêneros de textos orais e escritos.

É notável a concepção desatualizada e conservadora de linguagem e, conseqüentemente, de gramática, tanto de professores, quanto de livros didáticos que as escolas adotam, acerca do ensino da língua portuguesa, que causa um profundo desestímulo por estas aulas, além de associar a disciplina a algo negativo, como fazer cópias, ler e repetir palavras incansavelmente; fazer colagens de palavras com o mesmo dígrafo, ou o mesmo ditongo, tornando a aula cansativa e angustiante. É papel da escola, sim, particularmente dos professores de língua materna, trabalhar no sentido de desenvolver a competência gramatical dos estudantes, mas que isto seja feito abordando não apenas a memorização das nomenclaturas, mas também – e principalmente – o caráter tridimensional da gramática,

ou seja, além do aspecto formal, também o semântico e o pragmático, e não apenas um compêndio com fórmulas mágicas que vão fazer deste usuário um bom falante ou um bom escritor de sua língua materna.

3.1 A norma culta como variação linguística

Resultado de uma convenção política, a norma culta surgiu pela necessidade de se estabelecer uma língua centralizadora, de referência, sobre modalidades regionais e sociais, o que não faz dela um modelo ou uma lei, que devem ser seguidos a qualquer custo. Como já foi mencionado, não há variedade superior a outra, mas sim, variedades que em determinadas ocasiões se sobrepõem a outra(s), dado o grau de formalidade que exige. Há tempos, esta norma era considerada a dos falantes mais escolarizados, mas a escola não tem cumprido bem seu papel, pois muitos falantes, escolarizados, não a dominam, deficiência que vem da escola básica. Então, o mínimo que podemos fazer é deixar de lado o ideal autoritário de *certo* e *errado*, das gramáticas normativas, já que não há o falante certo, muito menos o errado. Segundo Faraco (2008, p. 93):

Tem, por isso, a nossa cultura gramatical de melhor qualidade buscado combinar adequadamente a tradição e a inovação, o clássico e o moderno: tende a ser conservadora, mas aberta às características da norma culta/comum/*standard* brasileira e às mudanças por que passam inevitavelmente as variedades da língua.

A norma culta é simplesmente uma das inúmeras variações da nossa língua e precisa de uma situação específica para ser utilizada. Trata-se de uma variedade, falada ou escrita, que é usada por pessoas que têm acesso à cultura letrada, mas que só vem à tona dependendo do grau de formalidade a que essas pessoas estão expostas, como num requerimento, numa conferência, numa palestra, num contrato, na elaboração de um artigo científico, na elaboração de um currículo, num discurso, entre tantos outros gêneros discursivos que poderíamos citar aqui.

Analisando a língua como um mecanismo em constante movimento, a língua culta, por ter caráter estático, poderia ser um mecanismo à parte. Mas seria um equívoco, pois a variedade culta dos dias atuais não é a mesma de décadas passadas e não será a mesma de décadas futuras. Ela pode até ser relativamente uniforme, ou seja, de mudanças quase imperceptíveis, além de contribuir para que a língua não se fragmente em dialetos, mas ela passa, sim, por mudanças ao longo do tempo, em consequência do uso indiscriminado dos falantes, sejam eles mais ou menos escolarizados.

4 Desconstruindo a hierarquia da gramática

Muitos professores acreditam piamente que o estudo da gramática levará os alunos a falarem bem a própria língua e, conseqüentemente, a escreverem sem dificuldades, dominando assim a norma-padrão. Passamos a vida ouvindo e acreditamos nisso também, quando na verdade esta é uma justificativa para se defender a gramática normativa no currículo escolar. Mas ninguém consegue chegar ao fim da vida escolar ou acadêmica tendo aprendido toda a gramática. Basta ver a quantidade de textos que circulam indiscriminadamente na *internet*; as redações do ENEM; os textos acadêmicos, assim como os publicitários; para detectarmos desvios ortográficos, falta de coerência, desvios de linguagem – ambigüidade, por exemplo. No entanto, questões de incoerência, assim como falta de coesão, ambigüidades, concordâncias verbais e nominais podem se resolver com nova leitura e reescrita. Então, pessoas que escrevem bem nem sempre sabem gramática. Fazer os alunos acreditarem que a gramática pode tudo é prometer o que não está ao nosso alcance. Os alunos, por sua vez, percebem isto e passam a enxergar a disciplina com certo descrédito.

Em relação à forma como é ensinada nas escolas, precisamos redefinir os objetivos desta disciplina e desconstruir essa hierarquia, para que ela possa ser vista como um material de apoio e conhecimento

sobre a língua, não um conjunto de regras que servirão para resolver todos os problemas que envolvem fala e escrita. E que, afinal, não resolvem. Um professor de língua portuguesa deve manter o foco na língua propriamente dita, nas formas de uso, nas situações de adequação, enfim, na língua como ela é, e não como deveria ser. Não precisamos enaltecer os rótulos ou reforçar conceitos ultrapassados que só levam os alunos a enxergarem a gramática como a disciplina do horror.

Finalmente, é claro que precisamos de melhores gramáticas: mais de acordo com a linguagem atual, preocupadas com a descrição da língua e não com receitas de como as pessoas deveriam falar e escrever. E, acima de tudo, precisamos de gramáticas que *façam sentido*, isto é, que tenham lógica. Que as definições sejam compreensíveis e que sejam respeitadas em todo o trabalho. (PERINI, 2009, p. 56).

5 O texto além das regras

No que se refere à escrita, é provável haver ainda uma grande dificuldade dos alunos em estabelecer uma conexão coerente entre aquilo que eles pensam e o que escrevem. Diante do quadro atual, em que o uso de tecnologias está sendo bastante explorado, provavelmente podem sentir-se mais à vontade para produzirem, uma vez que a intimidade com as plataformas digitais ultrapassa os obstáculos já existentes, como a falta de conteúdo; o uso das regras gramaticais nas redações convencionais como exercícios de sala; a familiaridade com os modelos dos textos atuais, quase todos seguindo os moldes do ENEM, por exemplo. Enfim, muitos fatores interferem no processo criativo do aluno no momento da escrita. No entanto, a pandemia, nesse sentido, facilitou a vida escolar dos alunos. Como foi mencionado, as aulas remotas estão trabalhando com metodologias ativas, que não exigem tanta formalidade como os textos escritos. *Podcasts*, documentários, *blogs*, *sites*, entre outros canais, dão ao aluno a possibilidade de se expressar numa linguagem clara, coerente, porém mais acessível, mais voltada para a língua em seu uso real.

Quando um texto é lido sob a ótica apenas da gramática normativa, acaba por adotar uma visão prescritiva, voltada para o certo e/ou errado, não importando o que é realmente relevante, que são os fatos textuais e discursivos; a visão de mundo daquele que escreve; a realidade dos fatos de acordo com quem escreve. Ou seja, “o sentido é de ordem cognitiva, pertencente ao inteligível; a expressão é de ordem material, pertence ao sensível” (TERRA, 2018, p. 58).

O modelo das produções textuais atuais, portanto, está, sem dúvida, voltado a diferentes linguagens, mídias e ferramentas, em processos de produção coletiva, colaborativa e também projetos autorais, tudo feito em ambientes digitais, nos quais o(s) aluno(s) é(são) protagonista(s). Relações dialógicas, identificação de posicionamento ou perspectivas, estilização dos textos, entre outras possibilidades, são só algumas das características dos textos “remotos” de que hoje dispomos. Muitas linguagens que podem ser exploradas de diferentes maneiras, ultrapassando os limites das regras gramaticais e estabelecendo conexão direta com o indivíduo – agora protagonista – que escreve, se posiciona, atua de forma pessoal, com projetos de vida, perspectivas para o presente e o futuro. Em outras palavras, um indivíduo que escreve numa busca pelo “eu” e um lugar no mundo.

Considerações finais

Tendo em vista o caos que se estabeleceu no mundo pela pandemia da COVID-19, o ensino da língua portuguesa sofreu modificações profundas. No entanto, novas habilidades foram desenvolvidas, implantando um novo modelo de ensinar, aprender e trabalhar a língua portuguesa. Este capítulo veio como embrião de novas pesquisas para esse contexto atual, com esclarecimentos sobre educação remota; ensino convencional e ensino do futuro; perspectivas para um ensino de língua portuguesa mais focado no uso real da língua; produções de conteúdos digitais e o surgimento de textos que protagonizam o aluno, dando a ele liberdade de expressão e desfazendo a visão errônea que se faz de produção textual e seus diversos gêneros discursivos.

Referências

- ANTUNES, I. **Aula de português – encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- CATEQUESE. *In*: DICIO, **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/catequese/>. Acesso em: 12 abr. 2020.
- CATEQUIZAR. *In*: DICIO, **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/catequizar/>. Acesso em: 12 abr. 2020.
- FARACO, C. A. **Norma culta brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- LEITE, F. de F.; ALMEIDA, M. de F. O significado social dos termos e expressões referentes a epidemias no Ceará oitocentista. **Alfa**, São Paulo, v. 58, n. 2, p. 441-462, 2014.
- MENDONÇA, M. Minicurso – Múltiplas Linguagens para o Ensino Médio – Aula 1. **Canal Parábola Editorial**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PrPhttp7tjsM>. Acesso em: 09 abr. 2020.
- PERINI, M. A. **Sofrendo a gramática**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2009.
- SAVIOLI, C. 5 Passos para explicar metodologias ativas – Ensino Híbrido ou Blended Learning. **Canal Carolina Savioli**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DsySTlu1rjw&t=3s>. Acesso em: 09 abr. 2020.
- SILVA, C. da; MELLO, P. G. de. Prefácio. *In*: PEREIRA, M. L. de S. *et al.* (org.). **Linguística, literatura e educação: teorias, práticas e ensino**. João Pessoa: Ideia, 2020. p. 7.
- TERRA, E. **Linguagem, língua e fala**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

Estratégias de leitura em sala de aula: relato de uma experiência nos anos finais do ensino fundamental

Marinaldo de Souza SILVA

Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Laurênia Souto SALES

Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Introdução

Nas últimas décadas, a preocupação com a formação leitora na Educação Básica vem ganhando espaço graças ao entendimento de que é necessário levar os alunos a ler de forma crítica e reflexiva, considerando as diferentes competências e habilidades que devem ser desenvolvidas ao longo da sua vida escolar. Afinal, a leitura é uma atividade permanente da condição humana, que possibilita o exercício da cidadania; portanto, uma habilidade a ser adquirida desde a mais tenra idade.

Nessa direção, é sabido que os primeiros contatos da criança com a leitura acontecem, de modo geral, no seio familiar, e que o interesse do sujeito pela leitura, uma vez iniciado fora da sala de aula, deverá ser obrigatoriamente incentivado na escola. Pais que leem, muitas vezes, funcionam como estímulo para que os filhos desenvolvam o gosto pela leitura. E, por sua vez, o professor que demonstra ser, no contato com os alunos, um leitor ativo, também é responsável por incentivá-los na aquisição do hábito da leitura.

Contudo, além do incentivo ao hábito de ler, é preciso que os alunos façam uso de estratégias que abrangem, dentre outras questões, a avaliação, o controle, a identificação de problemas no texto lido.

Essas estratégias permitem ao leitor alcançar a compreensão do texto; estabelecer objetivos para a leitura que está realizando, sejam eles de ordem prática, ocupacional, recreativa, afetiva ou ritualística; além de determinar qual o tipo de leitura que deve utilizar: rápida, lenta, atenta etc., de acordo com o gênero textual que irá ler.

Assim, ao nos deparamos, em nossa prática docente, com as dificuldades de leitura enfrentadas pelos alunos, questionamo-nos sobre como levá-los a ampliar seu nível de compreensão leitora, especificamente, quanto à identificação da finalidade de textos de diferentes gêneros, e pudemos refletir sobre essa questão por ocasião do Mestrado Profletras, quando realizamos um projeto de intervenção em uma turma dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Areia/PB, que resultou na dissertação intitulada: *Estratégias de Leitura no 9º Ano do Ensino Fundamental: possibilidades e desafios para a compreensão leitora* (SILVA, 2019).

Logo, a experiência relatada neste texto é fruto desse projeto de intervenção. Para fins deste capítulo, realizamos um recorte dos dados gerados para a dissertação de Mestrado. Temos aqui o objetivo de apresentar um relato de experiência com um procedimento didático planejado, com vistas a contribuir para o desenvolvimento da competência leitora de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Areia-PB, por meio do ensino de estratégias de leitura que os levassem a identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

Para apresentarmos como se deu o processo de intervenção, característico de uma pesquisa-ação em ensino de Língua Portuguesa, foi elaborado um plano de ação em que buscamos: (1) avaliar o grau de compreensão leitora dos discentes em relação à identificação da finalidade de textos de diferentes gêneros correspondente ao Descritor D12 (BRASIL, 2011); (2) realizar atividades de intervenção em leitura (oficinas de leitura) com base no ensino de estratégias de leitura que possibilitem a compreensão leitora dos alunos em relação

ao Descritor D12; e, finalmente, (3) analisar o grau de compreensão leitora dos discentes, após a realização das atividades de intervenção em leitura.

Como aporte teórico, recorreremos aos estudos sobre leitura desenvolvidos por Solé (1998), Kleiman (2004), dentre outros pesquisadores que desenvolvem estudos sobre estratégias (meta) cognitivas de leitura. É importante ressaltar que as normatizações da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997) acerca da leitura norteiam os encaminhamentos dados ao estudo.

Nas sessões a seguir¹, discorreremos inicialmente sobre as estratégias de leitura e, na sequência, apresentamos o percurso metodológico executado – avaliação diagnóstica inicial, plano de intervenção e avaliação diagnóstica final – e tecemos algumas considerações sobre a pesquisa realizada.

1 As estratégias de leitura: breve discussão

De acordo com Solé (1998), as capacidades relativas à compreensão textual podem ser adquiridas ao se aprender estratégias de leitura, as quais devem ser postas em ação antes, durante e após a leitura. Para a autora, normalmente, os leitores com mais experiência empregam as estratégias inconscientemente, uma vez que o processamento da informação acontece automaticamente, pois o estado de “piloto automático” já está acionado. Porém, quando o leitor se depara, por exemplo, com vocábulo ou sentença inatingível, este estado é deixado de lado e é exatamente nesse instante que o sujeito necessita lançar mão de estratégias, pois estará consciente do que precisa fazer para adquirir novas aprendizagens.

¹ Parte deste texto encontra-se publicada no capítulo intitulado “Ensino de estratégias de leitura na escola: uma proposta de intervenção para o 9º ano do ensino fundamental”, de nossa autoria.

No ensino das estratégias de leitura, Solé (1998) afirma que a missão de guia cabe ao professor. É, portanto, o docente quem deve desempenhar o papel de mediador na estruturação do conhecimento, ou seja, auxiliar o aluno a realizar tarefas que, sozinho, talvez não conseguisse resolver. A partir desse entendimento, a autora apresenta estratégias que podem ser ensinadas em três etapas distintas: antes, durante e depois da leitura. Nessa direção, há alguns passos ou estratégias que devem *anteceder* a leitura. A primeira delas é a motivação. É preciso incentivar o discente, provocando-o com leituras desconhecidas, desviando-o de uma prática pedagógica de leitura tida como fragmentada, ou insatisfatória, para uma melhor compreensão leitora.

A segunda estratégia refere-se ao planejamento dos objetivos de leitura. Faz-se necessário que o leitor tenha objetivos de leitura, pois os leitores proficientes não leem qualquer texto da mesma forma, uma vez que cada leitura depende do seu objetivo. Lê-se, por exemplo, para atingir diferentes objetivos: para obter informações precisas, buscar instrução, aprender a revisar a própria escrita, para se comunicar com outrem, entre outros.

A segunda estratégia apresentada por Solé (1998) diz respeito a impulsionar o conhecimento prévio do leitor, seu conhecimento de mundo, perguntando o que ele sabe acerca do texto, se já possui conhecimento do assunto abordado no texto. Agindo dessa forma, capacita-se o leitor para atribuir sentidos ao que lê. Dentre as várias diretrizes capazes de orientar os discentes no levantamento de seus conhecimentos prévios, pode-se: explicar o que será feito no momento da leitura, referenciar os temas, fazer com que estabeleçam relações com aspectos da sua experiência prévia, estimular e chamar a sua atenção para os vários aspectos textuais que podem ativar seu conhecimento prévio, como ilustrações, títulos, subtítulos, enumerações, sublinhados, palavras-chave. Além do mais, permitir que os alunos falem, (re)conduzindo e direcionando as informações para a temática abordada, também é fundamental na mediação do processo de leitura.

Solé (1998) propõe, como estratégia seguinte, tratar das previsões sobre o texto, ideia corroborada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2011, p. 43), quando afirmam: “antes de começar a leitura, são produtivos alguns procedimentos ligados à antecipação de conteúdos, como elaboração de hipóteses (Este texto trata de que assunto? É uma história? É uma notícia? É triste? É engraçado?)”. Com isso, o discente será instigado a ter interesse pelo texto, a fazer suposições sobre o que está escrito, a reconhecer o suporte, o título das ilustrações etc. (BRASIL, 2011). Essa atividade deve ter início desde os anos iniciais, pois se aprende a fazer uso das práticas de leitura durante toda a trajetória escolar; indo dos anos iniciais – principalmente quando o professor faz a leitura em voz alta para as crianças – até à conclusão dos anos finais do Ensino Fundamental.

A quinta e última estratégia apresentada pela autora fala sobre a necessidade de oportunizar aos alunos indagações em relação ao texto. Com essa estratégia, o leitor perfaz toda a leitura, em busca da melhoria do processamento textual, de modo que possa “ler com compreensão, com envolvimento, prevendo o que o texto vai dizer e verificando se as previsões se confirmam ou não” (BRASIL, 2011, p. 45).

Para Solé (1998, p. 70), “[...] se as estratégias são procedimentos, e os procedimentos são conteúdos de ensino, então é preciso ensinar estratégias para a compreensão dos textos [...]”. Nessa acepção, as estratégias servem como conteúdos procedimentais para subsidiar o ensino e a aprendizagem da leitura; levando os alunos a compreenderem desde os diferentes gêneros textuais até as diversas possibilidades de interpretação cabíveis sobre os diferentes textos que circulam na sociedade.

É a partir desse entendimento que a autora apresenta estratégias que podem ser ensinadas *durante* a leitura, a exemplo da leitura compartilhada:

Também é fundamental que as tarefas de leitura compartilhada, cujo objetivo é ensinar as crianças a compreender e a controlar sua compreensão, se encontrem presentes na leitura desde os seus níveis iniciais, e que os alunos se acostumem a resumir, a fazer perguntas, a resolver problemas de compreensão a partir do momento em que começam a ler algumas frases, e até mesmo antes, quando assistem à leitura que outros fazem para eles. (SOLÉ, 1998, p. 120).

Desse modo, o educador deve mostrar subsídios e procedimentos aos discentes a fim de que estes possam fazer uso desse tipo de estratégia, conduzindo-os ativamente à autonomia na leitura. O objetivo é que os educandos adquiram uma leitura independente, a qual possa proporcionar-lhes benefícios visto que essa estratégia de leitura faz com que o discente tenha uma maior familiaridade com o texto lido. Para Solé (1998, p. 122), esse é o modo de leitura no qual “[...] o próprio leitor lança uma imposição de seu ritmo e concebe o texto para determinados fins, atuando como avaliador no funcionamento do trabalho do ensino das estratégias”. A autora assegura que o referido procedimento de leitura é mais concreto e deve ser incentivado no espaço escolar.

No que diz respeito às estratégias que acontecem *depois* da leitura, Solé (1998) orienta que seja feita a identificação das ideias principais que compõem o texto, a produção de resumos e, por último, a elaboração de perguntas e respostas acerca da leitura realizada.

Outra pesquisadora que trata das estratégias de leitura como procedimentos de ensino é Ângela Kleiman (2004). A autora classifica-as em dois tipos: estratégias cognitivas e metacognitivas. As estratégias cognitivas desenvolvem-se na fase inicial do processo de aquisição da leitura, aperfeiçoando-se no decorrer do tempo, com a prática leitora. Tais estratégias são automatizadas pelos leitores, que passam a processar os sentidos de forma automática, inconsciente. Em contrapartida, as estratégias metacognitivas estão

interligadas à metacognição, sendo mais fácil observá-las e controlá-las, pois requerem do leitor uma monitoração consciente, uma vez que ele tem o controle mental sobre as mesmas.

Quando falamos das estratégias de leitura, partimos do princípio de que todo processo de ensino e aprendizagem acontece com a participação dos sujeitos em determinadas práticas sociais nas quais a leitura está inserida, especialmente, no ambiente escolar. Dessa maneira, é importante entender que a prática leitora se efetiva apenas quando a leitura passa a fazer parte cotidianamente da vida do aluno.

Leffa (1996) também se dedicou ao estudo das estratégias de leitura. Para o autor, trata-se de um determinado recurso, observável ou não, usado pelo leitor durante o processo da leitura para auxiliá-lo na compreensão do texto. O entendimento desse estudioso é o de que ler é usar estratégias que possibilitem o domínio do processo de compreensão por parte do leitor; para tanto, é necessário ter em vista um referencial dos objetivos definidos para a atividade leitora. Conforme o autor:

Ler envolve a capacidade de avaliar e controlar a própria compreensão, permitindo, a qualquer momento, a adoção de medidas corretivas. Se for perguntado durante a leitura, o leitor deverá ser capaz de dizer se está ou não compreendendo o texto, de identificar os problemas encontrados e especificar as estratégias que devem ser usadas para melhorar sua compreensão. O leitor proficiente sabe também que há estratégias adequadas e inadequadas, dependendo dos objetivos de uma determinada leitura. (LEFFA, 1996, p. 19).

Desse modo, entendemos que, durante o processo da leitura, o leitor competente será capaz de detectar quando não compreende algo no texto, podendo, assim, fazer uso de determinadas estratégias para preencher essa lacuna. A esse respeito, Solé (1998) assegura que o docente precisa conscientizar-se de que ler é um processo que deve ser ensinado:

[...] para que um mau leitor deixe de lê-lo, é absolutamente necessário que possa assumir progressivamente o controle do seu próprio processo e entenda que pode utilizar muitos conhecimentos para construir uma interpretação plausível do que está lendo, estratégias de decodificação, naturalmente, mas também estratégias de compreensão: previsões, inferências etc. (SOLÉ, 1998, p. 26).

Nessa perspectiva, podemos perceber a importância do docente como um mediador que oportuniza ao leitor a aquisição da sua autossuficiência na compreensão leitora. Nesse contexto, no próximo tópico, discorreremos acerca de algumas das principais estratégias metacognitivas, que são utilizadas nas três etapas da leitura.

1.1 Das estratégias metacognitivas de leitura

Segundo Goodman (1990, p. 48), “uma estratégia é um amplo esquema para obter, avaliar e utilizar informação [...]. Os leitores desenvolvem estratégias para trabalhar com o texto de tal maneira que seja possível construir significado, ou compreendê-lo”. Dessa forma, as estratégias podem ser desenvolvidas e até modificadas durante o processo de leitura, por meio de uma conduta inteligente que possibilite ao leitor a construção de significados e a compreensão do texto.

De acordo com o modelo elaborado pelo autor (1990), há cinco tipos de estratégias de leitura, assim dispostas:

- a) Seleção – habilidade que o leitor demonstra ao selecionar apenas os aspectos relevantes para a compreensão, com base na finalidade da leitura;
- b) Predição – capacidade que o leitor tem para se antecipar ao texto, prevendo o que virá em seguida. A predição pode se ancorar em fotos, títulos etc.;
- c) Inferência – habilidade que o leitor tem para completar informações, para ler o que não está explícito no texto. As

inferências são feitas com base nos conhecimentos prévios do leitor;

d) Confirmação – capacidade que tem o leitor para verificar se suas previsões e inferências estão corretas, utilizando o contexto como um dos elementos para eliminar hipóteses improváveis;

e) Correção – capacidade que o leitor tem para corrigir previsões e inferências que não foram confirmadas na leitura. Para tanto, ele volta ao texto, levanta outras hipóteses e segue em busca de outras pistas, na tentativa de dar sentido adequado ao que lê.

Nessa perspectiva, as estratégias metacognitivas asseguram que o sujeito leitor controle o processamento da leitura, sendo capaz de redefinir suas ações, quando surgirem empecilhos. Conforme Leffa (1996), o processo da metacognição abrange a habilidade para monitorar a própria compreensão, sendo possível tomar as medidas adequadas quando a compreensão falha. O autor afirma que as pesquisas já realizadas na área alcançaram dados que apontam quatro conclusões principais: “1) a metacognição desenvolve-se com a idade; 2) a metacognição correlaciona-se com a proficiência em leitura; 3) o comportamento metacognitivo melhora a instrução; 4) a eficácia de uma determinada estratégia depende do objetivo de uma determinada leitura” (LEFFA, 1996, p. 63-64).

Tempo e comportamento metacognitivo do leitor irão, portanto, ser fundamentais para o alcance da proficiência leitora. Além disso, o objetivo que se tem ao ler um texto será determinante para que a estratégia selecionada seja eficaz para a compreensão leitora. Kato (2002, p. 86), por sua vez, assegura que “as estratégias metacognitivas referem-se aos princípios que regulam a desautomatização consciente das estratégias cognitivas”. Isso significa dizer que as mesmas são concebidas como estratégias conscientes e reflexivas, possibilitando ao leitor levar em consideração seu objetivo de leitura no processamento do texto.

Com base nessas considerações sobre as estratégias de leitura, vejamos, a seguir, como foi desenvolvido o plano de ação da pesquisa realizada.

2 A intervenção pedagógica em sala de aula

Nas oficinas de intervenção que apresentamos a seguir, tínhamos como objetivo propiciar o desenvolvimento da capacidade leitora dos alunos de uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental, a partir do ensino de estratégias de leitura, especificamente para que eles conseguissem identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros, competência correspondente ao Descritor 12 do Tópico II – Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto, da Prova Brasil.

Tomando por base esse objetivo, elaboramos um Plano de Ação que foi constituído das seguintes etapas: (a) Avaliação Diagnóstica Inicial; (b) Plano de Intervenção Pedagógica; e (c) Avaliação Diagnóstica Final. Vejamos.

2.1 Primeira etapa: avaliação diagnóstica inicial (1 h/a)

Para o desenvolvimento desta etapa, foi realizada uma avaliação diagnóstica inicial, com o objetivo de avaliar o nível de compreensão leitora dos alunos. Para compor essa avaliação, pesquisamos, em vários *sites* de domínio público, questões da Prova Brasil aplicadas nos últimos 05 (cinco) anos, as quais contemplassem questões relativas ao Descritor 12 do Tópico II – Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto, da Prova Brasil. Seleccionamos, então, cinco (05) questões objetivas, de múltipla escolha, as quais foram apresentadas em formato de simulado e respondidas, individualmente, pelos alunos.

A turma participante da pesquisa foi composta por 33 discentes. Com a aplicação da avaliação diagnóstica inicial, pudemos verificar o nível de dificuldade dos discentes para identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros, conforme se pode observar no quadro a seguir:

Quadro 1 – Resultados, por questão, na Avaliação Diagnóstica Inicial

Questão	D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros			
	Acertos		Erros	
Q1	20	61%	13	39%
Q2	8	24%	25	76%
Q3	25	76%	8	24%
Q4	16	48%	17	52%
Q5	26	79%	7	21%

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Como se vê, os discentes só conseguiram atingir uma margem de acertos superior a 70% nas questões Q3 e Q5, nas demais, a margem de acertos foi inferior, tendo os alunos ficado abaixo de 50% nas questões Q2 e Q4. Esses dados nos levaram a elaborar um Plano de Intervenção Pedagógica, que objetivou levar os alunos a melhor compreenderem as estratégias de leitura relacionadas ao Descritor 12 do Tópico II da Prova Brasil: Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto.

2.2 Segunda etapa: o plano de ação (10h/a)

Para o ensino das estratégias de leitura voltadas para o Descritor 12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros, foram elaboradas um total de cinco (05) oficinas, realizadas, cada uma delas, em duas (02) aulas, com duração de 50 minutos cada uma. Para fins deste capítulo, apresentamos, a seguir, o detalhamento de uma das oficinas realizadas com os alunos do 9º ano. Vejamos.

Quadro 2 - Oficina de leitura 01: Qual a finalidade do gênero notícia?

DESCRITOR D12 – IDENTIFICAR A FINALIDADE DE TEXTOS DE DIFERENTES GÊNEROS (2h/a – 100 minutos)

OBJETIVO: Levar os alunos identificarem a finalidade do gênero notícia. Na oficina, os alunos devem:

Fazer leitura individual e silenciosa do texto intitulado “Qual a origem do doce brigadeiro?”², publicado no Almanaque das Curiosidades (p. 89).

Discutir o texto apresentado, a partir das questões propostas no Roteiro de Leitura.

ROTEIRO DE LEITURA

- a) Antes de entregar o texto impresso aos alunos, registrar na lousa o título do texto e perguntar: com esse título, vocês acham que o texto irá tratar ou falar sobre o quê?
- b) Agora que vocês concluíram a leitura, de que trata o texto que vocês acabaram de ler?
- c) Segundo o texto, quem foram Gaspar Dutra, Eduardo Gomes e Getúlio Vargas?
- d) Vocês já conheciam as pessoas a quem o texto se refere?
- e) Onde o texto foi publicado?
- f) O texto em questão trata de qual gênero textual: receita? Reportagem? Notícia? Anúncio? Biografia?
- g) A partir do texto que vocês leram, quais são as características desse gênero?
- h) Então, qual é a finalidade do texto em questão?

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

2.2.1 Descrição da oficina com a participação dos alunos

Na oficina, trabalhamos com o texto intitulado “Qual a origem do doce brigadeiro?”. Inicialmente, registramos na lousa o título do texto e, em seguida, perguntamos aos alunos qual seria a temática abordada no texto. Os alunos ficaram silenciosos, então pedimos

² Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb_matriz2.pdf. Acesso em: 29 jun. 2020.

que se utilizassem de seu conhecimento de mundo para levantar suposições sobre a temática textual.

Rindo, alguns alunos responderam que, observando o título, estava óbvio que o texto iria tratar do “docinho brigadeiro”. Outros arriscaram ainda mais e afirmaram que ele “surgiu da mistura do leite condensado com chocolate e manteiga”; outros ainda disseram que o texto ia “trazer uma receita diferente de brigadeiro”. Então perguntamos para a turma que precisamos ter cuidado com o que acreditamos ser tão óbvio assim, perguntamos se mais alguém teria outra inferência a fazer, mas todos ficaram calados. Na sequência, entregamos aos discentes o texto em estudo e solicitamos que fizessem uma leitura silenciosa.

Qual a origem do doce brigadeiro?

Em 1946, seriam realizadas as primeiras eleições diretas para presidente após os anos do estado novo, de Getúlio Vargas. O candidato da aliança PTB/PSD, Eurico Gaspar Dutra, venceu com relativa folga. Mas o título de maior originalidade na campanha ficou para as correligionárias do candidato derrotado, Eduardo Gomes (da UDN).

Brigadeiro da aeronáutica, com pinta de galã, Eduardo Gomes tinha um apoio, digamos, entusiasmado. Para fazer o corpo-a-corpo com eleitorado, senhoras da sociedade saíam às ruas convocando as mulheres a votar em Gomes, com o *slogan*: vote no brigadeiro. Ele é bonito e solteiro. Não satisfeito ainda promoviam almoços e chás, nos quais serviam um irresistível docinho coberto com chocolate granulado. Ao qual deram o nome, claro, de brigadeiro.

(Almanaque das curiosidades, p. 89)

No momento da leitura, já fomos percebendo a troca de olhares entre os alunos, o riso contido de alguns (de outros, nem tanto). Perguntamos quem gostaria de realizar a leitura oral do texto e, após ser concluída, seguimos com a oficina, sem produzir teorizações acerca da noção de estratégias de leitura, mas conduzindo a discussão e o estudo do texto a partir das seguintes estratégias: ativação do conhecimento prévio, seleção de informações do texto,

levantamento de hipóteses, construção do significado global do texto, dentre outras. Apenas ao final da oficina apresentaríamos aos alunos quais estratégias foram utilizadas para a busca da compreensão do texto em foco, ilustrando com os questionamentos feitos e as respostas dadas.

Desse modo, decidimos buscar ativar os conhecimentos prévios da turma, perguntando quem foram Gaspar Dutra, Eduardo Gomes e Getúlio Vargas. Os alunos afirmaram que sabiam quem era Getúlio Vargas, que ele tinha sido presidente do Brasil, pois haviam estudado na disciplina de História; entretanto, não conheciam os outros dois citados no texto. Nesse ínterim, um deles afirmou que o texto fala que todos foram candidatos à presidência. Pedimos então que citassem o trecho do texto onde está registrada essa informação. Em resposta, disseram que estava no seguinte parágrafo: “Em 1946, seriam realizadas as primeiras eleições diretas para presidente após os anos do estado novo, de Getúlio Vargas. O candidato da aliança PTB PSD, Eurico Gaspar Dutra, venceu com relativa folga. [...]”.

Quando concluíram a leitura do referido parágrafo, alguns alunos se deram conta de que Gaspar Dutra, Eduardo Gomes e Getúlio Vargas não eram candidatos. Compreenderam que Getúlio Vargas era o presidente e os outros dois eram os candidatos à presidência da república. Em consequência, aproveitamos o momento para contextualizar aquele momento da história do Brasil. Falamos da República Velha e do Estado Novo, dos dois períodos do governo de Vargas, da candidatura de Eurico Gaspar Dutra e ainda do oficial da aeronáutica, Eduardo Gomes.

Confirmamos a afirmação dos alunos sobre a questão de Vargas não ser candidato e solicitamos que indicassem qual é o trecho em que constava a afirmação de que o governo dele já havia encerrado ou estava para encerrar. Enquanto a turma mantinha-se calada, buscando a informação no texto, um dos alunos leu o seguinte trecho: “seriam realizadas as primeiras eleições diretas para presidente após os anos do estado novo, de Getúlio Vargas”; outro aluno afirmou

que o trecho “após os anos de Getúlio Vargas” era um indicativo de que estava sendo encerrado um período de governo e seria iniciado outro.

Parabenizamos o destaque dado pelo discentes e chamamos a atenção da turma para a importância de observarem as marcas linguísticas que colaboram para compreender o sentido do texto; a exemplo de termos como “após”, fazendo veicular no texto a ideia de que o fato havia passado.

Na sequência, questionamos os alunos sobre a relação entre os sentidos que eles haviam atribuído ao título inicialmente registrado na lousa e o texto que haviam acabado de ler. Vários alunos, de imediato, disseram que também se confundiram quando começaram a ler o texto, pois achavam que iria tratar de uma receita, todavia abordava uma questão política. Nesse momento, uma das alunas da turma afirmou que estava sendo feita uma comparação do candidato Eduardo Gomes, oficial da aeronáutica, que havia perdido a eleição, com o doce brigadeiro. Nas palavras da aluna, o oficial “ocupava o posto chamado de brigadeiro, daí as mulheres associaram o cargo dele ao doce que é gostoso, porque ele era bonito”.

Pedimos então que a turma apontasse trechos do texto que confirmavam ou refutavam a interpretação feita pela aluna e a própria aluna logo citou a expressão “com pinta de galã”, afirmando que se tratava de característica de homem bonito; e outros alunos citaram o fato de que a campanha de Eduardo Gomes foi feita por mulheres entusiasmadas com a beleza dele a ponto de servirem um docinho coberto com chocolate granulado ao qual deram o mesmo nome da patente da aeronáutica exercida pelo oficial: brigadeiro.

De modo geral, os alunos afirmaram estar surpresos com a origem do nome do doce brigadeiro, pois jamais imaginavam que seria o apresentado no texto. Perguntaram, inclusive, se a informação era verídica. Após dialogarmos sobre o assunto, perguntamos qual seria então a finalidade daquele texto: divertir? Oferecer instruções sobre como fazer o brigadeiro? Falar dos referidos políticos?

Os alunos disseram que só poderia ser informar, pois, como eles mesmos haviam acabado de expressar, estavam surpresos porque desconheciam aquela informação. Confirmamos a resposta deles quanto à finalidade do texto e, na sequência, pedimos que verificassem onde foi publicado o texto; obtivemos a resposta: “no Almanaque das curiosidades”. Na oportunidade, conversamos um pouco sobre o que é um almanaque, explicamos que aquele se tratava de uma publicação anual que reunia informações sobre diversas áreas, como ciência, tecnologia, literatura, entre outros.

Para finalizar, perguntamos aos alunos se o gênero textual em questão se tratava de uma receita, uma notícia, uma reportagem ou outra modalidade textual. Os discentes, de modo geral, afirmaram que se tratava de uma notícia e logo justificaram a afirmação elencando algumas características do gênero notícia, as quais fomos anotando na lousa: texto informativo; impessoal (não deve ter caráter opinativo); apresenta um acontecimento real; linguagem clara e formal; dentre outras.

Desse modo, concluímos a Oficina 01 dialogando com os alunos sobre quais as estratégias de leitura utilizadas para que eles chegassem à compreensão do texto em estudo. Destacamos, especialmente, a realização de inferências como estratégia da qual eles lançaram mão, ao se depararem com o título do texto no quadro, mas que, posteriormente, com a leitura do texto, precisaram confrontar os sentidos por eles atribuídos antes e depois da leitura. Por fim, verificamos que os alunos compreenderam o texto lido, conseguiram identificar o gênero em questão – notícia – e qual sua finalidade: informar; bem como quais as características do gênero.

2.3 Terceira etapa: Avaliação Diagnóstica Final (1 h/a)

A Avaliação Diagnóstica Final, última etapa do Plano de Ação, foi planejada com o objetivo de avaliarmos a compreensão leitora dos alunos no que se refere ao descritor D12, e, posteriormente,

podemos comparar os resultados obtidos pelos discentes antes e após a aplicação do Plano de Intervenção Pedagógica.

Para a composição da avaliação, novamente selecionamos cinco (05) questões objetivas. Antes da aplicação do exame, explicamos aos alunos que a prova apresentava a mesma configuração da que fora realizada antes das oficinas de leitura, desse modo, eles deveriam ler as questões com atenção e assinalar apenas uma resposta.

Desta vez, diferentemente da avaliação diagnóstica inicial, percebemos que os alunos demonstravam certa tranquilidade e mais interesse, mantendo-se concentrados para responderem as questões propostas. Para fazermos a leitura dos resultados obtidos pelos alunos na Avaliação Diagnóstica Final, atentemos para o quadro a seguir, para que possamos avaliar, quantitativamente, o alcance do objetivo proposto para o estudo do Descritor 12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros. Vejamos.

Quadro 3 – Resultados, por questão, na Avaliação Diagnóstica Final

Questão	D12 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros			
	Acertos		Erros	
Q1	24	73%	9	27%
Q2	29	88%	4	12%
Q3	30	91%	3	9%
Q4	22	67%	11	33%
Q5	25	76%	8	24%

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

As questões apresentadas na Avaliação Diagnóstica Final foram diferentes das que foram apresentadas na Avaliação Diagnóstica Inicial e, conforme podemos observar no Quadro 3, houve um avanço significativo na aprendizagem dos alunos acerca da identificação da

finalidade de textos pertencentes a diferentes gêneros. Em dados numéricos, os alunos chegaram a alcançar uma média percentual de 70% ou mais de acertos. Isso significa que o plano de intervenção aplicado promoveu uma melhoria na compreensão leitora dos alunos, fato que nos leva a ratificar a importância do ensino das estratégias de leitura em sala de aula.

Considerações finais

Neste capítulo, partimos do pressuposto de que o ensino das estratégias de leitura pode contribuir fundamentalmente para o desenvolvimento das habilidades de leitura dos alunos, de modo a se tornarem sujeitos críticos e reflexivos. Com esse propósito, buscamos orientar os alunos quanto à identificação da finalidade de textos de diferentes gêneros, mostrando-lhes que todo texto se realiza com uma determinada finalidade, por exemplo: informar, expor um ponto de vista, narrar um acontecimento, persuadir alguém etc.

Nesse entendimento, é imprescindível que os docentes busquem trabalhar com os alunos, em sala de aula, diferentes gêneros textuais, tais como, notícias, avisos, propagandas, telefonemas, anúncios, cartas, convites, entre outros; objetivando que o aluno possa reconhecer a função social ou o propósito de cada texto.

Ressaltamos, ainda, que embora os discentes tenham alcançado um resultado bastante satisfatório na avaliação diagnóstica final, estamos cientes de que há muito o que se fazer para que eles possam melhor desenvolver sua competência leitora, e cabe aos professores de Língua Portuguesa, especificamente, desenvolver um trabalho voltado para o ensino das estratégias de leitura.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <https://bit.ly/2TI6gyS>. Acesso em: 04 fev. 2019.

BRASIL. **Matriz de língua portuguesa de 8ª série comentários sobre os tópicos e descritores exemplos de itens.** Brasília, DF, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3mEU6TQ>. Acesso em: 04 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3mBSJFi>. Acesso em: 04 fev. 2019.

GOODMAN, K. S. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. *In*: FERREIRO, E.; PALÁCIO, M. G. **Os processos de leitura e escrita, novas perspectivas.** 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

KATO, M. **O aprendizado da Leitura.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

KLEIMAN, Â. **Oficina de leitura: teoria e prática.** Campinas: Pontes, 2004.

LEFFA, V. J. Metacognição. *In*: LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística.** Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996. p. 45-65.

SILVA, M. de S. **Estratégias de Leitura no 9º Ano do Ensino Fundamental: possibilidades e desafios para a compreensão leitora.** 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) – Profletras, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

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

A escrita como prática social no ensino fundamental

Cláudia Lopes NASCIMENTO

Universidade Estadual de Londrina – UEL

Elvira Lopes NASCIMENTO

Universidade Estadual de Londrina – UEL

Introdução

A busca de compreensão sobre determinadas ações articuladas a cursos de formação contínua de professores da educação básica tem movido os enfoques de nossas reflexões. Com base em Vygotsky (2003), partimos do pressuposto de que o desenvolvimento se caracteriza pela reorganização do funcionamento psíquico, constituindo “zonas de desenvolvimento potencial” (BRONCKART, 1999).

Para Bronckart (1999), a questão do desenvolvimento deve ser posta “simultaneamente em termos de continuidade e ruptura”, ou seja, na passagem do externo para o interno em que emerge a contradição, a tensão, o conflito com aquilo que constitui uma organização psíquica anterior. Algo não tão simples e evidente, uma vez que, conforme ele próprio enfatiza, os aportes externos são geradores de desenvolvimento apenas na medida em que os conflitos que geram sejam “gerenciáveis” pela pessoa em seu estado atual de desenvolvimento. Nessa perspectiva, o “desenvolvimento do poder de agir” implica para nós, formadoras de professores, a identificação dessa “zona potencial de eficácia”, a porta que se abre para que o formador proponha os elementos que lhe parecem exploráveis. Assim, caberá ao formador que a sua intervenção formativa procure articular o real e o realizado, o individual e o coletivo, mobilizando metodologias que privilegiem a mediação da linguagem

para a compreensão e transformação da atividade profissional. A intervenção do formador deve ajudar os trabalhadores a fazer emergir a contradição, a tensão, o conflito com o que se propõe a fazer e aquilo que constitui a organização psíquica anterior, fruto da história de vida e das experiências vivenciadas. Entre as tensões que se relacionam às atividades educacionais no Brasil está a tarefa de promover letramento para a atuação dos sujeitos em usos da linguagem que se deslocam cada vez mais para o letramento crítico. Entre os seus postulados, podemos destacar o desenvolvimento de *consciência crítica*, que leve o aprendiz a adotar um comportamento proativo em relação a sua aprendizagem, questionando sua inserção social e estabelecendo relações entre o que aprende e e sua função social como cidadão agente de transformações (BRASIL, 2015).

Letramento crítico que traz ao professor a tarefa de tratar os textos/enunciados como materialidades de discursos, carregados de apreciações valorativas e ressonâncias ideológicas. A tarefa de promover tais letramentos se articula aos dispositivos didáticos que sejam verdadeiramente adaptados em uma didática da língua (DOLZ, 2016), que possa promover os objetivos de aprendizagem da área de Linguagens na Educação Básica, conforme se postula na versão posta em discussão do documento para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

Assegurar uma formação que possibilite ao estudante interagir com práticas de linguagem, reconhecer as condições de produção das práticas de linguagem, refletir sobre os usos das linguagens e os efeitos de sentido dos recursos expressivos, compreender a diversidade de manifestações linguísticas, artísticas e corporais como construções sociais e culturais, interagir com o outro, reconhecer a dimensão poética e estética como constitutiva das linguagens. (BRASIL, 2015, p. 31).

Esta reflexão parte da proposta teórica e metodológica prefixada pela Ementa da disciplina *Gêneros discursivos/textuais e práticas sociais* que, no conjunto de disciplinas constitutivas do curso

Profletras/UEL (Mestrado Profissional), se enquadra na Área de Concentração *Linguagens e Letramentos*. A partir dos pressupostos da ementa e dos conteúdos programáticos organizados pela docente que ministrou a disciplina, os saberes docentes, o planejamento, a elaboração e a implementação em sala de aula de materiais didáticos são os instrumentos para práticas formativas cujo objetivo central é oportunizar a apropriação do conceito de gêneros textuais e seus impactos na pedagogização das práticas de linguagem. A abordagem dessa disciplina consiste em refletir e problematizar a prescrição oficial que está na origem do trabalho com o ensino-aprendizagem de LP, no estado do Paraná e na consolidação de um dispositivo didático multiabrangente, pelo qual se possa articular os gêneros textuais como conceito integrador das práticas didáticas com a oralidade, a leitura, a escrita e a análise linguística. Entretanto, essa disciplina consta no quadro geral do curso como *Optativa* e, sendo assim, é ministrada no final do curso, quando a maioria dos alunos já elaborou (e até “qualificou”) seus projetos de pesquisa. Isso não deixa de provocar estranhamentos relacionados ao fato de que, nas prescrições oficiais, o ensino de leitura e produção de textos deve tomar os gêneros textuais como unidades de ensino, estabelecendo assim a relação entre o ensino de gêneros e o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos e o desenvolvimento do próprio professor que adota o trabalho com gêneros em seu contexto de ensino.

Além disso, a área de concentração *Linguagens e Letramentos* deixa o pressuposto de que a(s) disciplina(s) nela incluída(s) vão abordar a leitura e a escrita de gêneros textuais multimodais. Em outras palavras: os multiletramentos requeridos pelas práticas letradas em que os professores em formação e os seus alunos estão inseridos. Como resultado, nessa área o rol de disciplinas do curso deixa o pressuposto de que a metodologia de ensino-aprendizagem deve ir além das práticas letradas escolares fundadas na cultura escrita e impressa, adentrando assim nos multiletramentos (ROJO, 2009; 2012). Essa realidade faz da disciplina “Gêneros discursivos/

textuais e práticas sociais” o lugar social para discutir as relações entre as práticas docentes e os multiletramentos na escola. Os participantes discutem textos da bibliografia, apresentam exposições orais, realizam atividades analíticas e implementam situações de *microensino* (HILA, 2011) que devem funcionar como uma oportunidade para que a turma discuta aspectos que demonstram a dimensão “conflituosa” do agir educacional relacionada à seleção do objeto de ensino e à elaboração de instrumentos técnicos e simbólicos acionados para a mediação do processo.

Entretanto, o contexto de trabalho dos professores em formação é o da escola pública. A maioria dos professores e alunos vem de pequenos municípios, de escolas onde a relação ensino/currículo e tecnologias ainda não se encontra a serviço das práticas sociais escolares. O livro didático, a lousa, o giz (e muito raramente o *notebook* do professor conectado ao *datashow* e projetado na tela) ainda são os recursos didáticos disponíveis ao professor, relacionados a uma mentalidade e a uma concepção de ensino em que se daria a transmissão de conteúdos controlados pelo professor a alunos passivos. Além disso, o próprio espaço físico das salas impede uma interação que favoreça o trabalho colaborativo e o protagonismo, ou seja, que permita a integração do currículo prescrito e estabelecido com o aprendizado com base nas experiências e experimentações dos alunos. Nesses contextos escolares, o que se ensina e se aprende é decidido, estabelecido e planejado no cronograma inserido no *paradigma da aprendizagem curricular* (LEMKE, 2010), ao contrário do *paradigma da aprendizagem interativa* que, segundo o autor, produz uma mudança radical na relação entre alunos, objeto de aprendizagem e o professor no papel de mediador.

Neste paradigma, a *pedagogia dos multiletramentos* (ROJO, 2012) traz impactos profundos ao currículo tradicional e à lista de conteúdos estabelecidos previamente para serem ensinados, constituindo projetos pedagógicos que implicam o uso das tecnologias digitais, produção colaborativa, produções individuais significativas (e não reprodutivas) e socialização dos resultados.

1 Adaptações e ajustamentos aos contextos escolares

Entre as formas de organização do trabalho escolar, professores se referem a diferentes dispositivos didáticos: projetos de letramento, projetos didáticos de gêneros, sequências didáticas da Olimpíada Nacional, sequências didáticas da revista *Nova Escola* e outras formas de planificação do trabalho escolar. Consideramos que todos esses dispositivos apresentam a sequência didática proposta pelo Grupo de Genebra como pilares dessas propostas, ainda que mostrem singularidades ao serem implementadas em situações e contextos particulares, tais como: o trabalho com a leitura (incluindo a leitura do não verbal) de gêneros relacionados com as práticas sociais da comunidade em questão; a avaliação dos textos produzidos pelos alunos, construída sob critérios pensados, coletivamente, em sala de aula; o foco em um determinado gênero, mas com a entrada de outros gêneros durante o processo sem negligenciar as reflexões sobre as mediações de um gênero a outro; a articulação de ações significativas e contextualizadas à SD que é o foco da atenção.

Assim, conforme postulam Saito e Nascimento (2010), se a SD tem como foco de atenção os domínios da leitura, produção escrita, produção oral e análise linguística relacionados a um gênero de texto centralizador para um projeto de comunicação, isso poderá ser articulado com naturalidade a outras ações de linguagem configuradas em diferentes gêneros textuais. Cabe ao professor decidir se em uma determinada turma os alunos já desenvolveram certo nível de capacidades de linguagem que serão acionadas nessas tarefas. Nessa perspectiva, consideramos que estamos implementando uma inovação bem adaptada aos recursos para o agir explicitados e sugeridos pelos dispositivos didáticos inspirados na proposta de Dolz e Schneuwly (2004). Nossas experiências com sequências didáticas demonstraram a validade, a viabilidade e a importância dessas adaptações brasileiras ao trabalho pioneiro apresentado pelos autores.

2 Sequências didáticas: instrumentos para mediar transformações

Consideramos que o ensino da língua deve centrar-se no desenvolvimento de capacidades de linguagem do aluno, a partir da apropriação de práticas languageiras por intermédio dos gêneros textuais. Os gêneros têm sido debatidos como ferramentas de ensino/aprendizagem em documentos prescritivos oficiais que consideram as práticas discursivas como centralizadoras do trabalho com a linguagem. Como forma de contribuirmos para esse debate, procuramos ter como foco um gênero da ordem do argumentar – a carta do leitor. Os dados emergiram de pesquisa-ação³ implementada em uma sala de aula do 7º ano do Ensino Fundamental no colégio público em que uma mestranda do Profletras exerce a docência, com o intuito de criar zonas de aprendizagem e desenvolvimento potenciais (VYGOTSKY, 1998) para as práticas de leitura, oralidade, produção escrita e análise linguística que concretizem em nossos alunos o desenvolvimento de capacidades de contextualização e capacidades linguístico-discursivas em gêneros do discurso argumentativo. Para mediar o agir da professora nesse processo, utilizamos a engenharia didática (DOLZ, 2016) corporificada em dois instrumentos centrais: o modelo didático do gênero e o procedimento sequência didática (SD). A validação do processo baseado no trabalho de transposição didática da carta do leitor abrangeu a transposição didática externa – transformação dos saberes científicos a saberes a serem ensinados – e a transposição didática interna – transformação dos saberes a ensinar em saberes efetivamente ensinados e aprendidos. O *corpus* para a pesquisa foi recolhido da Folha de Londrina e das produções iniciais e finais dos alunos para compor as atividades sequenciais (SD), cuja metodologia de elaboração está em conformidade com os princípios desenvolvidos por Schneuwly e Dolz (2004) pesquisadores filiados ao ISD. O objeto

3 Os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em conformidade com a resolução CEPE n. 63/2003 que regulamenta as atividades do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos na Universidade Estadual de Londrina.

unificador da SD, o gênero carta do leitor, privilegia o discurso argumentativo, a discussão e o debate sobre questões sociais polêmicas e, além de contribuir para a aprendizagem da língua em uso, possui uma função social por se constituir em um instrumento para o exercício da cidadania. A nossa mediação formativa incluiu reflexões sobre o agir docente, fruto das análises dos diários de classe e da autoconfrontação simples (CLOT, 2006) às gravações em vídeo das aulas. Os diálogos durante as autoconfrontações às cenas gravadas evidenciaram tensões e dificuldades da professora na implementação da sequência didática que compreendemos como tomadas de consciência que podem abrir espaços potenciais de desenvolvimento profissional. Concordamos com Bronckart (2006, p. 209) ao defender que “a ação é uma intervenção deliberada de um agente humano no mundo” e que “o agente humano precisa de motivo ou razão, intenção e capacidades para realizar gestos”. Nesse sentido, entendemos que o instrumento é construído pelo sujeito e utilizado para atingir o objetivo da ação, o que provoca transformações psíquicas sobre ele mesmo, regulando o seu próprio comportamento e desenvolvendo capacidades para agir sobre o outro e sobre o mundo. Assim, a sequência didática passa a ser um instrumento do trabalho do professor, abrindo possibilidades para que ele regule os seus gestos nas atividades modulares que organizam esse dispositivo didático.

O gênero textual que constitui o objeto de estudo passa a ser definido por uma dupla semiotização: a) porque se trata de um instrumento simbólico de uma prática social e b) ao ser didatizado, é representado como objeto de aprendizagem, em um processo de apropriação em que o professor seleciona previamente certas dimensões a serem aprendidas (e não outras). Ao postularmos que o letramento é um processo de apropriação de gêneros textuais assumimos o ponto de vista de que as operações de linguagem envolvidas nas práticas sociais de referência implicam saberes e capacidades de linguagem que necessitam de atividades formativas deliberadas. Na proposta clássica de Dolz e Schneuwly (2004),

chamamos a atenção para o terceiro módulo do processo sequencial que os autores apresentam: a primeira produção, ou seja, a produção inicial que vemos como o motor principal do processo. Considerada primordial por Dolz (2016), essa primeira produção de texto do aluno permite ao professor conhecer o nível de desenvolvimento real do aluno em relação ao objeto de estudo. Permite que o professor diagnostique as dimensões ensináveis do objeto que deve constituir um foco de atenção para o professor e aluno, instaurando um processo de avaliação formativa que só vai ser encerrado na produção final. A sequência de módulos compreendidos pela sequência didática na forma como é proposta pelos autores compreende a emergência e a predominância de gestos didáticos fundadores (NASCIMENTO, 2011; NASCIMENTO; BRUN, 2017), como explicitamos a seguir. Os módulos 1 e 2 (apresentação do projeto de comunicação à classe e sensibilização ao gênero) permitem a retomada e o desdobramento do gesto *presentificação* (que consiste em mostrar aos aprendizes o objeto de ensino em diferentes mídias e suportes).

O módulo 3 (a produção inicial oral ou escrita para diagnóstico dos saberes e dificuldades do aluno) permite o desdobramento do gesto *delimitação/elementarização* (que consiste no dimensionamento particular do objeto, o que implica uma desconstrução e uma colocação em evidência de certas dimensões que serão ensinadas a um, a vários ou a todos os alunos).

Assinalados como Módulo 4, constituem o conjunto de diversas Oficinas em que se trabalham as operações para o uso do gênero de forma a abranger os objetivos de aprendizagem da área de Linguagens (BRASIL, 2015), permitirão o desdobramento dos gestos já referidos e do gesto de *formulação de tarefas* (para a entrada do objeto no dispositivo didático, gesto pelo qual o professor apresenta consignas/comandos de trabalho), colocando em cena diferentes dispositivos didáticos no quadro da atividade escolar. Faz-se pela disponibilização de suportes (textos de apoio, exercícios, *corpus* de frases para análise, objetos diversos etc).

O módulo 5 permitirá o desdobramento do gesto de *apelo à memória* (para resgatar objetos já trabalhados e permitir a articulação com o novo objeto de saber). O módulo 6 (os textos são enviados aos destinatários, completando assim a função social da escrita), desdobrando o gesto de *tessitura* de todas as fases percorridas até chegar ao destinatário real da produção. O módulo 6 deixa explicitada uma importante característica da sequência didática na metodologia proposta pelos autores filiados ao interacionismo sociodiscursivo: propicia o desdobramento dos gestos profissionais fundadores do professor de língua materna para mediar a aprendizagem segundo os objetivos de aprendizagem organizados nos cinco eixos postulados pelo BNCC (2015): leitura, oralidade, formação literária, escrita, análise linguística, sempre na perspectiva uso-reflexão-uso. O processo instaurado pelos diferentes módulos da sequência didática proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) abre um leque de opções para os gestos de regulação das aprendizagens e do desenvolvimento dos aprendizes, uma vez que o professor, à medida que vai caminhando pelas atividades dos módulos, observa e avalia as capacidades, competências, interesses e aptidões, o que faz dessa avaliação formativa uma parte integral e natural da aprendizagem, justamente porque desencadeia os gestos de Regulação do professor e de Autorregulação pelo aluno, o que vai de encontro aos postulados da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2015) que enfatiza o reconhecimento de estratégias de planejamento, reescrita, revisão e avaliação dos textos.

Concordamos com Dolz (2016) quando afirma que alguns dispositivos de ensino são “parciais” em relação à proposta original dos autores de Genebra. Ao se referir aos desafios do letramento no Brasil, o autor insiste sobre certas “fraquezas” da SD em algumas adaptações feitas no Brasil, sobretudo as relacionadas à ausência de avaliação das produções iniciais, indispensáveis para que o professor responda a questões como: Com quais capacidades o aluno está iniciando esse processo de aprendizagem (em determinado projeto, ano ou série)? Até que ponto o aluno aprendeu ou cumpriu metas

estabelecidas (em ano, série ou projeto anterior), em termos de capacidades esperadas, nessa etapa da escolaridade? O aluno se encontra em atraso ou adiantado em relação aos demais alunos? Quais serão os procedimentos adotados para o monitoramento do processo de desenvolvimento desse aluno?

3 Entre os apelos: a inovação e os saberes profissionais

Ao enveredar pelo planejamento e elaboração de materiais didáticos como parte constitutiva da referida disciplina no curso de formação no Profletras, os alunos-professores são submetidos aos desafios de elaborar uma sequência didática (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) para a aprendizagem com a preocupação de mobilizar o que internalizaram sobre o ensino de gêneros aliado, o mais possível, às possibilidades abertas pelo *paradigma da aprendizagem interativa* discutido por Lemke (2010) e Rojo (2012), tema de várias discussões e atividades práticas nas aulas dessa disciplina.

A aluna-professora em formação cujo trabalho de conclusão esteve sob orientação da docente que ministra a disciplina, nos momentos de diálogo nas entrevistas de autoconfrontação com as duas formadoras (autoras deste texto)⁴, se refere aos desafios que essa “mudança forçada” de abordagem representa para ela. Ela demonstra ter consciência da distância que separa o contexto do trabalho real na escola em que atua e o contexto do planejamento de uma sequência didática no curso de formação na universidade. Desafio porque ela sente (e pressente) que tudo aquilo que planeja e gostaria de executar vai se acumular em um emaranhado de “coisas para pesquisar, fazer, planejar, levar à sala de aula e propor aos alunos”. Ou seja, são “coisas” que vão se acumular como

4 O projeto de pesquisa GEMFOR (UEL-CNPq) que desenvolvemos na UEL é pautado nos pressupostos que combinam metodologia Qualitativa aos instrumentos de coleta/geração de dados e procedimentos de análise da Clínica da Atividade (CLOT, 2006), e nos fundamentos teóricos e metodológicos ancorados no Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2006 [1999]) e na engenharia didática (DOLZ, 2016; DOLZ, SCHNEUWLY, 2004).

energia que não tem vazão (CLOT, 2010). Ela antecipa o desgaste e a sobrecarga das tarefas organizadas sistematicamente para as atividades escolares de seus alunos.

Essa professora está vivenciando um conflito: de um lado, no curso de formação o desgaste físico e psicológico provocado pelas reflexões e discussões em que reina soberana a expressão “inovação das práticas”. Por outro lado, a mesmice dos gestos tradicionais que ela tem repetido ano após ano. Por um lado, ela se depara com uma infinidade de conceitos novos: gêneros textuais, modelos didáticos, sequências didáticas, paradigma da aprendizagem interativa, objetos de aprendizagem digitais (OADs), trabalho colaborativo, protagonismo etc. Em outro, ela se vê com o livro didático como única ferramenta para mediar o trabalho com a modalidade escrita dos textos impressos. Na escola em que ela atua, sempre instaurou nas suas aulas formas de trabalho social em que a interação se dá de um para muitos, ou seja, pela exposição frontal dos conteúdos.

A tensão da professora é crescente: Como elaborar sequências didáticas com gêneros mobilizando práticas sociais que se encontram no mundo digital? Como conciliar o apelo das prescrições oficiais e da academia e as suas práticas claramente inseridas no *paradigma de aprendizagem curricular*? Como conciliar as propostas da engenharia didática no paradigma de aprendizagem interativa? Durante as aulas na disciplina, buscaram-se possíveis OADs no repositório do Portal Dia a Dia da Educação da SEED-PR, que representem gêneros textuais adequados para o ensino de LP. Eles estão lá, prontos para serem inseridos nos módulos ou oficinas das sequências didáticas: animações, áudios, fotos, filmes, infográficos, jogos *on-line* selecionados para a disciplina, livros didáticos para *download*, fábulas, canções e contos dramatizados, livros de domínio público, acesso a trechos de filmes etc. Mas como atravessar a ponte da abordagem dos textos na forma tradicional? Como romper as barreiras internalizadas há longo tempo? Como pensar em sequências formativas com OADs?

4 A pesquisa-ação mediando uma prática docente

Os dados emergiram de pesquisa-ação implementada em uma sala de aula do 7º ano do Ensino Fundamental no colégio público em que uma professora em formação no Profletras exerce a docência. Para mediar o seu agir nesse processo, utilizamos a engenharia didática do ISD corporificada em dois instrumentos centrais: o modelo didático do gênero e o procedimento sequência didática (SD). O *corpus* para o planejamento e implementação da sequência didática foi recolhido da Folha de Londrina e das produções iniciais e finais dos alunos.

O objeto unificador da SD, o gênero carta do leitor, privilegia o discurso argumentativo, a discussão e o debate sobre questões sociais polêmicas e, além de contribuir para a aprendizagem da língua em uso, possui uma função social por se constituir em um instrumento para o exercício da cidadania. O agir da professora articulou pesquisa-ação-pesquisa, uma vez que primeiro houve a internalização das ferramentas (MDG e SD) pela professora. Em um processo de reflexão e análise, a construção do modelo didático de carta do leitor procurou identificar as principais características do gênero que perpassam as capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas necessárias para a sua produção. A coleta e análise do *corpus* foi seguida pela pesquisa e estudos realizados a respeito da carta do leitor, ou seja, um levantamento do que dizem os “*experts*”, os especialistas do gênero em estudo. A partir dessa sondagem, os textos selecionados foram analisados tendo como base as representações do *contexto de produção* e os três elementos de análise que Bronckart (1999) denomina de *folhado textual: a infraestrutura geral do texto*, os *mecanismos de textualização* e os *mecanismos enunciativos*.

Em seguida, a professora passou à análise do suporte e o contexto de produção, abrangendo 1) as representações referentes ao quadro físico da ação: identificação do emissor e receptores;

identificação do espaço da ação verbal; identificação do momento sócio histórico da ação verbal. 2) As representações referentes ao quadro sociosubjetivo da ação verbal: o tipo de interação social em jogo; o papel social que dela decorre para o emissor (estatuto de enunciador); o papel social que dela decorre para os receptores (estatuto dos destinatários); as relações de objetivo que podem se estabelecer entre esses dois tipos de papel no quadro interativo em jogo. 3) As outras representações referentes à situação e aos conhecimentos disponíveis no agente: referentes ao tema expresso no texto; referentes ao conhecimento dos modelos de gêneros disponíveis no arquitepo; referentes ao conhecimento prévio do agente.

Na terceira etapa, a professora passou a tratar da infraestrutura textual do gênero. Como plano global do texto da carta do leitor, percebeu que este gênero apresenta a mesma estrutura de uma carta pessoal, contudo o estilo e a linguagem são diferentes porque o contexto discursivo não é semelhante. No plano que comporta os tipos de discurso, ou seja, *segmentos constitutivos do gênero* (BRONCKART, 1999), a carta do leitor apresenta predominância do Discurso Interativo da Ordem do Expor com passagens da Ordem do Narrar (relato interativo). Ela compreendeu que a atitude do autor da carta do leitor está em conexão com o mundo real, que a carta é produzida para um destinatário real vinculado a um suporte (jornal/revista) e o seu teor tem uma função social, ou seja, para o autor há a prática da cidadania. Geralmente, os leitores (autores das cartas) comentam matérias publicadas, fazem elogios, agradecem, reivindicam direitos, fazem reclamações, opinam sobre temas controversos que foram publicados ou que estão em discussão na sociedade. Tais características são apresentadas por dêiticos como: pronomes e verbos de primeira e segunda pessoa, em geral, no pretérito perfeito e imperfeito (sendo possível também o uso de verbos no futuro e futuro do pretérito), indicando a relação com os parâmetros do mundo representado e o momento (espaço e tempo) da cena. Pertinente à organização sequencial da carta do leitor, pertencente

ao agrupamento do argumentar (DOLZ; SCHNUEWLY, 2004) apresenta discurso constituído por uma sequência argumentativa em todas as suas fases, a saber: premissa (constatação inicial do tema); apresentação dos argumentos; apresentação dos contra-argumentos; conclusão. A professora concluiu que a carta do leitor pode apresentar uma organização sequencial tanto narrativa quanto descritiva, sem perder a predominância da sequência argumentativa (NASCIMENTO, 2011).

Como parte da quarta etapa de constituição de um Modelo Didático para o gênero Carta do Leitor, a professora-mestranda passou a focalizar os mecanismos de textualização articulados à progressão do conteúdo temático, uma vez que estes organizam os elementos que fazem parte desse conteúdo nas diversas situações de uso e, assim, estabelecem a coerência temática do texto (BRONCKART, 1999). Percebeu que tais mecanismos “compreendem as operações de conexão, a coesão nominal e a coesão verbal do texto”, em que “se desenvolve efetivamente a estruturação linguística das ideias anteriormente planificadas”, acontece a seleção dos elementos da língua e se pensa na melhor forma de usar as formas gramaticais que contribuem para a coesão textual. A professora compreendeu que tais características explicam a utilização de marcadores de interlocução, como o uso de vocativos, recursos referentes às marcas que imprimem ao texto informalidade, por exemplo, o uso de expressões da oralidade (marca de uma natureza dialogal desses textos); os recursos de pontuação para dar uma ênfase ao que se quer; recursos de pronominalização: pronomes pessoais, relativos, possessivos, demonstrativos e reflexivos que podem ter a função de introduzir e retomar argumentos; os recursos de intensificação das palavras, como os adjetivos e advérbios, e certamente, a recorrência constante aos operadores argumentativos, como o uso de conectivos para articular os argumentos. Observou que para a coesão textual é frequente o uso de verbos no presente e futuro do indicativo (Discurso Interativo-Expor), uma vez que implicam o contexto de produção. Já nos trechos pertencentes ao Relato Interativo (mundo do Narrar)

utilizam-se os verbos no pretérito perfeito e imperfeito. Em seguida, passou para a quinta etapa da análise, que correspondeu às vozes enunciativas, ora apresentando-se como a voz do autor (1ª pessoa gramatical), ora vozes sociais (relacionadas ao conteúdo temático e atreladas ao processo argumentativo da carta).

A partir dessa desconstrução-construção dos textos do gênero em foco, a professora percebeu as características do gênero carta do leitor. Nesse momento, sentiu que poderia apontar as dimensões ensináveis do gênero que estariam adequadas aos seus alunos. A etapa a seguir foi a elaboração da sequência de atividades didáticas.

5 Um projeto didático de gênero

Nas atividades desenvolvidas na SD, a visão interacionista sociodiscursiva foi focada nas três capacidades de linguagem: ação, discursiva e linguístico-discursiva, de forma equilibrada, para não gramaticalizar o ensino do gênero. A SD é uma ferramenta que necessita adaptar-se aos objetivos didáticos da intervenção e às características de cada gênero. O quadro a seguir permite a visualização das capacidades de linguagem distribuídas na SD conforme a síntese apresentada pela professora.

Quadro 1 – Capacidades de linguagem na engenharia SD carta do leitor

Atividades	Objetos de ensino	Capacidade de Linguagem		
		Ação	Discursiva	Linguístico-Discursiva
O narrar ficcional e o argumentar	A ação discursiva do narrar A ação discursiva do argumentar O contexto de produção - Tipos de discurso	X	X	
Temas sociais polêmicos	Conteúdo temático das cartas do leitor do jornal Folha de Londrina	X		
Produção inicial	A textualidade do gênero carta do leitor	X	X	X

(continua)

Reconhecendo a estrutura da carta do leitor	Elementos do contexto de produção e do plano textual global das cartas do leitor Estrutura das cartas. Assunto das cartas - Formalidade na saudação inicial e final das cartas do leitor		X	X
Trabalhando a argumentação	Frases de sequência argumentativa Opinião e argumentos - Sustentação dos argumentos		X	
Elementos articuladores	Elementos articuladores da carta do leitor, no discurso argumentativo			X
Reescrevendo a carta do leitor	A textualidade da carta do leitor	X	X	X
Revisando a carta produzida	A textualidade da carta do leitor	X	X	X
Envio das cartas ao jornal	Escrita de <i>e-mail</i> e contexto de produção das cartas	X	X	

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A argumentação foi introduzida pela professora no momento em que os alunos fizeram a diferenciação dos gêneros do narrar ficcional e do argumentar (Oficina 1), de forma lúdica, como uma brincadeira e perceberam as diferenças entre os textos que iam escolhendo para compor o mural. Os textos da ordem do argumentar que mais apareceram no mural foram os anúncios publicitários. A justificativa para a escolha desse texto para compor o mural “argumentar” era que, para vender um produto ou um serviço, é sempre necessário convencer o consumidor e isto é uma forma de usar a argumentação. Outro texto que apareceu bastante foi o editorial do jornal Folha de Londrina. A justificativa apresentada pela professora foi a de que isso se deveu à expressão “Folha Opinião” na página do editorial e aos alunos reconhecerem que, para expor a opinião, tem que ter argumentos, principalmente ao escrever num jornal. Também escolheram cartas do leitor e artigos de opinião.

A professora apresentou uma variedade de textos, principalmente os do jornal escolhido como *corpus* da pesquisa (Folha de Londrina) e promoveu a interação dos alunos com a noção de argumentação. Nesse momento, ela não precisou teorizar, pois promoveu discussões a respeito do tema, as formas em que a argumentação pode aparecer no contexto social e que, mesmo para objetivos diferentes da produção dos variados gêneros textuais, cada um assume posicionamentos discursivos usando a argumentação.

Partindo disso, ela passou a selecionar somente os textos que levavam a assinatura de um cidadão, quando chamou a atenção dos alunos para a necessidade de assumir o papel de cidadãos atuantes, presentes nas transformações da sociedade em que vivemos. Essa atividade foi realizada de forma bastante tranquila e todos os alunos conseguiram identificar os textos que eram assinados: cartas do leitor e artigos de opinião.

Na Oficina 2, ela explorou o que é fato social polêmico, para demonstrar o que leva as pessoas a se posicionarem, pelos veículos de comunicação, como o jornal escrito, sobre os acontecimentos que envolvem a sociedade. Nas atividades dessa oficina, os alunos pesquisaram nas redes sociais, em casa, em conversa com os pais quais os temas sociais polêmicos que os envolvem, bem como que fazem parte do cotidiano dos alunos. Dessa forma, a atividade discursiva da proposta tornou-se autêntica para os alunos, pois eles construíram os conceitos por meio de atividades que envolvem situações reais, em circulação na sociedade.

O uso dos vídeos, como dispositivo didático, com trechos do debate dos candidatos à Presidência da República e ao Governo do Estado do Paraná serviu para ilustrar uma forma de uso da argumentação oral e de fatos sociais polêmicos que envolvem nosso estado e país.

Entre os temas sociais polêmicos, que os alunos trouxeram para a escola, a lei que proíbe o uso do celular em sala de aula para fins não pedagógicos instigou os ânimos dos alunos e foi o tema de debate. Esta atividade foi a que os alunos mais gostaram. Houve a preparação, a escolha da ideia a ser defendida, dos argumentos, e os alunos conduziram a atividade seriamente. Como o fato é algo que eles estavam vivenciando no ambiente escolar – a proibição do uso dos celulares em sala de aula para fins não pedagógicos – que gerou grande polêmica na escola, os alunos desejavam expor seus pontos de vista e essa atividade proporcionou a oportunidade de eles darem voz aos seus anseios diante da situação.

Na SD, as atividades da Oficina 4 exploraram os elementos contextuais: o enunciador e destinatário (papel social), o objetivo do gênero e o conteúdo temático. A professora se referiu ao fato de que houve um pouco de dificuldade dos alunos no entendimento do papel social do enunciador e destinatário, por estarem acostumados a realizar mecanicamente exercícios do tipo “Identifique quem é o emissor e o destinatário da carta” e ser cobrado somente os nomes (o que está explícito) no texto e não o que estas pessoas representam na sociedade. Para sanar essa dificuldade, ela buscou nas reflexões sobre o papel do cidadão (Oficina 3) os exemplos que deu aos alunos. Ela didatizou o conceito de mundo físico e social, no quadro de giz, utilizando exemplos do universo escolar. Assim eles foram exemplificando da forma que entendiam e ela, interativamente, intervinha para ficar fácil ao aluno e correto do ponto de vista didático.

A atividade 2 da SD foi essencial para firmar no aluno a aprendizagem sobre os elementos contextuais da carta do leitor, pois a professora trabalhou com uma carta específica, selecionada do jornal Folha de Londrina, de forma igual para a sala toda. Ela ficou muito animada com os resultados dessa aula, mas quando assistiu a si própria no vídeo, na situação de autoconfrontação, percebeu o quanto a aula ficou expositiva e incutiu nos alunos a ideia dela,

professora, o ponto de vista dela e não o de cada aluno, conforme as respostas dadas por eles.

Na Oficina 5, ela propôs então a escrita de uma carta do leitor (produção inicial). Essa atividade discursiva foi pensada de modo a não chegar à sala de aula e despejar a tarefa de produção textual de uma carta, mas sim como uma atividade discursiva autêntica, em que eles colocariam as suas opiniões a respeito de algo real, que eles estavam sentindo, ou seja, a carta do leitor teria enunciadores e destinatários legítimos e ultrapassaria a escrita meramente didática para a obtenção de nota.

Essa produção inicial foi uma avaliação diagnóstica. Nela, a professora percebe que os alunos necessitavam de intervenção em vários pontos das capacidades de linguagem específicas da carta do leitor. Dessa forma, foi possível adaptar as oficinas da SD de maneira mais precisa para atender aos alunos.

Para tanto, a professora organizou uma Grade de Análise Diagnóstica “para evidenciar pontos de atenção que antecipem dados sobre as capacidades de linguagem relacionadas às operações de uso do instrumento/gênero de texto naquela situação de comunicação” (NASCIMENTO, 2014, p. 98):

Quadro 2 – Grade de Análise da Produção Inicial (Diagnóstica)

Características do gênero Carta do Leitor	Descritores	Objetivos específicos: os alunos são capazes de:
<p>a) Capacidades de ação requeridas para a prática social: SITUAÇÃO DE COMUNICAÇÃO E REFERENTE TEMÁTICO</p> <p>b) Capacidades de ação requeridas no projeto de comunicação escolar: SITUAÇÃO DE COMUNICAÇÃO E REFERENTE TEMÁTICO</p>	<p>Ação de linguagem escrita pelo locutor-cidadão x; no dia x, no lugar x, no quadro de uma atividade social, dirige-se a um destinatário com determinada função social; o enunciador x expõe sua opinião a respeito de algo lido anteriormente (matéria, notícia, reportagem) sugerindo, criticando, elogiando, etc. e selecionando argumentos pertinentes.</p> <p>Ação de linguagem escrita pelo locutor-aluno x; no dia x; no quadro de uma atividade escolar, dirige-se ao professor, sujeito legitimado para julgar, avaliar e mediar as refacções do texto que contém a opinião sobre a matéria lida anteriormente, que será lida pelos colegas de sala, mas que é endereçada a um destinatário ausente da situação de produção escolar (Folha de Londrina)</p>	<p>-Selecionar os temas que possam ser dizíveis no gênero.</p> <p>- Adequar o texto:</p> <p>- ao destinatário responsável;</p> <p>- ao suporte em que será veiculado;</p> <p>- aos possíveis leitores (colegas) e do jornal Folha de Londrina.</p> <p>- Desenvolver o texto em função do projeto de comunicação delineado na sequência didática</p>
<p>Capacidades discursivas: PLANIFICAÇÃO DO TEXTO</p>	<p>Identificação dos seguintes elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Data, vocativo, corpo do texto, fechamento e assinatura. - Exposição da situação problema que motivou escrita. - Organização do texto em função das estratégias argumentativas. - Apresentação de argumentos capazes de comprovar que o remetente está certo em seu ponto de vista. - Utilização de procedimentos de justificativa dos argumentos apresentados. - Observação das dimensões dialógicas da argumentação pela apresentação e refutação. - Utilização de contra-argumentos. - Solicitação de medidas que resolvam o problema, caso apareça no texto essa situação. - Modalização dos enunciados no sentido de criar efeito de polidez. 	<p>Planejar o texto respeitando os seguintes estágios:</p> <ul style="list-style-type: none"> - apresentação do ponto de vista de leitor, - formulação de argumentos, - justificativa dos argumentos apresentados, - contestação ou refutação de contra-argumentos, - conclusão.

(continua)

Capacidades linguístico-discursivas: TEXTUALIZAÇÃO	Empregar mecanismos de textualização que promovam conexões, coesão e o estabelecimento da coerência temática: - operações para a conexão; - operações para a coesão nominal; - operações para a coesão verbal.	Utilizar organizadores textuais para marcar as transições entre tipos de discurso e estruturas frasais: - organizadores com valor temporal nas passagens do narrar; - organizadores lógicos nos discursos da ordem do expor.
DIMENSÕES TRANSVERSAIS	Ortografia Pontuação Paragrafação Relação oralidade-escrita e uso coerente dos pronomes de tratamento.	- Utilizar pronomes de tratamento adequados ao cargo ocupado pelo destinatário. - Utilizar sinais de pontuação adequados.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

A partir desse diagnóstico, a professora elaborou as atividades das Oficinas 6 e 7 da SD, a fim de trabalhar com as principais necessidades englobadas no processo de produção textual do gênero proposto à turma. Desenvolveu atividades que mobilizassem as capacidades discursivas na Oficina 7 (cf. Quadro 2), primeiro com a identificação dos elementos que devem compor uma carta, mesmo sendo a carta do leitor, importantes para explorar o plano textual global e pelas características do gênero e do contexto de intervenção, bem como atividades destinadas à sequência argumentativa. Na Oficina 6, enfocou atividades sobre a estrutura da carta do leitor, argumentação e opinião e tipos de argumentos. Na atividade 1, fez uma autoavaliação da produção inicial. Na atividade 2, para efetivar de forma mais sistemática e também visualmente marcante, utilizou um recurso disponível na escola e que os alunos não conheciam que foi a lousa digital interativa. Com ela foi possível destacar as partes da carta conforme os alunos faziam a sua autoavaliação. Utilizando flechas, negrito, destaque de palavras e partes dos textos, de forma coletiva a tarefa proposta tornou-se mais acessível aos alunos e o conteúdo, de fácil internalização.

Para explorar a textualidade argumentativa da carta do leitor, ela elaborou as atividades 3 e 4. Na primeira (atividade 3), os alunos tinham que realizar três tarefas: a) distinguir os trechos que apresentavam um fato indiscutível, b) identificar os trechos que traziam uma opinião sobre algo discutível, mas sem apresentar argumentos e c) aqueles trechos que apresentavam uma ideia sobre algo discutível e os argumentos usados para defender aquela ideia. Em primeiro lugar, a intenção da atividade foi mostrar que a argumentação está presente quando algo discutível, polêmico, problemático existe, pois, fatos indiscutíveis não são passíveis de opiniões. Em segundo lugar, a atividade permitiu mostrar aos alunos que os argumentos servem para fortalecer e dar credibilidade às opiniões.

Na atividade 4, também com foco na argumentação, a ideia da professora foi a de retomar o uso das cartas do jornal Folha de Londrina e do tema da carta elaborada pelos alunos. Deu um exemplo de como os alunos deveriam proceder na atividade. Com o uso de temas atuais, em discussão na sociedade do momento em que estávamos em aulas, propôs algo que ultrapassou os objetivos relacionados ao gênero em estudo. Os alunos foram engajados em discussões atuais sobre sociedade, permitindo-lhes um letramento crítico, um posicionamento diante de tais situações.

Na Oficina 7, as atividades, além de explorarem as capacidades de ação e discursivas, também abordaram as capacidades linguístico-discursivas. Ela propôs uma atividade de retomada às cartas do mural e à carta de cada aluno a fim de verificar o grau de familiaridade com os elementos articuladores. Na intenção de usar a ludicidade com a montagem do quebra-cabeça, conseguiu fazer com que os alunos compreendessem a funcionalidade de cada elemento articulador na construção de sentido das frases que tinham que montar. A atividade foi realizada em duplas, que permitiu a discussão entre os alunos para a resolução da tarefa.

Com essa atividade, a professora conseguiu demonstrar que a gramática deve acompanhar a necessidade da turma em saber determinado conteúdo. Em seu entender, se fossem esperar para realizar um trabalho com os operadores argumentativos, conforme a divisão tradicional, vinculados ao ensino dos períodos compostos por coordenação e subordinação (metalinguagem) de forma estanque e engessada, perderiam a chance de promover uma aprendizagem da língua em uso, com a sua funcionalidade discursiva de forma que o aluno compreenda o uso e a função de cada elemento e posteriormente transforme esse conhecimento à produção do texto. Caso contrário, conhecerá certas categorias gramaticais de forma decorada, simplesmente usada para fazer uma prova e, na hora de utilizar na construção de um texto, não conseguirá. Na atividade seguinte, da SD, sobre elementos articuladores, a tarefa era produzir frases utilizando os elementos articuladores apresentados aos alunos. Cada elemento articulador estava associado a uma função específica, o que facilitou para os alunos compreenderem, em situações mais próximas da realidade deles, no caso, o assunto da carta do leitor deles, diferentemente das atividades em que aparecem frases já feitas.

Na Oficina 8, foi construída uma atividade de reescrita da carta. Ela esclareceu que a opção pela reescrita foi porque a produção inicial ficou muito aquém do esperado e o trabalho com as cartas durante as oficinas permitiu que os alunos compreendessem as capacidades de linguagem pertencentes ao gênero carta do leitor e, assim, poderiam melhorar a escrita. Também foi feita uma revisão da carta do leitor, que abordou, de forma geral, as capacidades de linguagem. A autoavaliação, neste momento final, foi um apoio que orientou os alunos a olharem para o texto produzido de forma mais atenta, pois, normalmente, entendem que “os erros” estão concentrados na ortografia e na gramática. Podemos observar que o dispositivo de revisão da carta do leitor foi fundamentado na engenharia didática do ISD, contendo os objetos de ensino explorados em cada oficina, em forma de perguntas a fim de guiar a revisão e a reescrita do texto final que foi enviado ao jornal.

Nesse momento da investigação, verificamos como se deu, no contexto escolar em foco, o agir da professora durante a transposição didática do objeto de estudo: a carta do leitor. Nesse sentido, podemos afirmar que esse gênero textual é o instrumento psicológico que mediou: a) as ações anteriores à implementação para elaborar atividades didáticas e articular os saberes para a elaboração da Sequência Didática; b) as ações didáticas durante a implementação do projeto; c) a transformação das ações habituais e automáticas da prática pedagógica da professora no trabalho com um objeto de ensino inovador.

Na seção anterior, embora tenhamos dado destaque às atividades de cada oficina da SD, os gestos didáticos da professora, mobilizados durante o desenvolvimento do modelo didático do gênero, da SD da carta do leitor e na intervenção em sala de aula também foram analisados e considerados como instrumento de interação de sala de aula, que se incluem como um dos focos de nossa pesquisa.

A coleta de dados provenientes da autoconfrontação (CLOT, 2006) ao trabalho efetivado na sala de aula e gravado em vídeo, assim como a mediação das formadoras, contribuiu para que a professora compreendesse e repensasse as ações docentes. Entretanto, ela afirma que também percebeu e compreendeu que em seu agir em sala de aula foram gerados gestos perturbadores desse desenvolvimento – que não poderiam ser negligenciados por ela.

Os diálogos durante a autoconfrontação tornaram evidentes momentos de insegurança, de tensão gerada pelas dúvidas, sobretudo em relação à sequência das atividades que estavam planejadas na sequência didática. A discussão com as mediadoras deixou entrever dificuldades na realização do trabalho, mas também fizeram aparecer momentos altamente motivadores do trabalho dos alunos. Em meio à tensão “entre o que não estava dando certo”, surgiam também momentos de alegria, de certeza do sucesso do trabalho. Ela afirmou que sentia orgulho da caminhada que havia realizado, desde a construção do modelo didático do gênero (que lhe

trouxe o domínio dos saberes sobre o objeto de ensino), passando pela elaboração da sequência didática até a implementação efetiva na sala de aula. O diálogo durante a autoconfrontação foi uma ferramenta valiosa para as reflexões sobre o trabalho que havia sido planejado, o trabalho efetivamente realizado, inclusive o que não havia sido realizado por questões inerentes à situação.

Considerações finais

A conciliação entre o gênero carta do leitor como apresentado no jornal (objeto social) e a sua didatização (objeto de ensino) foi um fator importante e comprovado como instrumento psicológico, pois propiciou a mediação das ações da professora no planejamento e elaboração das atividades didáticas sobre o discurso argumentativo, ou seja, um excelente instrumento para a formação docente e que foi usado como parâmetro para a construção da SD.

A elaboração da SD foi um ótimo instrumento de formação docente, pois englobou a teoria e a metodologia do ISD e também permitiu a construção da SD de forma gradual, durante o período de intervenção, articulando a pesquisa, o ensino e a formação docente, permitindo que reconcepções fossem feitas no decorrer das intervenções. Para nós, formadoras, a atividade conseguiu transformar práticas escolares engessadas, gramaticalizadas, em práticas transformadoras, para um ensino da língua materna prazeroso, significativo e que mostrou o uso da língua como realmente ela é utilizada no dia a dia dos alunos, proporcionando equilíbrio no ensino e aprendizagem das capacidades de linguagem. O trabalho docente nunca está definitivamente acabado. Sempre será possível, por novos olhares, novas escolhas e novos recortes, observar diferentes conclusões a respeito das ações docentes. Um deles se refere à possibilidade de uso do procedimento de autoconfrontação a cenas de aulas videogravadas como aporte de auxílio na formação continuada de professores aliada ao oferecimento, especialmente no contexto do ensino público, de uma política de assessoria que disponibilize aos professores o contato com teorias e também com práticas novas, como o Profletras oportunizou.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF. 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCCAPRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 07 maio 2016.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Organização Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- BRONCKART, J. P. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Tradução Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2008.
- CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Tradução Adail Sobral. Petrópolis: Vozes, 2006.
- CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um prosseguimento. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glais Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glais Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. **D.E.L.T.A.**, n. 32.1, p. 237-260, 2016. Disponível em: www.scielo.br/pdf/delta/v32n1/0102-4450-delta-32-01-00237.pdf. Acesso em: 10 jul. 2016.

HILA, C. V. D. **Ferramentas, curso de formação e sequência didática**: contribuições para o processo de internalização no estágio de docência de língua portuguesa. 2011. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

LEMKE, J. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 49, n. 2, p. 455-479, jul.-dez./2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010318132010000200009&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10 dez. 2018.

NASCIMENTO, E. L. A dupla semiotização dos objetos de ensino-aprendizagem: dos gestos didáticos fundadores aos gestos didáticos específicos. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, n. 14/1, p. 421-445, jun. 2011.

NASCIMENTO, E. L. (org.). **Gêneros textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. Campinas: Pontes Editores, 2014.

NASCIMENTO, E. L.; BRUN, E. P. Transposição didática e gestos profissionais de ensinar: construção do objeto de ensino pelo professor de língua portuguesa. *In*: BARROS, E. M.; CORDEIRO, G. S.; GONÇALVES, A. V. **Gestos didáticos para ensinar a língua**: agir docente e gêneros textuais. Campinas: Pontes, 2017. p. 47-81.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial: 2009.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial: 2012.

SAITO, C. L. N.; NASCIMENTO, E. L. Os gêneros como instrumentos para o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. *In*: MENEGASSI, R. J.; SANTOS, A. R.; RITTER, L. C. B. **Escrita e ensino**. Maringá: EDUEM, 2010.

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

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Tradução J. C. Neto *et al.* 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

FORMAÇÃO DOCENTE E DISCENTE

A concepção de gramática na formação docente em Letras: análise de um caso

Marcos de FRANÇA

Universidade Regional do Cariri – URCA

Introdução

Por que os professores recém-egressos dos cursos de Letras, em geral, não conseguem se desvencilhar das “amarras” do ensino normativo-gramatical tradicional? Diante dessa questão, me propus a investigar práticas pedagógicas no curso de licenciatura em Letras-Português de uma universidade pública federal do Nordeste. Em minha busca, me debrucei sobre o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do referido curso e sobre a prática docente em uma determinada disciplina do currículo, Língua Portuguesa III, cujo conteúdo de ensino é a “sintaxe”, com a análise de uma prova aplicada pelo professor da disciplina.

Entre o que se quer/pretende, como proposta constante do PPC de um curso – refletido no currículo, no ementário das disciplinas e na proposta teórico-filosófica e ideológica subjacente ao discurso constitutivo do documento – e o que se ensina de fato na prática didático-pedagógica – reflexo dos limites ou da ideologia norteadora do fazer docente –, pode não haver uma correspondência biunívoca entre o *pretender* e o *fazer/agir* como se esperaria. Nesse sentido, levantei uma questão: ainda prevalece uma concepção de gramática normativa e de língua presa à tradição nas práticas pedagógicas dos docentes formadores do curso de Letras-Português?

Este capítulo tem por objetivo discutir qual concepção de gramática está sendo forjada e que espaço a gramática normativa ocupa no processo de formação de futuros professores de língua portuguesa para o ensino básico, do curso de Letras-Português.

Para isso, tomei a disciplina Língua Portuguesa III (LP III) para ver o que propõe a sua ementa e fiz uma análise de uma prova aplicada na disciplina. Com isso, procurei verificar o que se objetiva como ideal de formação constituído no documento oficial que institui o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) – que é uma proposta de reformulação e atualização de currículo – e o que, de fato, se realiza na concretude da prática docente em sala de aula.

Ou seja, procurei ver se a concepção de gramática que perpassa o PPC, e está refletida na ementa da disciplina, foi devidamente aceita e compreendida pelo docente que a ensina. Assim, a análise da prova aplicada na disciplina LP III poderá me dizer com qual concepção de gramática o docente trabalha e, conseqüentemente, repassa aos futuros professores de português de ensino básico. A partir da mesma prova, farei um contraponto com uma proposta de ensino baseada na análise linguística (AL), que conjuga gramática, leitura e produção de texto (GERALDI, 2008; MENDONÇA, 2006); na gramática reflexiva e numa perspectiva epilinguística (TRAVAGLIA, 2003).

O trabalho está dividido em três seções. Na primeira, apresento uma discussão sobre as concepções de gramática atreladas às concepções de língua. Na segunda seção, apresento a proposta da AL (análise linguística) e uma discussão em torno da formação dada nos cursos de Letras. Na terceira, analiso uma prova aplicada a alunos do quarto período do curso de formação em Letras, cujo propósito é constatar quais as concepções de ensino de língua e de gramática que estão ali presentes, e apresento uma proposta com base na AL, reformulando uma das questões da própria prova.

1 Concepções de gramática e língua: a GN e as letras

De acordo com Castilho (2010), há duas correntes de estudos linguísticos: formalismo e funcionalismo. Ele afirma que “o formalismo e o funcionalismo se distinguem apenas na estratégia

de abordagem do fenômeno linguístico e no papel conferido a esses sistemas” (CASTILHO, 2010, p. 64), porém, eles se assemelham nos demais aspectos, como “no reconhecimento das categorias lexicais, discursivas, semânticas e gramaticais, mudando a ênfase em seu enfoque” (CASTILHO, 2010, p. 64). Essa distinção entre as duas correntes linguísticas provoca, conseqüentemente, uma distinção de concepções de língua e gramática.

Segundo Castilho (2010), há uma relação direta entre a concepção de língua e a concepção de gramática ao longo da história, mostrando que a segunda é uma consequência da primeira. Nesse sentido, o autor, seguindo uma orientação saussureana, de que “é o ponto de vista que cria o objeto de estudo”, diz que, em consonância com a concepção de língua, também se determina a concepção de gramática.

Ao se conceber a língua como um conjunto de produtos estruturados, tem-se uma concepção de gramática descritiva; para uma concepção de língua como um conjunto de processos estruturantes/mentais, corresponde uma concepção de gramática funcionalista-cognitivista; para uma concepção de língua como um conjunto de processos e de produtos que mudam ao longo do tempo, a gramática correspondente é a histórica; e, por fim, a concepção de gramática prescritiva-normativa é fruto de uma concepção de língua como um conjunto de “bons usos”.

Dito isso, o autor caracteriza, com base em Dell Hymes e Dik, o formalismo e o funcionalismo a partir da concepção de língua. Para o primeiro, a língua é um conjunto de orações, cujo correlato psicológico é a competência; para o segundo, é um instrumento de interação social, cujo correlato psicológico é a competência comunicativa. Sendo assim, os diferentes enfoques de pesquisas linguísticas dessas duas correntes incluem ou excluem determinadas categorias. A saber: o sujeito, o discurso, o uso, as variedades linguísticas e suas relações com o contexto sócio-histórico-cultural são de interesse das disciplinas linguísticas que se abrigam no

funcionalismo, pois esta corrente, ao contrário do formalismo, cujo foco é a língua, tem na fala/linguagem seu foco de pesquisa.

Com base em França (2015), é possível afirmar que é a concepção de língua e de gramática prescritiva/normativa, com alguma influência do formalismo/estruturalismo, que se apresenta com muita força ainda no processo de formação docente em Letras. Essa gramática e o seu ensino apresentam falhas que se repetem inclusive no curso de Letras. Sobre isso, Perini (2005, p. 49) afirma: “eu diria que o ensino de gramática tem três defeitos, que o inutilizam enquanto disciplina: primeiro, seus objetivos estão mal colocados; segundo, a metodologia adotada é seriamente inadequada; e, terceiro, a própria matéria carece de organização lógica.”.

Como bem observa Perini (2005), a falta de objetivos claros, bem definidos não permite que se chegue a algum lugar, isto é, quando não se tem claro *o que, por que, para que* se ensina gramática na escola, os resultados são desastrosos. Isso ocorre porque os objetivos traçados estão calcados em propostas falaciosas, como a crença de que saber gramática é garantia de saber ler e escrever proficientemente. Assim, propor o ensino de gramática como meio para o aluno ler e escrever melhor é um engano, inclusive, de quem ensina.

Quanto ao segundo ponto, ensinam-se muitas coisas que não têm relação com o mundo real, o empírico, portanto, o aluno não pode estabelecer um ponto de contato com a sua realidade linguística, além de haver uma imposição sem uma devida explicação plausível. Impõe-se uma realidade linguística ao aluno em detrimento do apagamento da variedade que ele domina. E aqui entra outra questão: a língua imposta é irreal, é idealizada, não empírica.

No terceiro ponto, Perini (2005) chama a atenção para a falta de lógica na organização da matéria e definição de conceitos e classificações de categorias. Tomando como exemplo o sujeito, a concepção dada, inicialmente, entra em choque com a classificação

que vem logo em seguida. À concepção de sujeito presente nas gramáticas, como um termo *essencial* da oração, não caberia um tipo de sujeito como *inexistente* ou *oração sem sujeito*. É dessa falta de lógica que fala Perini, com propriedade.

Antunes (2007, p. 39, grifos do original) diz que “a CONCEPÇÃO de que *língua e gramática são uma coisa só* deriva do fato de, ingenuamente, se acreditar que a língua é constituída de um único componente: a gramática.” Isso leva a crer, observa a autora, que “saber uma língua equivale a saber sua gramática; ou, por outro lado, saber a gramática de uma língua equivale a dominar totalmente essa língua” (idem). Essa concepção ainda está muito presente nas práticas dos docentes de língua materna, seja no ensino básico seja nos cursos de Letras.

Consultando o texto do Projeto Pedagógico do Curso de Letras-Português que constituiu o meu *corpus* de análise, na secção dos objetivos pretendidos para a formação de seus alunos, enquanto futuros professores de língua, diz o texto:

II. Com relação ao campo lingüístico:

a) compreender, avaliar e produzir textos de tipos variados em sua estrutura, organização e significado, nas respectivas línguas de sua formação;

b) produzir e ler competentemente enunciados em diferentes linguagens e traduzir desde umas para outras;

c) descrever e justificar as peculiaridades fonológicas, morfológicas, lexicais, sintáticas e semânticas do português brasileiro, do espanhol, do francês e do inglês, destacando as variações regionais e socioletais, bem como as especificidades da norma padrão;

[...]

g) interpretar adequadamente textos de diferentes gêneros e registros lingüísticos e explicar os processos ou argumentos utilizados para justificar essa interpretação;

III Com relação ao ensino:

a) elaborar e aplicar metodologias adequadas ao contexto educacional e fundamentadas nas novas concepções sobre a língua e seu ensino-aprendizagem.

Um ponto relevante para minha abordagem é o objetivo do item *a*, da seção “ensino”. Chama-me a atenção a preocupação em formar um professor que saiba se utilizar das metodologias adequadas e novas concepções sobre a língua e seu ensino-aprendizagem que estão além de um ensino de língua e de gramática tradicionais. Isso favorece ao professor buscar ensinar essas novas concepções no decorrer do processo de formação, ou seja, subsidiar os futuros professores com essas bases teóricas, mostrar *como é* e *como se faz*.

É possível perceber que as pretensões para a formação dos futuros professores vão além de uma perspectiva de que um ensino de gramática normativa possa ser suficiente. Observa-se, ainda, que há uma preocupação em formar profissionais que percebam que a língua não se restringe à norma padrão, mas que ela também tem suas especificidades sem desmerecer, preconceituosamente, as variedades “regionais e socioletais”. Percebe-se também que a leitura e a produção de textos são essenciais no processo, dentro de uma contextualização com os gêneros textuais. Ora, percebo aqui um imbricamento com a proposta da “análise linguística” que apresento e discuto na próxima seção.

2 Uma proposta teórica de ensino de língua e a formação docente

O discente de agora será o docente de amanhã, essa parece ser uma decorrência natural do processo para quem está em um curso de licenciatura. A formação que ele receber na graduação será a sua base para o exercício da profissão. Sendo assim, que formação se está forjando nos cursos de Letras? Que conhecimentos estão

sendo adquiridos? Mendonça (2006) diz que a lógica do ensino tradicional de gramática é o da “organização cumulativa”. Assim afirma a autora:

Nessa perspectiva, a listagem de tópicos gramaticais a serem ensinados assemelha-se, muitas vezes, ao sumário de uma gramática normativa: da fonologia para a morfologia, daí para a sintaxe e daí para a semântica (da frase), onde parece acabar o universo dos fenômenos linguísticos. (MENDONÇA, 2006, p. 203).

Diante de tal situação, Geraldi (2008) propõe na obra *O texto na sala de aula* (a primeira edição é de 1984), o que ele denominou de *análise linguística* (AL). Trata-se de uma proposta didático-metodológica de ensino de língua materna em que se alia, indissociavelmente, gramática, leitura e escrita. O autor esclarece de início que essa prática só é viável se adotar a “concepção de linguagem como forma de interação” (p. 59). Geraldi (2008, p. 74) assim esclarece o uso do termo:

O uso da expressão “prática de análise linguística” não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados [...]. Essencialmente, a prática da análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos limitando-se a “correções”. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina.

Geraldi (2008, p. 74) esclarece ainda sobre o objetivo dessa abordagem cujo foco principal é o texto do aluno:

O objetivo essencial da análise linguística é a reescrita do texto do aluno. Isso não exclui, obviamente, a possibilidade de nessas aulas o professor organizar atividades sobre o tema escolhido,

mostrando com essas atividades os aspectos sistemáticos da língua portuguesa. Chamo a atenção aqui para os aspectos sistemáticos da língua e não para a terminologia gramatical com que a denominamos. O objetivo não é o aluno dominar a terminologia (embora possa usá-la), mas compreender o fenômeno lingüístico em estudo.

Mendonça (2006, p. 205) esclarece que o termo *análise linguística* “surgiu para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema lingüístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos” e diz que a AL proposta tem como base teórica o sociointeracionismo, daí o seu “foco nos usos da linguagem” e reflexão sobre “elementos e fenômenos lingüísticos e estratégias discursivas” (MENDONÇA, 2006, p. 206).

A referida autora deixa claro que, para se adotar essa prática pedagógica, é preciso uma mudança de paradigma, ou seja, sair de uma concepção de gramática prescritiva/normativa e de uma concepção de língua como um conjunto de “bons usos” para uma concepção de língua como um conjunto de processos estruturantes/mentais e para uma concepção de gramática funcionalista-cognitivista: “De fato, a diferença começa pela própria concepção que serve de base a toda reflexão sobre ensino de língua materna: o que é língua(gem). Assumir determinada concepção de língua implica repensar o que é importante ensinar nas aulas de português e também como realizar esse ensino” (MENDONÇA, 2006, p. 206). No entanto, a autora afirma que adotar a proposta da AL não implica, necessariamente, eliminar a gramática das salas de aulas, como se poderiam pensar, tendo em vista que é impossível usar a língua ou refletir sobre ela sem gramática.

Não há língua sem gramática. Isso é fato. E uma concepção de gramática funcionalista-cognitivista serviria aos propósitos da AL, pois se aliam a ela as chamadas “gramática reflexiva” e “gramática internalizada” que atenderiam aos aspectos funcionalista

e cognitivista que a concepção propõe: a língua(gem) em uso e sua propriedade cognitiva.

A gramática internalizada é caracterizada por Travaglia (2003, p. 32): como “[...] o próprio ‘mecanismo’, o conjunto de regras que é dominado pelos falantes e que lhes permite o uso normal da língua”. O autor também a define como *competência linguística internalizada do falante*.

Já a gramática reflexiva é assim definida por Travaglia (2003, p. 33):

A gramática reflexiva é a gramática em explicitação. Esse conceito se refere mais ao processo do que aos resultados: representa as atividades de observação e reflexão sobre a língua que buscam detectar, levantar suas unidades, regras e princípios, ou seja, a constituição e funcionamento da língua. Parte, pois, das evidências linguísticas para tentar dizer como é a gramática implícita do falante, que é a gramática da língua.

Essas concepções de gramática e de língua permitem aliar atividades linguísticas, metalinguísticas e epilinguísticas. Esta última compreendida, segundo Travaglia (2003, p. 34), “como aquelas que suspendem o desenvolvimento do tópico discursivo (ou do tema ou do assunto), para, no curso da interação comunicativa, tratar dos próprios recursos linguísticos que estão sendo utilizados, ou de aspectos da interação”. Em outros termos, trata-se de “[...] uma reflexão sobre os elementos da língua e de seu uso relacionada ao processo de interação comunicativa” (idem).

No quadro 1, abaixo, ilustra-se, de forma comparativa, o contraste entre o “ensino de gramática” e a “prática de análise linguística”. Mendonça (2006) procura ilustrar nesse quadro as diferenças entre ensino de gramática e análise linguística, observando, contudo, que não se pretende abarcar toda a multiplicidade de procedimentos.

Quadro 1 – Ensino de gramática normativa vs. Prática de análise linguística

ENSINO DE GRAMÁTICA	PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA
Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável.	Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.
Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as aulas de produção textual.	Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e produção de textos.
Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento.	Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras).
Privilégio das habilidades metalinguísticas.	Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas.
Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordados isoladamente e em sequência mais ou menos fixa.	Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário.
Centralidade da norma-padrão.	Centralidade dos efeitos de sentido.
Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.	Fusão com o trabalho com gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas.
Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período.	Unidade privilegiada: o texto.
Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/funções morfossintáticas e correção.	Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.

Fonte: Reproduzida de Mendonça (2006, p. 207).

Baltar *et al.* (2005, p. 63), analisando a formação e a atuação de professores de português, afirmam que:

Embora se discuta nas escolas, e nos cursos de Letras de todo o país, já há algum tempo, os problemas que envolvem o ensino de Língua Materna, muitos professores, que estão atuando nas salas de aula das escolas brasileiras, hoje, ainda não conseguem se desprender de uma prática ancorada na gramática. Isso significa dizer que o que se faz é um trabalho dissociado do desenvolvimento da *competência discursiva*, que implicaria a apropriação pelo usuário da língua dos diversos gêneros textuais que circulam na sociedade para com isso poder interagir em diferentes situações do cotidiano. Nesse sentido, vale ressaltar que o que a maioria tem feito em sala de aula está diretamente associado ao que aprendeu no curso de Letras que frequentou, cujos currículos foram elaborados sob a ótica da abordagem tradicional, o que se refletiu na organização de programas em que o ensino de língua materna baseava-se, ainda, num trabalho com a frase e não com o texto como unidade maior da língua; portanto sua prática reflete a sua formação.

Kamel (2010), em pesquisa com estudantes de Letras, iniciantes e concludentes, em duas universidades federais de duas regiões diferentes, apresenta dados preocupantes que corroboram o exposto na citação anterior sobre como a formação nos cursos de Letras tem se dado como uma consequência de como seus currículos foram estruturados. A autora aplica um teste de sondagem, para os iniciantes, e um teste de avaliação, para os concluintes, com praticamente as mesmas questões sobre as noções de linguagem, gramática, língua falada e escrita, texto e escrita. Kamel (2010, p. 13) afirma que, ao ingressar no curso de Letras, os alunos “[...] esperam um ensino de Língua Portuguesa voltado para a descrição da língua, um trabalho puramente gramatical.”.

Em vista disso, a autora levanta duas hipóteses, a partir dos discursos revelados nas respostas dos sujeitos sobre as categorias conceituais acima elencadas: a) os sujeitos-alunos iniciantes tinham uma compreensão mecanicista como consequência da escolarização

no Ensino Básico; b) os sujeitos-alunos concluintes demonstram alguma mudança paradigmática pouco significativa. Sendo assim, Kamel (2010, p. 141) constata que os discursos dos dois sujeitos-alunos, iniciantes e concluintes, não se diferenciam muito “acerca de por que se ensina Língua Portuguesa a seus falantes, das noções de gramática e de língua falada e escrita”. Em decorrência disso,

[...] [o] resultado apontou para um ponto comum: a maioria dos enunciados demonstra que o ensino de língua continua orientado por um discurso baseado na tradição em que a consolidação do ensino de gramática normativa ainda se faz presente. Esse discurso da (com)tradição [sic] é referendo tanto na Instituição Escolar, refletido no dos alunos, como nos instrumentos de divulgação desse discurso [...]. (KAMEL, 2010, p. 141).

Os resultados das análises apontam para a necessidade de se rever *o que se está ensinando, como se está ensinando e para que se está ensinando* a futuros professores de língua materna que estão saindo de cursos de formação em licenciatura com praticamente as mesmas noções com as quais entraram no curso. Isso leva a autora à conclusão de que os professores dos cursos de Letras precisam rever certos aspectos de sua prática:

O certo é que esses sujeitos responsáveis por formar outros sujeitos precisam ter clareza suficiente sobre que teoria adotar para um trabalho pedagógico consistente em sala de aula. Se o ensino de Língua Portuguesa, no geral, ainda permanece norteado por um ensino com um olhar sobre a língua de forma descontextualizada, então, que profissional o Curso de Letras está formando? (KAMEL, 2010, p. 145).

Essa colocação da autora é pertinente e endosso por ver nisto a lacuna dos problemas na formação que busquei atestar em minha pesquisa. A prova que analisarei em seção posterior, espero que possa revelar qual é a concepção de ensino de língua e de gramática do professor que a aplicou, porque isso também implicaria formar uma ideia sobre “que profissional o curso de Letras está formando” a

partir do que está sendo ensinado no decorrer da formação. É preciso lembrar que a formação é processual e cada disciplina integrante da estrutura curricular contribui com uma parcela dessa formação de forma complementar e progressiva. Se faz necessário também considerar que *o que* e *o como* se ensina podem fazer uma significativa diferença no processo, porque há uma grande probabilidade de que o sujeito-aluno reproduza o conteúdo e a metodologia da forma que lhe foram ensinados.

3 Gramática tradicional x gramática funcional: a sintaxe em foco

Nesta seção, discorro sobre a sintaxe e as suas perspectivas de abordagem a partir de suas respectivas propostas de gramática, por isso cabe a referência ao termo no plural: sintaxes. A *sintaxe* constitui a Teoria geral da frase; é parte da gramática que trata da disposição das palavras na frase e constitui tópico crucial nos processos da alfabetização e do letramento, desde que respeitados os objetivos de suas diversas perspectivas.

A síntese que apresento a seguir é com base em Nicolau (s.d.) e Berlinck, Augusto e Scher (2004).

3.1 A Gramática e a Sintaxe: Tradicional

É aquela que fornece o modelo de uso correto da “norma culta” (daí seu caráter normativo) e concebe a frase como uma sequência de palavras, autônoma de sentido; focaliza a frase, identificando as relações entre as palavras, unidades dispostas em ordem linear, e funções exercidas por elas (sujeito, predicado, etc.). Sob essa concepção, a categoria *frase*, por exemplo, tem grande relevância para a alfabetização, na medida em que se associa a normas da escrita: por constituir enunciação de sentido completo, uma unidade de fala, a frase deve se iniciar com letra maiúscula (norma ortográfica); a frase carrega uma melodia que caracteriza o fim do enunciado e, por isso, independentemente de sua constituição

(nenhuma oração, uma oração ou mais), termina com um ponto (regra de uso de pontuação). E, nesse caso, a presença de um ponto serve, portanto, como pista para a leitura, já que indica lugar de pausa. Cabe ressaltar, no entanto, que a mencionada relevância não justifica incluir, no conteúdo programático a ser desenvolvido nos processos de alfabetização e letramento, descrição e análise das palavras e de como estas estão dispostas em uma frase.

3.2 A Gramática e a Sintaxe: Estrutural

É compreendida como uma disciplina autônoma, com origem no Estruturalismo (modelo fundado nas ideias de Saussure), que se ancora na concepção de língua como “uma estrutura composta de diferentes hierarquias” e focaliza a frase buscando as suas unidades (sintagmas), relacionadas entre si (relações sintagmáticas) e hierarquicamente organizadas; assume a feição de uma sintaxe que trata da língua sem se preocupar com a situação social em que as estruturas linguísticas são produzidas (perspectiva essencialmente formalista).

3.3 A Gramática e a Sintaxe: Gerativa

É disciplina autônoma, cuja denominação se confunde com a do modelo (Teoria Gerativa, Gramática Gerativa) que concebe a língua como conhecimento construído a partir da faculdade da linguagem (propriedade da mente humana) e, portanto, uma atividade mental; nesse modelo, a sintaxe, componente central, congrega os mecanismos gramaticais subjacentes ao referido conhecimento (competência linguística), que o falante aciona ao reconhecer, construir e interpretar as frases da língua (desempenho linguístico); explicitar tais mecanismos é a preocupação da Sintaxe, que toma como objeto a competência e, também, trata da frase sob um enfoque que se abstém da preocupação com a contextualização social da produção das estruturas linguísticas (perspectiva formalista).

3.4 A Gramática e a Sintaxe: Funcional

É entendida como uma disciplina autônoma, que concebe a língua como instrumento de interação social, tendo como componentes centrais o discurso e a semântica; considera as estruturas linguísticas e suas correlações, mas atentando para como a língua “representa as categorias sociais e cognitivas em sua estrutura gramatical”; busca identificar os processos subjacentes às estruturas gramaticais tomando como objeto a competência comunicativa, ou seja, focalizando os usos linguísticos, entendidos como produção, socialmente contextualizada, das estruturas linguísticas (sob outra perspectiva, o Funcionalismo).

4 O ensino da sintaxe na formação docente em Letras: o caso

A título de ilustração, me debruço sobre uma prova que foi aplicada a alunos do 4º período do curso Letras-Português Licenciatura, na disciplina Língua Portuguesa III, cuja matéria de ensino são os processos da sintaxe, a qual analiso e proponho uma reflexão sobre o objeto e sua forma de avaliação. Com isso, pretendo analisar até que ponto este tipo de avaliação contribui para a constituição de um discurso crítico-científico do futuro professor de língua materna ao abordar conteúdos gramaticais relacionados à sintaxe ou se os tratará de modo tradicional.

4.1 A Abordagem de Gramática Tradicional: a Prova

Analiso uma prova aplicada e a ementa da disciplina Língua Portuguesa III, mais especificamente, segundo sua ementa: *Processos sintáticos complexos: coordenação e subordinação. Mecanismos sintático-semânticos no período complexo.*

UNIVERSIDADE FEDERAL
DEPARTAMENTO DE LETRAS

PROFESSOR

ALUNO: _____ DATA: _____ PERÍODO: _____ NOTA: _____

AVALIAÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA III

1. Qual é a afirmativa falsa sobre orações coordenadas?

- A) As coordenadas, quando separadas por vírgulas, se ligam pelo sentido geral do período;
- B) Uma oração coordenada muitas vezes é sujeito ou complemento de outra;
- C) As coordenadas sindéticas subdividem-se de acordo com o sentido e com as conjunções que as ligam;
- D) As coordenadas conclusivas encerram a dedução ou conclusão de um raciocínio;
- E) No período composto por coordenação, as orações são independentes entre si quanto ao relacionamento sintático.

2. Ache a única oração subordinada, em seguida classifique-a.

- A) Ora a nuvem escondia a lua, ora a lua escondia a nuvem.
- B) O jogador prometeu um gol à torcida, mas não conseguiu marcá-lo.
- C) Não saia sem o agasalho, pois há umidade no ar.
- D) Você verá que a emoção começa agora.
- E) Há neblina na estrada; logo há umidade no ar.

Classificação:

3. Encontre a alternativa que expõe uma oração coordenada explicativa:

- A) Não fui à escola porque fiquei doente.
- B) Não falte à reunião pois quero falar com você.

- C) Como estava muito resfriado, não fui à recepção.
- D) Não posso inscrevê-lo uma vez que não há vagas.
- E) Fomos bem recebidos porque trazíamos boas notícias.

4. No período “O professor está satisfeito com a aprendizagem de seus alunos”, a expressão grifada funciona sintaticamente como:

- A) objeto direto;
- B) objeto direto preposicionado;
- C) complemento nominal;
- D) agente da passiva;
- E) adjunto adnominal.

5. Identifique onde está a oração subordinada substantiva cujo valor sintático é de aposto, em seguida crie uma oração subordinada apositiva, explicando-a.

- A) De uma coisa sei: que é preciso morrer para viver.
- B) Ele disse que não se lembrava do nome.
- C) Confesso que me bambeou a perna.
- D) O triste é que não era uma planta qualquer.
- E) Meu Deus, só agora me lembrei que a gente morre.

Oração subordinada apositiva: _____

6. Analise sintaticamente o pronome reflexivo em destaque: O caçador medicou-se.

- A) sujeito
- B) objeto direto
- C) objeto indireto
- D) complemento nominal
- E) predicativo

Explique as principais funções que o pronome “se” pode desempenhar em uma frase, exemplificando.

7. Assinale onde a oração em destaque é subordinada substantiva subjetiva, depois mostre características peculiares a esse tipo de oração.

- A) O certo é não insistir nessa ideia.
- B) É possível terminar o trabalho mais cedo?
- C) Ele se destacou lutando pelos direitos dos pobres.
- D) Cumprida a missão, volte ao acampamento.
- E) A felicidade consiste em não sofrer.

Características: _____

8. “Quando todos trabalham, todos progridem.” Analise o período e marque as orações abaixo, assinalando V ou F:

- () O referido período é composto de duas orações.
- () Ambas as orações possuem o mesmo tipo de sujeito.
- () Na primeira oração o predicado é verbal e, na segunda, nominal.
- () Os verbos das duas orações são transitivos diretos.
- () Trata-se de um período simples.

9. Texto para as questões de V ou F.

Era necessário que se fizesse alguma coisa. Naquela sala, algo de errado estava acontecendo, pois a apatia dos alunos era muito grande. Notava-se que os alunos, apesar de desanimados, sonhavam com a possibilidade de aprovação. O professor tinha que procurar uma saída que despertasse a galera para o estudo. Tornou-se amigo de cada um deles e, por esse caminho, buscou uma solução. Descobriu que eles nada entendiam; tinham, entretanto, vergonha dos colegas, por isso não revelavam suas dificuldades. Depois disso, o mesmo colocou-se frente a frente e a turma verificou que todos partilhavam os mesmos problemas. Essa descoberta tirou o desânimo da sala e agora existe um só objetivo, que é recuperar o tempo perdido. Leia o primeiro período do texto e, com (V) ou (F), responda as alternativas que seguem:

- () Trata-se de um período composto por subordinação.
- () O primeiro período é composto formado por coordenação.
- () A oração subordinada é substantiva.
- () O verbo da oração principal é de ligação.
- () A partícula se é indeterminadora do sujeito, na segunda oração.

Fonte: Dados da pesquisa.

Veja-se que a prova segue os moldes de avaliação que se prende a um ensino de língua metalinguístico e sem qualquer contextualização e na questão em que há texto, ele serve apenas como pretexto, ou seja, o texto figura somente como a dizer que o professor trabalha com a gramática contextualizada. De todo o texto, somente a primeira frase foi retomada para explorar aspectos irrelevantes e nada significativos para a aprendizagem.

Trata-se, pois, de uma prova, de um teste e não de uma avaliação norteada pelos objetivos traçados e sem qualquer contextualização. É uma prova típica, nos moldes da tradição didática e da tradição normativo-gramatical conservadoras. Ela revela um professor fundido dentro desses moldes e que não foi capaz de transgredir os muros dessas tradições e que não “deu ouvidos” aos apelos da Linguística. A esse professor não serviria a proposta da AL.

As questões exploradas na prova não abrangem o disposto na ementa. Não há nenhuma questão que explore os “mecanismos sintático-semânticos”. Pelo contrário, a exploração de conhecimento (de domínio gramatical) se dá sobre os termos da oração, os tipos de oração e sua classificação, bem ao molde das questões tradicionais.

Se atentar para a terminologia dos termos empregada na ementa, é possível constatar que se trata de uma terminologia de uma sintaxe funcional. Segundo Berlinck, Augusto e Scher (2004, p. 211),

A abordagem funcionalista vê a linguagem como um sistema não-autônomo, que nasce da necessidade de comunicação entre

os membros de uma comunidade, que está sujeito às limitações impostas pela capacidade humana de adquirir e processar o conhecimento e que está continuamente se modificando para cumprir novas necessidades comunicativas.

Ainda de acordo com as autoras, o fato de a comunicação ser uma função essencial da linguagem determina o modo como a língua está estruturada. Por isso, ao se pensar a sintaxe numa perspectiva funcionalista, deve-se alargar a análise para além dos limites da sentença, porque os processos sintáticos são entendidos pelas relações que o componente sintático da língua mantém com os componentes semântico e discursivo (BERLINCK; AUGUSTO; SCHER, 2004). Pelo que se pode perceber, a proposta da ementa vai ao encontro dessa proposta funcionalista de sintaxe, relacionando os componentes (“mecanismos”) sintáticos aos semânticos e discursivos: *“Mecanismos sintático-semânticos no período complexo”*.

4.2 A Abordagem de Gramática Funcional: a Avaliação

Analisando a prova acima exposta dentro dos parâmetros da AL, é possível que ela não atenda aos anseios da proposta a começar pela própria elaboração dos enunciados. De toda a prova, apenas a questão 9 será aproveitada e reelaborada. Veja-se como seria possível (uma das possibilidades) explorá-la.

Avaliação de Língua Portuguesa

Após a leitura e análise do texto, responda as questões que se seguem.

Texto

Era necessário que se fizesse alguma coisa. Naquela sala, algo de errado estava acontecendo, pois a apatia dos alunos era muito grande. Notava-se que os alunos, apesar de desanimados, sonhavam com a possibilidade de aprovação. O professor tinha que procurar uma saída que despertasse a galera para o estudo.

Tornou-se amigo de cada um deles e, por esse caminho, buscou uma solução. Descobriu que eles nada entendiam; tinham, entretanto, vergonha dos colegas, por isso não revelavam suas dificuldades. Depois disso, colocou-se frente a frente e a turma verificou que todos partilhavam os mesmos problemas. Essa descoberta tirou o desânimo da sala e agora existe um só objetivo, que é recuperar o tempo perdido.

1) Analise o período composto a seguir: “Era necessário que se fizesse alguma coisa.”

a) Qual é a relação de sentido que se estabelece entre as orações do período?

b) Se trocar o termo “era necessário” por “era preciso” muda o sentido do texto? Por quê?

c) Essa frase poderia ser reescrita de outra forma?

2) Explique a relação semântica que é estabelecida pelo uso do “pois” no segundo período do texto e em seguida substitua-o por “porque” e verifique se ocorre alguma mudança de sentido no texto.

3) No terceiro período, aparece a locução “apesar de”.

a) Essa expressão pode ser substituída sem prejuízo de sentido por qual conjunção?

b) Qual é a relação de sentido aí estabelecida?

c) Neste contexto, é possível trocar “apesar de” por “mas”? Explique.

4) “Descobriu que eles nada entendiam; tinham, entretanto, vergonha dos colegas, por isso não revelavam suas dificuldades.”. Reescreva o texto:

a) primeiro eliminando as conjunções;

b) segundo, trocando por outras conjunções de forma que mantenha o mesmo sentido;

c) terceiro, trocando por outras conjunções de forma que altere o sentido do texto.

Fonte: Dados da pesquisa.

É óbvio que essas questões estão longe de esgotar as possibilidades que o texto oferece. Há muito mais a ser explorado, contudo, procurei mostrar que a proposta da AL possibilita um trabalho de exploração e reflexão gramatical que necessariamente requer que o aluno não se detenha apenas no *identificar* e *classificar*, mas que ele saiba refletir sobre as possibilidades de sentido no contexto de uso.

Considerações finais

Em vista do exposto, é possível concluir que o caso analisado pode ser uma ilustração do que tem ocorrido no processo de formação em Letras. Não se está ensinando o que se deveria ensinar em conformidade com o que está previsto nas bases da formação pretendida pelo PPC e objetivado na ementa da disciplina porque o professor pode não estar seguindo, ministrando, de fato, o que deveria. Ou seja, entre o pretendido e o realizado não há uma correspondência. Se assim o é, a probabilidade de ocorrer uma mudança significativa na perspectiva de mudança de concepções de língua e de gramática é baixa ou nenhuma porque a formação não oferece essa possibilidade na medida em que perpetua o ensino da gramática tradicional sem um viés reflexivo e analítico sobre o fenômeno linguístico funcionando em contextos de uso reais, em textos concretos.

Uma mudança de paradigmas no ensino de gramática requer primeiramente que se mude a concepção de língua e gramática a serem ensinadas. Na análise linguística é que entra o estudo das gramáticas reflexiva e internalizada, o que implica uma abordagem que não se restringe apenas à metalinguagem, mas que aborda também o epilinguístico, sendo o texto o ponto de partida e o ponto de chegada. A questão 9 da prova bem ilustra a tomada do texto como pretexto. Portanto, essa mudança de paradigma deve-se dar no processo de formação do professor. Esta prova não contribui e, caso seja este o único modelo ao qual os alunos de Letras tenham

acesso, há grandes possibilidades de que este seja reproduzido, o que impossibilita a mudança desejada no ensino de gramática. Nesse caso, uma proposta como a AL não seria nunca viável.

Referências

ANTUNES, I. Língua e gramática não são a mesma coisa. *In*: ANTUNES, I. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. p. 39-52.

BALTAR, M.; DE NARDI, F. S.; FERREIRA, L. T.; GASTALDELLO, M. E. O interacionismo sociodiscursivo na formação dos professores: o perigo da gramaticalização dos gêneros textuais. **SIGNUM**: Estud. Ling., Londrina, n. 8/1, p. 159-172, jun. 2005.

BERLINCK, R. A.; AUGUSTO, M. R. A.; SCHER, A. P. Sintaxe. *In*: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (org.). **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 207-244.

CASTILHO, A. T. O que se entende por língua e por gramática. *In*: CASTILHO, A. T. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 41-107.

FRANÇA, J. M. de. **Os (inter)discursos na formação do sujeito-aluno concludente em Letras**: o sujeito-professor que se pretende formar e o sujeito-professor que se forma na UFS. 2015. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de português. *In*: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2008. p. 59-79.

KAMEL, V. M. E. **A língua que aprendemos a ensinar**: discursos sobre o ensino de português. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

MENDONÇA, M. Análise lingüística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. *In*: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 199-226.

NICOLAU, E. M. D. **Sintaxe**. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/sintaxe#:~:text=A%20Sintaxe%20Funcio>. Acesso em: 14 jul. 2020.

PERINI, M. A. Sofrendo a gramática: a matéria que ninguém aprende. *In*: PERINI, M. A. **Sofrendo a gramática**. São Paulo: Ática, 2005. p. 47-56.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 9. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2003.

UFS. Resolução 056/2007/CONEPE.

Saberes docentes e atividades de comunicação oral em inglês: contribuição da instrução ao sócia

Luciana Peixoto BESSA

Universidade Estadual do Ceará – UECE

Andrea Regina Silva SANTA ANA

Universidade Estadual do Ceará – UECE

Rozania Maria Alves de MORAES

Universidade Estadual do Ceará – UECE

Introdução⁵

O sistema educacional brasileiro aponta em sua pauta várias questões que suscitam importantes discussões; para citar algumas, temos as tecnologias da informação e comunicação (TIC), a formação integral dos alunos, as habilidades socioemocionais, a formação profissionalizante, os letramentos, as avaliações externas e os direitos dos alunos. Neste capítulo, por sua vez, abre-se espaço para uma discussão voltada para a atividade docente, sobretudo para os saberes que professores mobilizam em sua prática (TARDIF, 2014).

A docência é um trabalho cujo objeto é constituído de relações humanas, ou seria melhor dizer que, além de delimitar, as relações humanas também organizam, validam, prescrevem e avaliam a atividade do professor. Essa característica do objeto condiciona a natureza do trabalho de professores, e o fato de trabalhar com seres humanos é central quando pensamos na análise da atividade docente.

5 Agradecemos à Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP) pelo apoio financeiro nesta pesquisa por meio de bolsa de estudo à primeira autora deste capítulo.

Segundo Ens e Donato (2011, p. 83),

A atividade de ensinar realiza-se a partir de conhecimentos específicos e necessários que possibilitam a compreensão do trabalho docente, os quais são adquiridos, construídos na formação inicial e na formação que acontece durante toda a vida profissional.

Contudo, além dos conhecimentos a que as autoras se referem, a atividade docente igualmente se constrói de outros conhecimentos que são adquiridos ao longo do percurso social, cultural e histórico do professor, seja no ambiente familiar, seja no escolar ou no profissional (TARDIF, 2014). Vieira-Abrahão (2012, p. 460), a partir de um viés sociocultural, acrescenta que “a aprendizagem do professor e as atividades de ensino são compreendidas como originárias das participações dos docentes nas práticas sociais”.

Analisar o ofício do professor, a partir das diferentes referências e abordagens teórico-metodológicas, auxilia a visualizar a trilha dos estudos nessa área e a perceber o professor como mobilizador de saberes; o professor significa, reflete e ressignifica seus saberes, partindo de sua prática, de suas experiências, de oportunidades de formação.

Elegemos a clínica da atividade como aporte teórico-metodológico de pesquisa, por entendermos que o próprio trabalhador deve ser protagonista das transformações, quando estas forem imperativas. Ademais, a clínica da atividade propõe uma coanálise das experiências vividas do trabalhador, apresentando uma perspectiva dialógica fundamentada na filosofia da linguagem bakhtiniana (BAKHTIN, 2003, 2015) e com o aporte da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano de Vigotski (2007).

Assim, o presente capítulo objetiva discorrer sobre os saberes docentes (TARDIF, 2014) mobilizados por um professor experiente de língua inglesa de uma escola pública de ensino médio ao explorar a comunicação oral em sala de aula, durante a coanálise de sua atividade através do método da instrução ao sócia.

Para tanto, buscamos aporte teórico nos estudos voltados para a formação/atividade docente, nas prescrições oficiais que regem a educação básica brasileira – e o que esses textos trazem sobre comunicação oral – e na clínica da atividade. E, de modo a ilustrarmos alguns dos saberes que subjazem a atividade docente, recorreremos ao *corpus* da pesquisa de Bessa (2018)⁶, do qual analisaremos alguns excertos.

1 Fundamentação teórica

Nesta seção, buscamos traçar um panorama do aporte teórico do presente capítulo. Primeiramente, tratamos da formação docente, especificamente no que concerne aos saberes que permeiam a atividade docente. Posteriormente, abordamos as prescrições e o que elas trazem sobre a comunicação oral. Por fim, apresentamos uma discussão sobre a clínica da atividade e o método da instrução ao sócia.

1.1 A formação docente e o ser professor

À luz de Tardif e Lessard (2013, p. 49), compreende-se docência como um trabalho humano e entende-se o ato de ensinar como “agir na classe e na escola em função da aprendizagem e da socialização dos alunos, atuando sobre a capacidade de aprender, para educá-los e instruí-los com a ajuda de programas, métodos, livros, exercícios, normas, etc.”.

Desse modo, as condições essenciais para o exercício da docência envolvem aspectos organizacionais – em que se encaixam, entre outros elementos, as prescrições; e aspectos dinâmicos – que envolvem os saberes dos professores e os resultados de seu trabalho. Segundo os autores supracitados, os aspectos organizacionais e dinâmicos são indissociáveis para a atividade do professor.

6 Pesquisa apreciada e aprovada no Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da UECE, parecer consubstanciado final número 2.563.049 e Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAEE) 84165718.6.0000.5534.

No que diz respeito ao tornar-se professor, embora no senso comum se acredite que os conhecimentos necessários para o exercício da profissão sejam adquiridos na formação inicial, estudos como o de Pimenta (1999, p. 20) indicam que “quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, já têm saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar”.

Recorremos a Tardif (2014, p. 60) para compreendermos a noção de saberes, que, segundo o autor, tem “um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser”.

Assim, a partir da noção que trouxemos, entendemos que o saber ser professor, o saber agir como um professor, é bastante amplo e, por consequência, traz consigo a ideia de que é preciso levar em conta fatores históricos, sociais e culturais dos docentes; falamos, pois, de diferentes saberes docentes, os quais provêm de diversas fontes, conforme descrito no quadro abaixo (Quadro 1):

Quadro 1 – Saberes de professores e suas fontes

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores.	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior.	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério.	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.

(continua)

Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho.	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercício, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: Tardif (2014, p. 63).

Dessa forma, em sua atividade, em sua prática, o docente mobiliza esses diferentes saberes de modo a atingir seu objetivo, que é organizar os meios que lhe permitirão mediar a aprendizagem dos alunos (AMIGUES, 2004). Esses conhecimentos também auxiliam o professor a atingir outros objetivos, pois entendemos que a atividade docente igualmente tem sua contribuição social. Podemos mencionar, como exemplo, que o trabalho do professor colabora na integração sociocultural de diferentes grupos sociais; basta observar ao nosso redor e perceber que a grande maioria dos indivíduos, mesmo que em diferentes graus ou formas, vivenciaram algum período de escolarização.

Assim, ressaltamos a pertinência de uma reflexão (e discussão) acerca desses saberes, seja em situações de coanálise da atividade, como as desenvolvidas no âmbito da clínica da atividade (CLOT, 2010), seja em ambientes institucionais e a partir de documentos oficiais da educação brasileira, como a recente Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁷, os quais ainda são concebidos para serem postos em prática por um corpo de executantes (TARDIF; LESSARD, 2013).

⁷ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Para mais informações, consultar: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 09 jun. 2019.

Compreendemos, portanto, que os docentes são colocados em uma posição de ausência de controle sobre o processo de trabalho, o que para o professor é uma constante fonte de estresse e insatisfação. Os professores, na realidade, precisam ser vistos como sujeitos do conhecimento e a sua formação deve contemplar a ideia de que é a partir da prática desse profissional, e da mobilização de seus saberes, que o ensino vai encontrar a sua profissionalização.

1.2 Prescrição e comunicação oral

Uma vez que este capítulo também abrange o ensino da comunicação oral em língua inglesa, no ensino médio, em uma escola pública estadual do Ceará, consideramos pertinente abrir espaço para uma breve discussão sobre o papel das prescrições, no âmbito educacional, bem como o que alguns desses documentos trazem sobre a comunicação oral em língua estrangeira.

O trabalho do professor é organizado a partir de seus atores ou sujeitos, seu meio ou contexto, suas ferramentas ou aparatos, além das prescrições. Prescrições correspondem aos “aspectos institucionais e normativos, quer formais ou informais, que regem o trabalho do professor no seu dia-a-dia” (SOUZA-E-SILVA, 2004, p. 84). À luz de Amigues (2004) e Souza-e-Silva (2004), compreendemos os muitos papéis, contribuições e limitações que acompanham as prescrições, as quais são constituintes da atividade docente.

Dentre as prescrições, não podemos nos furtar de mencionar os documentos oficiais que regem a educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio (PCNEM) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)⁸, compreendidos de forma abrangente como procedimentos concebidos por outrem para serem seguidos pelos professores, isto é, uma hierarquia invisível (SOUZA-E-SILVA, 2004). Entendemos que prescrever o trabalho do professor

⁸ Convém destacar que, na ocasião do estudo, o ensino nas escolas de ensino médio se ancorava nessas prescrições, ao passo que a BNCC desse segmento ainda se encontrava em discussão.

com a expectativa de que esse profissional vai tão somente transmitir um conteúdo, sem refletir sobre o contexto de ensino-aprendizagem em que atua, é desconsiderar como a prática do professor se dá concretamente.

Além dessas normativas, outra diretamente presente em salas de aula é o livro didático. Em situação de ensino de língua estrangeira, sobretudo em cursos livres de idiomas, por exemplo, mas não apenas nestes, buscam-se maneiras de uniformizar o uso dos livros didáticos, minimizando a ação do professor, controlando e prescrevendo o passo a passo das aulas.

Os livros didáticos e os documentos federais citados exemplificam o que Daniellou (2002) denomina “prescrições descendentes”, que dizem respeito àquelas concebidas pela hierarquia, as quais são executadas, e podem ser ressignificadas, pelos trabalhadores. Já as “prescrições ascendentes” (DANIELLOU, 2002) trazem na marca de sua procedência a reflexão; sua autoria se dá na atividade pelos trabalhadores, a partir da forma de agir e mesmo da reformulação de outras prescrições (ARAÚJO, 2017). Na realidade, a sala de aula nos mostra essa prática. As prescrições que o professor traz para seus alunos, e para si mesmo, como o plano de aula, são frutos de um trabalho de reelaboração de outras prescrições (SOUZA-E-SILVA, 2004). Ressaltamos que, nessa reconcepção de prescrições, de modo a tornar seu trabalho mais eficaz (AMIGUES, 2004), o professor pode partir das habilidades desenvolvidas pelos alunos para trabalhar as não desenvolvidas ainda, ou mesmo de propostas menos complexas para as mais complexas.

Tratando-se dos documentos prescritivos da educação básica, sobretudo os voltados para o ensino médio, e o que estes trazem sobre o ensino de comunicação oral, prescrições como os PCNEM e as OCEM compreendem a linguagem como uma prática social, além de reconhecerem a necessidade de o aprendiz ser capacitado para, assim, inserir-se socialmente em sua realidade. Essa capacitação diz respeito, também, ao aprendizado de línguas estrangeiras.

Em relação às habilidades linguísticas, os PCNEM abrem espaço para fala, escuta, leitura e escrita, sem, contudo, excluir o trabalho com as estruturas da língua. A respeito, especificamente, da comunicação oral, as OCEM recomendam que a produção oral e a compreensão oral sejam exploradas, juntamente com a produção e a compreensão escritas, ao longo de todo o ensino médio, e orientam para que localmente (aqui entendemos as redes estaduais) avalie-se a proporcionalidade do que explorar (BRASIL, 2008). Sobre essa discussão, achamos pertinente trazer as reflexões de Bessa (2018, p. 40) que, após a análise destes e de outros documentos⁹, concluiu que a

[...] comunicação oral é algo previsto nos documentos oficiais e considerado como algo viável de ser realizado nas salas de aulas de Língua Inglesa das escolas públicas, apesar das dificuldades vivenciadas por docentes e discentes, o que contraria a visão de que o ensino de língua estrangeira na escola pública deva ser voltado principalmente para leitura, vocabulário e formas gramaticais.

Então, tendo finalizado esta sucinta abordagem sobre as prescrições, passamos para a última subseção desta fundamentação teórica, onde tratamos sobre a clínica da atividade e o método da instrução ao sócia.

1.3 Clínica da atividade e instrução ao sócia

Apresentamos nesta seção a clínica da atividade, abordagem inserida no campo das Ciências do Trabalho, por esta ter como foco “a experiência vivida do trabalhador: sua atividade profissional e seu modo de agir em situação concreta de trabalho” (MORAES; MAGALHÃES, 2017, p. 106). Os aportes da teoria sócio-histórico-cultural do desenvolvimento humano (VIGOTSKI, 2007) e do dialogismo bakhtiniano¹⁰ (BAKHTIN, 2003, 2015) possibilitam a

9 A pesquisadora também analisou a Lei de Diretrizes e Base (BRASIL, 2016) e o documento cearense Escola Aprendiz Linguagens e Códigos e suas tecnologias (NOBRE, 2008).

10 O dialogismo é constituído de relações dialógicas que, segundo Bakhtin (2003, p. 323), “são relações (semânticas) entre toda espécie de enunciados na comunicação discursiva. Dois enunciados, quaisquer que sejam, se confrontados em um plano de sentido (não como objetos e não como exemplos linguísticos), acabam em relação dialógica”.

instauração de um processo dialógico crítico-reflexivo de coanálise da atividade, no qual, a partir de reviver o vivido, busca-se compreender e, possivelmente, transformar a atividade.

A clínica da atividade consiste em uma abordagem para a transformação do trabalho, desenvolvida nos estudos da ergonomia francesa e da psicopatologia do trabalho (CLOT, 2017). Segundo Clot (2006, p. 101), a clínica da atividade sustenta-se na ideia de que “a psicologia do trabalho vai partir do campo (da realidade de trabalho) e voltar ao campo. É uma ideia de que não há psicologia do trabalho sem transformação da situação de trabalho”. Fazendo uma comparação com a clínica médica, Clot (2006, p. 102) explica que esta tem como objetivo a restauração da saúde do indivíduo, ao passo que aquela consiste na “ação para restituir o poder do sujeito sobre a situação”, ou seja, “a restauração da capacidade diminuída” do sujeito em seu meio profissional.

Para a clínica da atividade, têm valor as interpretações sobre a lacuna entre aquilo que a organização prescreve, “determina”, e aquilo que o trabalhador “verdadeiramente faz”, o que Clot (2010, p. 103-104) denomina real da atividade e o define como “o que não se faz, o que se tenta fazer sem ser bem sucedido – o drama dos fracassos – [...] o que se faz para evitar fazer o que deve ser feito; o que deve ser feito, assim como o que se tinha feito a contragosto”.

Dessa forma, os estudos desenvolvidos em clínica da atividade não descartam as vivências dos trabalhadores, como as frustrações e as conquistas, por exemplo, que esses profissionais reconhecem como “suas” frustrações e “suas” conquistas; afinal, é o trabalhador que melhor conhece seu trabalho.

A clínica da atividade, a partir dos estudos vigotskianos, compreende que o real da atividade não é diretamente observável, assim, nessa abordagem empregam-se métodos que consistem “em diálogos, entre pesquisador e participante, de coanálise, em que o trabalhador reflete e verbaliza suas reflexões sobre sua atividade” (BESSA, 2018, p. 49), por exemplo, a instrução ao sócia.

O método da instrução ao sócia, concebido pelo médico italiano Ivar Oddone, tem como suporte principal a linguagem e consiste em o trabalhador instruir um sócia para uma hipotética substituição em sua atividade laboral.

Iniciadas a partir do seguinte comando dado pelo pesquisador (que assumirá papel de sócia), “Suponha que eu seja seu sócia e que amanhã eu deva substituir você em seu trabalho. Que instruções você deveria me transmitir para que ninguém perceba a substituição?” (CLOT, 2006, p. 144), as instruções dadas para o sócia são registradas em áudio ou filmadas e posteriormente transcritas. Em seguida, o trabalhador escreve um texto reflexivo sobre a experiência da instrução ao sócia. É possível, adicionalmente, haver um novo encontro entre trabalhador e pesquisador para abrir um novo espaço de reflexão sobre a atividade (desse) profissional (BATISTA; RABELO, 2013).

Portanto, nesse processo interativo entre pesquisador e trabalhador, é possibilitado a este profissional reviver sua atividade, experiência provocada pelas trocas verbais entre ambos, coanalísá-la, compreendê-la e, possivelmente, transformá-la.

Assim, após essa discussão sobre o aporte teórico deste capítulo, abordamos um estudo sobre a atividade de um professor, com foco na reflexão sobre os saberes docentes emergentes em uma instrução ao sócia.

2 Um estudo sobre saberes docentes

Nesta seção, primeiramente, apresentamos um panorama geral da pesquisa de Bessa (2018), a inquietação que moveu a pesquisadora nesse estudo, os objetivos, o participante, o local da investigação, os procedimentos adotados para a construção de um *corpus* discursivo, além de alguns achados. Em um segundo momento, trazemos algumas análises de excertos provenientes das interações entre a pesquisadora e o participante durante a condução do dispositivo teórico-metodológico da instrução ao sócia.

2.1 Contexto da pesquisa

Dialogando com a clínica da atividade, a pesquisa de Bessa (2018) buscou analisar a atividade docente na abordagem da comunicação oral no ensino de língua inglesa no ensino médio público.

A escolha pela escola pública deve-se, sobretudo, pelo compromisso social da Universidade e da Linguística Aplicada – campo do conhecimento no qual se insere o presente estudo –, tendo em vista que esta tem por base a construção do “conhecimento que seja responsivo à vida social” (MOITA LOPES, 2006, p. 97), em outras palavras, uma resposta aos problemas relacionados à linguagem na vida prática e nos mais diversos setores da sociedade. E também pelo fato de a pesquisadora ter fácil acesso tanto à gestão quanto aos professores da escola participante.

Especificamente, um dos objetivos da autora foi ponderar sobre como um professor de língua inglesa organiza as atividades de comunicação oral em relação às prescrições estabelecidas, além de analisar como uma reflexão a partir da coanálise do trabalho do professor, através de seu discurso, à luz do dialogismo bakhtiniano, contribui para uma possível transformação da sua atividade, por meio do método da instrução ao sócia. Segundo a autora do referido estudo, analisar a atividade docente e a comunicação oral é relevante, pois “[...] embora as normativas oficiais orientem que a comunicação oral, a leitura e a escrita sejam exploradas em sala de aula, o que se observa nas aulas de Língua Inglesa, no Ensino Médio, é o maior foco na abordagem da leitura [...]” (BESSA, 2018, p. 17).

No que diz respeito ao participante da pesquisa, tratava-se de um professor experiente, lotado em turmas de 2^a e 3^a séries do ensino médio em uma escola pública regular da rede estadual cearense, localizada na cidade de Fortaleza. Consideramos professor experiente, partindo da perspectiva de Huberman (1992), o profissional com, no mínimo, cinco anos no magistério. O participante, na ocasião da pesquisa, já tinha nove anos de experiência, não somente no ensino médio, mas também em curso livre de idiomas.

O dispositivo teórico-metodológico adotado pela pesquisadora possibilita que o professor dialogue com ele mesmo e com sua atividade, “conduzindo-o a uma reflexão sobre suas interrogações e (re)mobilizando seus saberes para a compreensão e possível transformação de sua atividade” (BESSA, 2018, p. 17).

Dessa forma, em relação aos procedimentos metodológicos usados para a construção do *corpus* discursivo, e de modo a instaurar um processo dialógico entre o participante da pesquisa e sua atividade, foi empregado o método da instrução ao sócia. Apresentamos, a seguir, um quadro (Quadro 2) elaborado pela própria pesquisadora em que são descritos os procedimentos por ela adotados, bem como o propósito de cada um destes.

Quadro 2 – Síntese dos procedimentos metodológicos adotados para a construção do *corpus*

Procedimento empregado	Objetivo
Questionário orientado	Traçar o perfil do professor participante. Verificar qual o seu posicionamento com relação às prescrições, à concepção de comunicação oral e às atividades concernentes ao desenvolvimento das habilidades de fala e de escuta.
Filmagem da instrução ao sócia (IaS fase 1)	Registrar a instrução dada pelo professor ao seu sócia para uma hipotética substituição em uma situação concreta de sua atividade. Provocar o deslocamento do professor (instrutor) para sua atividade laboral.
Observação de uma aula do professor participante (IaS fase 2)	Confrontar a instrução que o professor deu ao sócia com a atividade realizada desse docente.

(continua)

Texto-comentário escrito pelo professor participante (IaS fase 3)	Proporcionar ao profissional uma nova retomada de sua própria atividade, em posição exotópica ¹¹ , e conduzi-lo a realizar uma possível análise de sua atividade laboral.
Filmagem da discussão com professor sobre as fases 1, 2 e 3 (IaS fase 4)	Tratar sobre passagens mais significativas emergentes das fases anteriores e esclarecer pontos que, a nosso ver, ficaram obscuros. Possibilitar ao professor outro momento para reflexão e coanálise de sua atividade.

Fonte: Bessa (2018, p. 83). Adaptado.

Empregando os procedimentos acima descritos, e a partir da análise dialógica das trocas verbais entre professor e pesquisadora, verificou-se que as prescrições plano de aula e livro didático norteiam a atividade do docente participante do estudo, além de sua experiência em lecionar em curso de idiomas. Ademais, a autora observou que as prescrições oficiais ecoam na prática deste professor, embora este tenha informado não as seguir à risca. Por fim, a pesquisadora constatou que o método da instrução ao sócia contribuiu para uma transformação na maneira de esse profissional perceber sua atividade.

Tendo contextualizado o estudo, a seguir, apresentamos alguns excertos provenientes do *corpus* mencionado acima e, na sequência, traçamos algumas análises, sobretudo, no que concerne aos saberes (TARDIF, 2014) que o professor mobiliza e que norteiam sua atividade ao explorar a comunicação oral em língua inglesa junto a seus alunos.

¹¹ Significa um extrapositionamento. Para Amorim (2012, p. 101), “o conceito de exotopia designa uma relação de tensão entre pelo menos dois lugares: o do sujeito que vive e olha de onde vive, e daquele que, estando de fora da experiência do primeiro, tenta mostrar o que vê do olhar do outro”.

2.2 A comunicação oral e os saberes docentes na atividade de um professor de língua inglesa

Visto que a pesquisa de Bessa (2018) também se volta para o trabalho com a comunicação oral em língua inglesa, achamos pertinente trazer um excerto em que o professor, ao instruir seu sócia, revela como explora a comunicação oral em sala de aula.

Na primeira fase da instrução ao sócia (laS fase 1), ao ser indagado pela pesquisadora (P), no papel de sócia, sobre como deveria agir ao entrar em sala de aula, o professor participante (H) lhe dá as seguintes instruções:

73 P. Tá, aí quando eu entrar em sala de aula eu vou cumprimentar os meninos como, em inglês, em português?

74 H: Geralmente **eu cumprimento em inglês “Hey, guys, how are you?”** [Olá, gente, como vocês estão?], **“good afternoon”** [boa tarde].

75 P. E aí eles respondem? (sorri e mostra surpresa).

76 H: Respondem. (sorri).

77 P. [Ai que legal!

78H: [“Hi, teacher!” [Oi, professor] + **eu ensino umas expressões mais informais “What’s up?”** [E aí?]. + **geralmente quando eu termino a aula eu falo ++ uma uma (movimenta a mão sobre a mesa como se escrevesse e em seguida bate os dedos na mesa) expressão que aparecia bastante naqueles desenhos antigos da Hanna Barbera, acho que era Hanna Barbera? (fecha um pouco os olhos e coça a cabeça).**

79 P. É:: [pensativa]

80H: **“That’s all for today, folks”** [Isso é tudo por hoje, pessoal] + alguns reconhecem [P confirma com a cabeça] “Ah, eu já vi essa expressão antes”, “Pois é.”.

81 P. [Ai que legal!

82 H: [“Aí, e o que isso significa, professor?”, “Isso é só por hoje, gente”.

83 P. **E aí eles [os alunos] começam a utilizar também?**

84 H: **Humhum [confirmando].**

85 P. Então **eu posso ficar utilizando inglês com os meninos** ↓
[H complementa].

86 H: [Pode, pode sim.

87 P. [Eventualmente.

88 H: Aquela comunicação básica, sim, **pode sim, DEVE inclusive.**

89 P. Devo, né?

90 H: **Assim, como + serve como um estímulo para eles também + sentirem mais gosto pela aula de língua. (IaS1)**

(BESSA, 2018, p. 110)

Na situação acima, observamos como o professor busca expor seus alunos à língua inglesa utilizando seu próprio inglês, como o faz ao iniciar a aula, cumprimentando os estudantes (“**Geralmente eu cumprimento em inglês “Hey, guys, how are you?” [Olá, gente, como vocês estão?], “good afternoon” [boa tarde].**”), e ao terminá-la (“**geralmente quando eu termino a aula eu falo**” [...] “**That’s all for today, folks**”). Além disso, ao ensinar expressões informais (78H), o professor igualmente dedica-se a explorar traços da modalidade oral do idioma.

Assim, concordamos com Bessa (2018, p. 111) ao afirmar que, ao usar espontaneamente a língua inglesa, o professor “estimula os alunos a igualmente tentarem usar esse idioma”, conforme podemos compreender a partir da confirmação do professor (84H) ao responder ao questionamento do sócia: “**E aí eles [os alunos] começam a utilizar também?**” (83P).

Diante do exposto, compreendemos, através das instruções ao seu sócia, que, na realização de sua atividade, a abordagem do professor, ao explorar a comunicação oral, dialoga com o que Brito e Schmitz (2009) propõem. Consoante os autores,

[...] mesmo em uma aula dedicada à leitura de textos, a professora pode fazer perguntas em inglês. A professora pode usar seu inglês para cumprimentar a turma, dar instruções e orientações. [...] Ouvindo inglês, aos poucos, os discentes vão ganhar coragem para perguntar e comentar nessa língua. Como metodologia de ensino, ouvir em inglês e ter a chance de “se aventurar” em inglês são procedentes, pois o professor não estaria “sonhando” ocasiões e oportunidades para o desenvolvimento da compreensão auditiva e da fala. (BRITO; SCHMITZ, 2009, p. 16-17, grifos do autor).

Portanto, ao não apenas ensinar expressões características da modalidade oral da língua inglesa, mas também ao empregá-las no dia a dia em sua sala de aula, acreditamos que o professor participante da pesquisa crie oportunidades para explorar a comunicação oral junto a seus alunos para que estes desenvolvam-na, dentro dos limites do contexto de uma escola pública regular de ensino médio, ressaltamos.

Na quarta fase da instrução ao sócia (IaS fase 4), um novo processo dialógico instaurado entre o docente, a sua atividade e a pesquisadora, e de modo a compreender, juntamente com o participante, a abordagem que este utiliza e os saberes que mobiliza ao explorar a comunicação oral em sala de aula, a pesquisadora questiona o professor sobre o que o norteia na realização de sua atividade. Vejamos a interação:

167 H: Mas **na grande maioria das vezes (...) o material fonte mesmo é o livro didático.**

168 P. Certo, **então o plano de aula e livro didático eu posso dizer que eles conduzem teu trabalho.**

169 H: **Sim.**

170 P. Em sala de aula

171 H: Sim sim

(...)

221 H: (*pensativo*) É, assim ++ **as leituras já são várias**, mas para lembrar aqui uma específica + **mas, eu acho que o que me norteia mais é a experiência que eu tenho em::: sala de aula de curso.**

222 P. Sei.

223 H: **Onde se exige mais essa participação oral do aluno** + e eu acabo↓

224 P [Levando

225H: [**Levando isso pra sala de aula regular de escola também.**

(...)

242 P. O vivenciar a língua, né, de uma maneira possível ++ e aí [xx] você conhece o + talvez da época da sua graduação, mas **você conhece os documentos que são prescritivos do ensino + da educação básica?**

243 H: Os PCNs?

244 P. Os PCNs, as Orientações Curricula::res.

245 H: **A fundo não.**

246 P. A fundo não, né?

247 H: Devo ter lido alguma coisa + mas a fundo não, (...).

(...)

252 P. ++ Certo, então assim ++ **a gente pode concluir que + como que você falou mesmo, a tua didática, a tua prática ela é mais norteada pela vivência, né,**

253 H:

[**das tuas leituras**

[**passada em curso de línguas.**

254 P. E o teu conhecimento em curso de línguas.

255 H: Isso, é.

256 P. Mais do que os documentos da educação básica.

257 H: [*H confirma com a cabeça*] mais.

258 P. Hamham.

(BESSA, 2018, p. 181-183)

Logo no início dessa segunda situação, observamos a referência a duas prescrições que guiam a atividade desse professor: o livro didático e o plano de aula; sendo o primeiro mencionado pelo docente no enunciado 167H (“**na grande maioria das vezes (...) o material fonte mesmo é o livro didático**”) e pela pesquisadora, que também se refere ao plano de aula, ao verbalizar o seguinte enunciado: “**então o plano de aula e livro didático eu posso dizer que eles conduzem teu trabalho**”, declaração com a qual o professor concorda (169H). Baseando-nos em Tardif (2014), compreendemos, pois, que, em sua atividade, o docente se apoia tanto em saberes provenientes da formação (plano de aula) quanto naqueles oriundos de livros didáticos.

Ainda no excerto em questão, atentamos que as várias leituras que o professor menciona (221H), a nosso ver, podem se referir aos conhecimentos adquiridos ao longo de sua vida profissional durante a formação inicial e/ou continuada (PIMENTA, 1999; TARDIF, 2014), ou mesmo incluir os documentos prescritivos da educação básica brasileira, os quais o professor declara não conhecer “**a fundo**” (245H).

Por outro lado, os enunciados do docente revelam que a prática, sua experiência como professor de curso livre de idiomas (221H), “**onde se exige mais essa participação oral do aluno**” (223H), norteia sua abordagem com a comunicação oral na escola, visto que o docente leva “**isso [exigir a participação oral] pra sala de aula regular de escola**” (225H).

Assim, a partir dessa interação entre o professor e a pesquisadora, sobretudo em 252P (“**a gente pode concluir que [...] a tua prática ela é mais norteadada pela vivência, né, das tuas leituras**”) e em 253H (“**passada em curso de línguas**”), entendemos que, mais do que a teoria presente nas “leituras” e nos documentos prescritivos, os saberes da prática (TARDIF, 2014), a experiência, são os que parecem predominar na atividade do professor ao explorar a comunicação oral em língua inglesa.

Portanto, a partir das análises que os excertos da instrução ao sócia nos permitiram fazer, concluímos que, majoritariamente, é na realização de sua atividade com o suporte de sua experiência em cursos de idiomas que o professor expõe os alunos à língua inglesa, motivando-os a também utilizar esse idioma em sala de aula. Adicionamos, entretanto, que não podemos desconsiderar a mobilização de outros saberes na atividade desse profissional, visto que, como bem pontuam Ens e Donato (2011, p. 84), referindo-se a Saviani (1996), “os saberes que decorrem da experiência perpassam todos os demais saberes”.

Considerações finais

Com este estudo, objetivamos discorrer sobre os saberes docentes nos quais um professor experiente de língua inglesa se apoia ao explorar a comunicação oral em sala de aula, durante a coanálise de sua atividade através do método da instrução ao sócia. O emprego desse método possibilitou a instauração de um processo dialógico, crítico e reflexivo sobre a atividade (do) profissional. A análise de excertos que exploramos neste estudo demonstrou que, em sua atividade, o docente mobiliza saberes de diferentes fontes, como da formação, de livros didáticos e, sobretudo, da própria experiência.

Ressaltamos que este, assim como outros estudos no âmbito da Linguística Aplicada e da clínica da atividade, trata-se de uma pesquisa sociohistoricamente situada. Portanto, embora os saberes mobilizados pelo professor possam dialogar com os de demais docentes, os saberes mencionados anteriormente são evocados por esse profissional ao explorar a comunicação oral, no seu contexto profissional de ensino de inglês.

Referências

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. *In*: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004. p. 35-53.

AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. *In*: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 95-114.

ARAÚJO, M. D. C. **Prescrições e discurso do professor de espanhol/ língua estrangeira (E/LE) e sua atividade com a leitura em escolas do ensino médio do Ceará**. 2017. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

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

BATISTA, M. A.; RABELO, L. Imagine que eu sou seu sócia... Aspectos técnicos de um método em clínica da atividade. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 16, n. 1, p. 1-8, 2013. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/cpst/article/view/77607>. Acesso em: 15 maio 2017.

BESSA, L. P. **Análise da atividade docente pelo método da instrução ao sócia: trabalhando a comunicação oral em língua inglesa no ensino médio**. 2018. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.

BRASIL. **Orientações curriculares para o Ensino Médio: volume linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2008.

BRASIL. **LDB: Lei de diretrizes e base da educação nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. 13. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016.

BRITO, R. M.; SCHMITZ, J. R. Ensino/aprendizagem das quatro habilidades linguísticas na escola pública: uma meta alcançável? *In*: LIMA, D. C. (org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 13-20.

CLOT, Y. Clínica da atividade. **Horizontes**, v. 35, n. 3, p. 18-22, 2017. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/526/239>. Acesso em: 15 ago. 2018.

CLOT, Y. **O trabalho e o poder de agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum. 2010.

CLOT, Y. Entrevista. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 9, n. 2, p. 99-107, 2006.

DANIELLOU, F. **Le travail des prescriptions**. Madri: [s.n.], p. 9-16. 2002. Disponível em: <http://www.ergonomieself.org/documents/37emeAixenProvence2001/daniellou.pdf>. Acesso em: 12 maio 2017.

ENS, R. T.; DONATO, S. P. Ser professor e formar professores: tensões e incertezas contemporâneas. *In*: ENS, R. T.; BEHRENS, M. A. (org.). **Ser professor: formação e os desafios na docência**. Curitiba: Champagnat, 2011. p. 79-100.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1992. p. 31-61.

MOITA LOPES, L. P. Linguística aplicada e vida contemporânea. Problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-107.

MORAES, R. M. A.; MAGALHÃES, E. M. Abordagem clínica na análise da atividade docente: uma via unindo pesquisa, intervenção e formação. **Horizontes**, v. 35, n. 3, p. 105-120, 2017. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/515>. Acesso em: 12 jan. 2018.

NOBRE, M. G. G. O ensino de língua estrangeira e o conhecimento do mundo. *In*: CEARÁ. Secretaria da Educação. **Metodologias de Apoio**: áreas de linguagens, códigos e suas tecnologias. Fortaleza: SEDUC, 2008. p. 30-51.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

PRETI, D. (org.). **Análise de textos orais**. 4. ed. São Paulo: Humanitas Publicações, 1999.

SANDRÉ, M. **Analyser les discours oraux**: approche pluridisciplinaire. Paris: Armand Colin, 2013.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. *In*: BICUDO, M. A. V.; SILVA JÚNIOR, C. A. (org.). **Formação do educador**. São Paulo: Ed. da UNESP, 1996. p. 145-155.

SOUZA-E-SILVA, M. C. P. O ensino como trabalho. *In*: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004. p. 81-104.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para a teoria da docência como profissão de interações humanas. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

VIEIRA ABRAHÃO, M. H. A formação do professor de línguas na perspectiva sociocultural. **Signum**: Est. Ling, v. 15, n. 2, p. 457-480. 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/viewFile/12736/12099>. Acesso em: 15 set. 2017.

VIEIRA, M.; FAÏTA, D. Quando os outros olham outros de si mesmo: reflexões metodológicas sobre a autoconfrontação cruzada. **Polifonia**, v. 7, p. 27-65, 2003. Disponível em: <http://cpd1.ufmt.br/meel/arquivos/artigos/230.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2015.

VIGOTSKI, L. S. **Formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Práticas de análise da atividade na formação inicial de professores de francês como práticas languageiras formativas

Aline Leontina Gonçalves FARIAS

Universidade Federal do Pará – UFPA

Rozania Maria Alves de MORAES

Universidade Estadual do Ceará – UECE

Introdução

Desde a década de 1990, a formação de professores de línguas estrangeiras (LE) tem aparecido como um importante tema de pesquisa na Linguística Aplicada (LA), que, em oposição à Linguística teórica, tem sido colocada “como área do conhecimento privilegiada para responder aos desafios práticos de situações envolvendo a linguagem e seu ensino” (GIMENEZ, 2005, p. 183). De fato, como observa Gimenez (2005), a abertura da LA para a diversidade teórica e metodológica e sua ênfase à incorporação do contexto como elemento ampliador da compreensão do trabalho do professor fazem da LA um espaço acolhedor para as pesquisas na área de formação de professores voltadas para o entendimento de situações concretas.

Nesse texto, voltamos nossa atenção para uma perspectiva de estudo do trabalho e da formação docente constituída, no âmbito da LA, a partir de diálogos com a ergonomia da atividade (AMIGUES, 2002, 2003; FAÏTA, 2003) e com a clínica da atividade (CLOT; FAÏTA, 2000; CLOT, 2006a, 2010), cujos objetivos e aparatos conceituais e metodológicos para compreender e transformar as situações de trabalho convergem em muitos pontos com os objetivos e

princípios da perspectiva da formação reflexiva de professores, a saber, o caráter de intervenção das pesquisas, o lugar de destaque da linguagem nas metodologias de formação bem como a parceria dialógica entre pesquisador e sujeitos, a valorização das vozes e dos pontos de vista destes últimos, e o interesse de promover o processo de reflexão dos sujeitos sobre suas realidades.

Isto posto, o presente capítulo tem como objetivo apresentar os fundamentos e as vantagens teórico-metodológicas da integração de aportes da análise da atividade à formação inicial de professores de francês sobretudo com base na metodologia de autoconfrontação. Para isso, primeiramente, retraçamos um breve histórico de pesquisas que, sob o escopo da Linguística Aplicada, têm explorado, há cerca de duas décadas, o potencial da análise da atividade para a compreensão do trabalho docente e, em particular, para a formação profissional de professores de línguas. Em seguida, discutimos os princípios teórico-metodológicos que fundamentam a compreensão e a exploração das práticas de análise da atividade como práticas de formação. Finalmente, ilustramos por meio de uma breve análise de sequências de diálogos de autoconfrontação com professoras estagiárias, os efeitos da coanálise da atividade no desenvolvimento de novas práticas de linguagem potencialmente formativas.

1 Análise da atividade em pesquisas na linguística aplicada e consolidação da perspectiva do ensino como trabalho

Na primeira década de 2000, no Brasil, surgiram pesquisas nas áreas de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem com foco na análise de situações de trabalho de diferentes profissões¹². Esses estudos tinham em comum o lugar central e polivalente atribuído à linguagem, concebida – seguindo a classificação de Nouroudine (2002) – como *dimensão do trabalho* (isto é, linguagem *no* trabalho

12 Conferir, por exemplo, os trabalhos de Otranto (2009), Algodoal (2002) e Vieira (2002).

e linguagem *como* trabalho) e/ou como *revelador do trabalho*¹³ (linguagem *sobre* o trabalho).

Essas pesquisas se situam no campo de estudo das relações entre linguagem e trabalho cuja origem remonta à década de 1980 na França com a formação de grupos interdisciplinares de análise que se dão conta da necessidade de articulações teórico-metodológicas interdisciplinares seja para tratar das próprias interações languageiras constitutivas das atividades de trabalho, seja para entrar no conteúdo do trabalho por intermédio dessas interações e práticas languageiras, como nos explicam Borzeix, Boutet e Fraenkel (2001). São exemplos dessa iniciativa pluridisciplinar o grupo de pesquisa *Analyse Pluridisciplinaire des Situations de Travail* (APST), sediado na então Université de Provence-Aix-Marseille, atualmente Aix-Marseille Université, e a rede *Langage et Travail* (L&T), sediada em Paris.

No Brasil, o interesse por esse diálogo interdisciplinar aparece na década de 1990, em alguns programas de pós-graduação – como o de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC/SP –, na forma de grupos de pesquisa – como o ATELIER e o ALTER –, e em acordos bilaterais de pesquisa – como o CAPES-COFECUB entre Brasil e França (SOUZA-E-SILVA; FAÏTA, 2002; MACHADO, 2004b). Algum tempo depois, precisamente a partir de 2005¹⁴, podem-se contabilizar um número crescente de pesquisas voltadas para a análise da atividade do professor sob a perspectiva do *ensino como trabalho*. Essa perspectiva, apresentada e documentada na obra coletiva dirigida por Machado (2004a), introduz um novo olhar sobre a atividade professorale e o interesse de compreender o trabalho concreto dos professores, incluindo suas dimensões imbricadas e

13 Hoje sabemos que a linguagem sobre o trabalho não tem o mero caráter de revelação de algo que já está dado, mas tem o potencial – caro à formação – de ser instrumento de reflexão, de (re)construção e ressignificação da experiência de trabalho, permitindo aos trabalhadores iniciantes ou experientes compreenderem melhor os modos individuais e coletivos de pensar as situações de trabalho bem como os modos de agir em cada situação.

14 Segundo um levantamento, não exaustivo, em alguns bancos de teses e dissertações de programas brasileiros de pós-graduação em Linguística Aplicada.

geralmente implícitas, com base em um novo aparato conceitual e metodológico.

Podemos citar pelo menos dois polos internacionais responsáveis pela inauguração e consolidação dos estudos no campo educacional e na formação de professores sob a perspectiva de análise da atividade. Na Suíça, em 2000, pesquisadores de Genebra sob a coordenação de Jean-Paul Bronckart fundaram o grupo LAF – *Langage – Action – Formation*, no qual começaram a surgir questões envolvendo o trabalho do professor, dentro de um projeto de pesquisa mais amplo de “análise das ações e dos discursos em situação de trabalho e sua exploração em abordagens de formação” (MACHADO, 2004b, p. viii). Na França, a constituição da equipe ERGAPE – *Ergonomie de l’activité des professionnels de l’éducation*, também no início da década de 2000, sob a coordenação de René Amigues, inaugura uma nova abordagem de pesquisa, no campo da educação, inscrita na tradição da ergonomia francófona, mas voltada integralmente para a análise da atividade dos profissionais da educação.

Esses dois grupos inspiraram e apoiaram, por meio de colaborações em pesquisa e de seus fundamentos teórico-metodológicos, a formação de grupos brasileiros de estudo e pesquisa na área de Linguística Aplicada. Para citar dois deles, já em 2001, nasceu o grupo ALTER – Análise de linguagem, trabalho educacional e suas relações, com sede na PUC-SP, e com um projeto de pesquisa enfocando o “estudo das diferentes práticas de linguagem que se desenvolvem *no e sobre* o trabalho educacional para identificar as relações entre essas práticas e sua influência sobre o agir dos profissionais da educação” (MACHADO, 2004b, p. ix, grifos da autora). Cerca de nove anos depois, em 2010, estabelecendo sua colaboração com a equipe ERGAPE, foi criado o Grupo de estudos LIFT – *Linguagem, Formação e Trabalho*, sediado na Universidade Estadual do Ceará – UECE e vinculado ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada. Desde então, membros desse grupo têm realizado pesquisas que investigam, sobretudo, a atividade dos professores de línguas

(estrangeiras e materna) e propostas de renovação metodológica para a formação.

Concernente aos aportes metodológicos das pesquisas brasileiras situadas na abordagem do ensino como trabalho, muitas delas utilizaram a metodologia da autoconfrontação¹⁵ para investigar o trabalho do professor de línguas e/ou de formadores, bem como realizar experiências de formação por meio de uma metodologia de análise da atividade (KAYANO, 2005; BORGHI, 2006; LOUSADA, 2006; MARTINS, 2007; BUZZO, 2008; FARIAS, 2011; LONGHI, 2013; MAGALHÃES, M., 2004; SILVA, 2015; FARIAS, 2016; FAZION, 2016; ARAÚJO, M., 2017; LOPES, 2017; MARQUES, 2017; LONGHI, 2017; ARAÚJO, A., 2018; MAGALHÃES, E., 2019; SABOIA, 2019; para citar, de modo não exaustivo, alguns estudos).

Em linhas gerais, podemos dizer – com apoio em Faïta e Vieira (2003), Vieira e Faïta (2003) e Faïta (2007) – que a autoconfrontação consiste em uma metodologia de solicitação da experiência profissional e caracteriza-se pela utilização de um filme da atividade dos trabalhadores para desencadear a produção discursiva e a reflexão dos próprios trabalhadores sobre suas ações de trabalho.

Em nossa dupla atuação em pesquisa e formação, no contexto da formação inicial de professores de francês como língua estrangeira, vimos buscando explorar o potencial formativo da análise da atividade a partir de usos e adaptações da metodologia de autoconfrontação. Na próxima seção, contextualizamos nossa perspectiva de pesquisa e formação, e apresentamos mais detidamente as fases da autoconfrontação, discutindo os princípios teórico-metodológicos que fundamentam o uso que fazemos dessa metodologia.

15 Outras pesquisas, em número menor, foram realizadas com a metodologia da Instrução ao Sósia, por exemplo, Barioni (2016), Soares (2016) e Bessa (2018). Não indicamos essas pesquisas na listagem acima, pois nosso enfoque são as pesquisas que se apropriaram da metodologia da autoconfrontação.

2 Aportes teórico-metodológicos da autoconfrontação para a integração de práticas de análise da atividade no contexto da formação inicial de professores

Algumas das pesquisas usando a autoconfrontação consistiram em propostas de adaptação do quadro metodológico para servir como um instrumento na formação docente. Dentre essas pesquisas, citamos Moraes (2013), Magalhães (2014) e Silva e Farias (2019), na área de Letras-Francês, cujas experiências reforçam o entendimento de como os aportes metodológicos da análise da atividade, sobretudo com a autoconfrontação, podem contribuir para renovar as práticas de formação de professores de línguas.

Fundamentada na teoria sócio-histórico-cultural vigotskiana e no dialogismo bakhtiniano, a autoconfrontação caracteriza-se pela utilização da imagem animada (FAÏTA, 2007), isto é, do filme da atividade dos trabalhadores, como uma primeira fonte de referência para a análise. A produção desse filme corresponde a uma primeira fase de observação das situações de trabalho e de constituição do grupo de análise, do qual são escolhidos dois participantes que serão, então, filmados em situação de trabalho e, em seguida, confrontados ao filme de suas atividades. Faïta e Vieira (2003, p. 62) sugerem que o primeiro filme, que constituirá “a primeira fonte de significações concretas¹⁶”, seja composto por uma “seleção de sequências homogêneas, estritamente comparáveis para cada participante, escolhidas e montadas em função do conhecimento do pesquisador sobre a atividade e as situações de trabalho”¹⁷ (FAÏTA; VIEIRA, 2003, p. 62). Tais medidas visam criar as condições para o

16 As traduções de todas as citações diretas, cujos originais estão em língua estrangeira, são de nossa responsabilidade. No original: “première source de significations concrètes.”

17 No original: “sélection de séquences homogènes, strictement comparables pour chaque participant, choisies et montées en fonction de la connaissance par le chercheur de l’activité et des situations de travail.”

diálogo e para incitar a manifestação e a discussão dos diferentes modos de fazer.

A partir desse primeiro filme, organiza-se o contexto para uma primeira sessão de coanálise chamada *autoconfrontação simples* (ACS). Essa fase do processo diz respeito à apresentação do filme de sua própria atividade a cada um dos participantes, em diálogo com o pesquisador. Conforme Clot (2006a, p. 136), “a tarefa apresentada aos sujeitos consiste em elucidar para o outro e para si mesmo as questões que surgem durante o desenvolvimento das atividades com as imagens”. Segundo Faïta e Maggi (2007), instaura-se, nesse momento, uma primeira relação dialógica do sujeito consigo mesmo, através do filme da situação de trabalho, e uma interação entre o sujeito e o pesquisador. Esta fase caracteriza-se pela produção discursiva de cada protagonista, abrindo espaço para o “desenvolvimento da situação” e para a “produção de significações concretas em referência ao filme”¹⁸ (FAÏTA; VIEIRA, 2003, p. 62). Além disso, alguns dos comentários produzidos nessa fase integram, geralmente, o filme que será a referência para a produção discursiva na fase seguinte.

A segunda fase de coanálise, denominada *autoconfrontação cruzada* (ACC), consiste na confrontação dos dois participantes aos filmes da atividade inicial de cada um deles, somada a comentários produzidos por seus protagonistas na fase anterior. Desse modo, criam-se as condições para o estabelecimento de novas relações dialógicas dos sujeitos consigo mesmos e também com a atividade do outro através das imagens e dos comentários anteriormente produzidos e por meio de uma nova interação entre os sujeitos protagonistas e o pesquisador. Conforme Faïta e Vieira (2003), nesse momento, as relações dialógicas são enriquecidas e complexificadas pelo diálogo entre atividades e, também, pelo diálogo entre atores.

18 No original: “développement de la situation”; “production des situations concrètes en référence au film.”.

Com efeito, o filme da atividade do outro traz uma nova referência para o discurso do sujeito, e a interação com o par profissional introduz um novo destinatário para a sua atividade discursiva e essa “mudança de destinatário da análise modifica a análise” (CLOT, 2006a, p. 135). Como a atividade discursiva do sujeito se dirige não apenas para o seu objeto (isto é, a atividade filmada/vivida), mas também para a atividade de seu interlocutor sobre o mesmo objeto, ela variará conforme se modifique o *status* de seu interlocutor: ora o pesquisador, investido no papel específico de conduzir o processo de autoconfrontação; ora um de seus pares, com quem o sujeito partilha o mesmo *status* na situação de trabalho (e/ou de formação no caso do estágio) e o qual responde a uma tarefa semelhante a sua na situação de autoconfrontação. Todos esses aspectos são levados em consideração na construção do quadro metodológico e na avaliação dos seus efeitos como instrumento de formação.

O conjunto do material filmado, desde a situação inicial até as autoconfrontações simples e cruzada, pode ser levado para a apreciação do coletivo de trabalhadores, correspondendo a uma fase de extensão da análise ao coletivo profissional (CLOT *et al.*, 2001). O objetivo primordial dessa etapa, segundo Faïta e Maggi (2007, p. 27), seria o de “funcionar como o exame da validação do produto do trabalho conjunto dos protagonistas associados ao processo¹⁹”. Como indicam ainda Faïta e Vieira (2003), o produto final desse processo ganha autonomia em relação às fases de produção. Os autores preveem, então, a possibilidade de os filmes e diálogos resultantes do processo da autoconfrontação serem usados para: 1) estudar as implicações conceituais, metodológicas e epistemológicas da implementação desse quadro metodológico; 2) “servir a diferentes usos: suporte de trocas consecutivas no ambiente de trabalho, formação continuada, material didático, etc.” (VIEIRA; FAÏTA, 2003, p. 45).

19 No original: “fonctionner comme l'épreuve de validation du produit du travail conjoint des protagonistes associés par la démarche.”.

Em sua adaptação ao contexto do estágio docente, temos explorado o potencial formativo dessa metodologia para abrir espaços dialógicos de coanálise e ressignificação do trabalho docente, isto é, novos contextos para a discussão de temáticas do trabalho docente a partir da visualização de sequências de análise de situações reais de ensino-aprendizagem. Apostamos que essas práticas de análise da atividade sejam formativas por favorecer a constituição de novas práticas de linguagem relacionadas à capacidade de descrever, analisar e comentar criticamente as situações de trabalho, bem como a capacidade de identificar as competências envolvidas nas ações do professor e de compreender as relações entre essas ações e as variáveis nas condições das situações de trabalho. Em outras palavras, essas novas práticas de linguagem, tipicamente de análise, avaliação, explicação, compreensão e interpretação das situações e das ações do trabalho docente, constituem uma linguagem *sobre* o trabalho (NOUROUDINE, 2002), a qual está intimamente relacionada ao desenvolvimento da reflexão dos futuros professores.

De fato, pudemos constatar, em pesquisas anteriores, a convergência da metodologia da autoconfrontação com os princípios da formação reflexiva de professores (CASTRO, 2004; LIBERALI, 2004; MAGALHÃES, 2004), que enfatizam o papel da linguagem no desenvolvimento da reflexão e na reconstrução das concepções e das práticas docentes. Além disso, Magalhães (2014) constatou que sequências de análise da atividade (com autoconfrontação simples) usadas em situação de estágio de observação permitem aos estudantes-estagiários acessar o “real da atividade” docente e compreender melhor o trabalho do professor, justamente pela possibilidade de se confrontar com comentários dos próprios professores protagonistas sobre as experiências de trabalho por eles vividas.

Concordamos com Lima (2012, p. 53), que entende que “conhecer a realidade por ocasião do Estágio requer ver além das evidências observáveis”. Ora, os estudos da Clínica da Atividade, orientada

pela teoria sócio-histórico-cultural vigotskiana, têm mostrado que o comportamento observável e realizado é apenas uma ínfima parte da atividade. Uma grande parte da atividade humana permanece invisível, mas não menos atuante nem menos constitutiva dos processos de ação. Todavia, para conhecer, ao menos em parte, as dimensões implícitas da atividade, faz-se necessário o recurso a métodos indiretos a exemplo da autoconfrontação.

Nesse sentido, a análise da atividade, por meio da autoconfrontação, permite a descoberta e a discussão da atividade docente também no que se refere às suas dimensões implícitas, não observáveis: por exemplo, as intenções e motivações que impulsionam as ações, as crenças e os saberes que alimentam e embasam as condutas docentes, os imprevistos e as dificuldades vivenciadas pelos professores, bem como os recursos elaborados para lidar com as situações inesperadas e problemáticas etc. Assim reveladas, essas dimensões, também constitutivas e cruciais da atividade docente, podem alimentar o debate e a reflexão no âmbito da formação inicial e serem discutidas e repensadas pelos formandos com o intermédio de pesquisadores-formadores. A esse respeito, Magalhães (2014) lembra-nos da importância de proporcionar aos futuros professores o acesso a essa parte invisível, mas também constitutiva do trabalho do professor para que eles possam compreender o que aponta Amigues (2003, p. 14): que as situações de trabalho e as dimensões subjetivas são singulares e “que as situações ‘não requerem’ sempre as mesmas coisas dos indivíduos²⁰”.

Além disso, pudemos observar, ao longo de dez anos de estudos com/sobre a autoconfrontação, que a análise da atividade por meio dessa metodologia contribui para a emergência de diversas temáticas que são também objeto da Didática das Línguas e Culturas e das teorias de ensino-aprendizagem, com a vantagem de que os diferentes temas emergem de modo contextualizado na confrontação com a experiência vivida e em sua reconstrução

20 No original: “les situations ‘ne demandent pas’ à chaque fois les mêmes choses aux individus”.

linguagem pelos professores, permitindo que a discussão teórica se atualize no confronto com a realidade e que, em contrapartida, a prática seja ressignificada.

Com efeito, o quadro metodológico da autoconfrontação, situado na perspectiva da Clínica da Atividade (CLOT; FAÏTA, 2000; CLOT, 2006a, 2010), visa, antes de tudo, tornar-se um instrumento para a ação dos próprios sujeitos e coletivos de trabalho no sentido de transformar as situações problemáticas que estão gerando sofrimento, dificuldades e impedimentos na atividade do trabalhador. Com o objetivo de contribuir para a compreensão e a solução dessas situações, a perspectiva clínica renova o modo de associar os protagonistas do trabalho à análise de sua atividade. Assim, longe de preconizar que a transformação seja operada por uma *expertise* “externa”, ela propõe uma coanálise na qual o pesquisador tem o papel de “auxiliar esses coletivos na ampliação de seu poder de agir” (CLOT; FAÏTA, 2000, p. 8)²¹. Logo, os trabalhadores são concebidos como os verdadeiros protagonistas da transformação, cabendo ao pesquisador sair do centro sem sair de cena, mantendo o importante papel de coadjuvante no processo dialógico da autoconfrontação.

A coanálise em autoconfrontação busca, então, segundo Clot (2006a), recriar “artificialmente” uma nova situação para desencadear “a ação transformadora” (BRANDÃO, 2016), isto é, para provocar nos sujeitos uma atividade reflexiva e transformadora da situação de trabalho. Não é que o pesquisador perca, na Clínica da Atividade, a sua função de analista, mas ele coloca na frente a tarefa de “favorecer o debate sobre o trabalho promovendo análises em que o trabalhador do ofício em foco ocupa o lugar de protagonista” (SILVA, 2016, p. 154). Nesse sentido, a autoconfrontação se caracteriza como uma metodologia de intervenção, pois “o transformar ganha precedência ao conhecer” (SILVA, 2016, p. 154). O pesquisador precisa criar as condições metodológicas para a configuração de um contexto inédito

21 No original: “seconder ces collectifs dans leurs efforts pour redéployer leur pouvoir d’agir dans leur milieu.”

para a “atividade sobre a atividade²²” (FAÏTA; VIEIRA, 2003, p. 59). A análise do trabalho é, portanto, inseparável da constituição de “uma *atividade dirigida* como unidade de compreensão e de explicação das situações de trabalho” (CLOT, 2006a, p. 131, grifos do autor). E essa nova atividade, essencialmente languageira, constitui-se como uma nova prática de linguagem.

Nesse quadro metodológico, o filme da experiência vivida é um recurso importante para transformar os protagonistas da ação em observadores e analistas de suas próprias atividades, constituindo-se como um catalisador da atividade interpretativa, da reconstrução languageira da experiência. Essa metodologia introduz, portanto, uma abordagem interpretativista, na qual a interpretação dos próprios trabalhadores precede a interpretação do pesquisador, pois o mais importante é “o desenvolvimento do pensamento e da atividade dos trabalhadores por eles mesmos” (CLOT, 2006b, p. 106). Em outras palavras, é primordial contribuir para que os trabalhadores, que são os sujeitos das atividades, se tornem também “sujeitos da interpretação e da observação”, não se reduzindo, portanto, a “objeto da interpretação e da observação dos pesquisadores” (CLOT, 2006b, p. 107). Nesse sentido, a autoconfrontação visa criar situações que incitem os sujeitos a pensar a própria atividade, de modo que o pensamento se desenvolva na confrontação e na discussão.

Na tarefa de interpretar a própria atividade, a linguagem desempenha um papel fundamental como instrumento de uma nova atividade na qual o pensamento sobre a experiência vivida se realiza e se ressignifica por meio da linguagem. Assim, “a linguagem não é apenas um meio de verbalização da ação [...] mas uma atividade em seu sentido pleno” (CLOT, 2006a, p. 132). Portanto, é preciso superar, como atenta Faïta (2012), a ilusão de uma correspondência exata entre o discurso sobre a ação e a própria ação de trabalho. Concretizada seja como descrição, como explicação, como relato ou como avaliação da experiência vivida, a fala sobre o trabalho

22 No original: “l’activité sur l’activité”.

será sempre uma reconstrução dessa experiência, consistindo na vivência de uma nova experiência:

[...] ao se transformarem em linguagem, as atividades se reorganizam e se modificam. A linguagem graças à qual o sujeito se dirige a seu interlocutor no intercâmbio que constitui o comentário de sua atividade retorna sobre o objeto analisado os efeitos desse intercâmbio. (CLOT, 2006a, p. 141).

Assim concebida, a autoconfrontação se constitui como uma metodologia para acessar o real por meio da criação de um contexto em que a experiência possa ser reconstruída, interpretada e desenvolvida em uma nova atividade. A imagem da experiência vivida (isto é, o filme da situação de trabalho) e a mediação do pesquisador (sua intervenção no campo da atividade e sua interação com os sujeitos) têm papéis fundamentais na constituição desse novo contexto, no qual os sujeitos possam “perceber as coisas de outro modo” e, assim, “adquirir outras possibilidades de ação em relação a elas²³” (VIGOTSKI, 1997 *apud* CLOT *et al.*, 2001, p. 22-23).

Na situação de autoconfrontação, busca-se, portanto, provocar (e posteriormente levar em conta) a compreensão dos sujeitos face ao filme da atividade e aos comentários de seus interlocutores em relação ao que eles veem da atividade de trabalho e ao que os trabalhadores dizem sobre esta. Desse modo, alcança-se o contexto para a atividade interpretativa, para o desenvolvimento da linguagem sobre o trabalho, na qual se revelem, ao menos em parte, as dimensões implícitas do real da atividade:

[...] pelas necessidades do desenvolvimento da situação observada, como também por seu próprio ponto de vista, [o sujeito deverá] encontrar os meios enunciativos de desdobrar tudo o que está condensado nos atos de trabalho: as coerções exercidas pelas prescrições, pelos saberes de referência (técnicos e científicos), pelo

23 No original: “percevoir les choses autrement”, “acquérir d’autres possibilités d’action par rapport à elles”.

meio de trabalho, mas também os afetos e valores impregnando suas motivações pessoais. (FAÏTA, 2004, p. 60)²⁴.

É pelas características e vantagens metodológicas expostas até aqui que temos defendido e apostado na integração de práticas de análise, no âmbito da formação inicial de professores, promovendo, com base na autoconfrontação, a organização de diálogos em torno de situações concretas de trabalho docente, intermediados e conduzidos por um(a) pesquisador(a)-formador(a).

Na próxima seção, ilustramos, por meio de uma breve análise de sequências de autoconfrontação com professoras estagiárias de francês, os ensinamentos que temos tirado de experiências de associação entre pesquisa e formação com aportes da análise da atividade, e que embasam a proposta de integração desses aportes metodológicos às práticas da formação inicial.

3 Efeitos da coanálise da atividade no desenvolvimento da linguagem sobre o trabalho

A análise dos diálogos de duas experiências de autoconfrontação com professoras estagiárias de francês, em termos de suas “implicações conceituais e metodológicas” (VIEIRA; FAÏTA, 2003, p. 45) e dos efeitos da análise da atividade no desenvolvimento da atividade discursiva dessas professoras, permitiu-nos observar a emergência de novas práticas de linguagem cujas características corroboram a ideia de que as práticas de análise ampliam a compreensão do real da atividade e também potencializam o desenvolvimento da reflexão e do poder de agir por meio da linguagem.

24 No original “pour les besoins du développement de la situation observée, aussi bien que de son propre point de vue, trouver les moyens énonciatifs de déployer tout ce qui est condensé dans les actes de travail : les contraintes exercées par les prescriptions, par les savoirs de référence (techniques et scientifiques), par le milieu de travail, mais aussi les affects et valeurs imprégnant ses mobiles personnels”.

Apresentamos, então, nesta seção, sequências de diálogos de autoconfrontação simples (ACS) e autoconfrontação cruzada (ACC) com duas professoras estagiárias de francês para ilustrar e discutir os efeitos da análise da atividade no desenvolvimento da linguagem sobre o trabalho.

As professoras, que chamaremos M e K, estavam, então, atuando nos cursos livres da universidade onde estavam matriculadas no Estágio Supervisionado da licenciatura em Letras-Francês. Os filmes catalisadores das discussões nas autoconfrontações foram compostos por conjuntos de sequências de ações docentes, cronologicamente ordenadas, de uma mesma aula de cada professora. Ambas as professoras trabalhavam em suas aulas uma mesma lição do manual de ensino (GIURA; BEACCO, 2007) então adotado para as turmas de primeiro semestre de francês. A sequência didática em questão consistia na compreensão oral de um diálogo gravado em documento de áudio. Vale ressaltar que essa sequência foi escolhida em resposta à sugestão metodológica de que as sequências de atividade dos trabalhadores em coanálise sejam o mais comparáveis possível (VIEIRA; FAÏTA, 2003; FAÏTA; VIEIRA, 2003).

A sequência de diálogo a seguir diz respeito ao momento inicial da autoconfrontação simples da professora M. Observemos o modo como ela reage ao filme de sua atividade, o modo como ela recontextualiza suas ações instrucionais anteriores ao exercício de compreensão oral, mas, sobretudo, observemos o desenvolvimento de seus comentários na interação com a pesquisadora.

Quadro 1 – Sequência de diálogo de autoconfrontação simples (ACS-M)

Sequência de atividade: A professora, à frente de sua mesa, em pé diante dos alunos sentados em semicírculo, apresenta a seguinte instrução para o exercício de compreensão oral:

On va écouter un dialogue. A gente vai escutar um diálogo. Pedir pra vocês detectarem esse diálogo todo seria loucura. Mas eu gostaria que vocês prestassem atenção nas pessoas que estão falando. Quantas pessoas estão falando? Eu gostaria que vocês diferenciassem o som, o timbre da voz. Tá certo? Depois que cada um identificar para si quantas pessoas estão falando, aí eu gostaria que vocês partissem pro diálogo em si. [...] Então, vamos fazer o seguinte: Quais as palavras que a gente encontra nesse diálogo que a gente conhece? Ou que a gente não conhece, mas sabe o que é a palavra tal? Certo? Tá?

1M: **Porque é muito difícil**, por exemplo, **um aluno tá no primeiro semestre**, então ele ainda não tem o costume de ouvir a língua. Então, quando o professor pede pra ele ouvir um diálogo, **interpretar logo esse diálogo é uma coisa bem incoerente, logo aí no início da aula**, né. Então, quando ele pelo menos tenta identificar coisas, é, é, não o diálogo em si, mas, por exemplo, é, coisas que, é, é, como é que se diz, coisas que fazem parte do diálogo [...]. Então, se eles identificassem pra mim que é um homem, que é uma mulher, são tantos homens, tantas mulheres, que não tem homem, só tem mulher ou vice-versa, ele já estaria me dizendo alguma coisa daquele diálogo, né.

2P. Ah, então você sempre faz, dá esse tipo de instruções antes deles escutarem algum áudio, algum exercício em que eles têm que escutar?

3M: Pronto. Porque senão eles vão ficar preocupados em identificar o diálogo todo, né, pra dizer que eles entenderam isso, que é isso, e que no comecinho do primeiro semestre, esse, pra mim, não pode ser o objetivo porque seria tentar alcançar uma coisa quase impossível, né. Eu não iria ter êxito nessa minha aula se esse fosse o objetivo. [...]

4P. E essa sua percepção, essa sua forma de trabalhar isso, de achar que tem que ser primeiro esses objetivos básicos parte de onde? De onde é que vem essa...

5M: Parte, assim, até de mim mesma como aluna de língua estrangeira. Quando eu comecei a estudar, eu notei que eu tinha essa grande dificuldade. Eu queria acompanhar todos, a classe era heterogênea, e eu queria acompanhar. E eu via que eu tinha que respeitar os meus limites. Mas que também a minha professora, ela não estava também tão interessada nisso, nos limites de cada um. Até mesmo porque era heterogênea demais essa classe. [...] Então, foi mais difícil pra mim. Quer dizer, **nós temos que respeitar os limites do aluno, os limites da aprendizagem. Porque cada um tem uma forma de seguir na aprendizagem.**

6P. Aí, no caso, você explica pra eles bem direitinho em português antes deles escutarem.

7M: É, é, explico, aí coloco já algumas palavras já em francês, né. Eu acho que o ideal seria que o professor falasse o tempo todo em francês. Mas o que é que não há compatibilidade, o que é que torna isso, a meu ver, difícil? É o professor ter que seguir um programa e ter que falar francês o tempo todo. Se ele fala francês o tempo todo, o professor tem que ter um ritmo próprio, porque vai demandar mais, isso demanda muito mais tempo. Talvez tivesse que ser mais dias por semana e ele não teria que estar tão preocupado com o programa que ele tem que seguir, né.

Fonte: Acervo pessoal das autoras.

De início, M apenas descreve o que é possível observar no filme de sua atividade, recontextualizando com outras palavras os objetivos que lhe parecem coerentes de ser estabelecidos para a atividade de compreensão oral por alunos iniciantes. De todo modo, percebemos já no comentário 1M sua atitude explicativa e argumentativa sobre a validade e coerência das instruções em relação às características do público (as passagens em negrito corroboram essa interpretação).

Vejamos que, em 2P, a pesquisadora faz referência à frequência “desse tipo de instruções” na prática da professora. Em resposta, M reforça a sua justificativa dos objetivos prescritos por ela aos alunos, enfatizando a necessidade de que os objetivos sejam coerentes com o nível da turma. Contudo, à medida que a pesquisadora volta a sua pergunta para o que fundamenta o modo de pensar e de agir da professora, ela a incita a revelar pouco a pouco aspectos não observáveis de sua atividade, que, todavia, são recursos e dimensões constitutivas de sua ação.

No enunciado 5M, confirmamos que a pergunta 4P instiga a professora a desenvolver sua atividade discursiva no sentido de levar sua interlocutora a compreender a constituição mais profunda da sua atividade. Tal tarefa de compreensão a leva a resgatar sua experiência de aprendente como um recurso orientando a sua forma de trabalhar em turmas de alunos iniciantes. Como podemos ver, seu discurso narrativo-explicativo remete à dificuldade que ela mesma

sentiu enquanto aluna iniciante de francês, aos seus “limites” de aprendizagem, e apresenta também uma atitude avaliativa em relação à conduta de sua professora – “não tão interessada” nos limites dos alunos. Ao final de seu enunciado, M transforma sua experiência vivida em um recurso para agir no novo contexto. Em outras palavras, a partir de seu conhecimento experiencial das dificuldades do aluno de LE, ela formula uma espécie de regra (destacada em negrito na transcrição) de cunho pedagógico e mesmo ético sobre a conduta do professor em relação aos limites de aprendizagem de cada aluno. Além disso, a regra formulada ganha uma força argumentativa maior na medida em que ela se apoia no coletivo de professores ao utilizar o pronome “nós”: “nós temos que respeitar os limites do aluno, os limites da aprendizagem” (5M).

A partir desse exemplo, entendemos que o confronto com a própria atividade vivida e a troca verbal com a pesquisadora, no quadro da autoconfrontação, forneceram as condições propícias para que a professora realizasse, por meio de uma atividade discursiva/linguagem, uma reflexão sobre o real da atividade naquela situação específica, retomando, para isso, os conhecimentos experienciais que apoiam sua compreensão e sua ação.

Ao final da primeira sequência, a pergunta 6P, que marca a observação da pesquisadora sobre o uso da língua portuguesa pela professora, levanta a discussão sobre uma questão recorrente no ensino de francês ou das línguas estrangeiras em geral: o lugar da língua materna e da língua estrangeira na aula de línguas. A mobilização desse aspecto do ensino de LE suscita em M uma atitude predominantemente explicativa e argumentativa sobre as implicações relacionadas ao uso da língua estrangeira pelo professor em uma turma de aprendentes iniciantes.

Com uma construção hipotética, visivelmente argumentativa, ela mostra reconhecer e concordar com a conduta esperada, de um modo geral, no ensino de LE, ou seja, “falar o tempo todo em francês”. Contudo, logo em seguida, ela apresenta as circunstâncias que se

contrapõem à realização dessa ação “ideal” que seria incompatível com o volume do programa que ela tem que concluir com essa turma de alunos iniciantes e do pouco tempo que ela tem para cumprir essa obrigação. Na sua fala, ela coloca claramente em oposição a obrigação de seguir o programa e o tempo que demandaria falar integralmente em francês com alunos que ainda estão descobrindo essa língua estrangeira.

Na próxima sequência de diálogo, observamos como o confronto da professora M com o filme da atividade e com o comentário de sua colega K, que diferentemente dela fala mais francês do que português em sua turma também de aprendentes iniciantes, leva-a a retomar a questão já tocada na sua autoconfrontação simples e a manifestar sua preocupação em relação ao fato de se falar essencialmente em francês com os alunos de nível iniciante.

Quadro 2 – Sequência de diálogo de autoconfrontação cruzada (ACC-K)

Sequência de diálogo de autoconfrontação simples (ACS-K) visualizada na ACC-K:

19P: E assim, uma coisa, você sempre fala em francês, né. Você procura que eles entendam em francês.

20K: Eu falo em francês depois traduzo, porque como era turma de primeiro semestre, não, eles não acompanhavam. Aí eu sempre traduzia. Mas eu procurava falar o máximo em francês que eu podia.

42M: Mas por exemplo a K, ela fala muito mais em francês do que eu falo, né. Muito mais, eu observo. Mas aí K, você acha que todos eles estão entendendo bem? Prestando atenção?

Fonte: Acervo pessoal das autoras.

Na ACS com a professora K, a pesquisadora havia suscitado a mesma discussão em relação ao uso da língua materna (LM) ou da língua estrangeira (LE), ao observar que K falava mais francês: “você sempre fala em francês, né. Você procura que eles entendam em francês.” (19P).

Observamos que K reage à afirmação incitativa da pesquisadora, confirmando em parte a interpretação do seu modo de agir. K apresenta, de modo semelhante à professora M, uma ressalva. No seu caso, K informa que sempre traduz o que diz em francês, e apresenta a seguinte justificativa: “porque como era turma de primeiro semestre, não, eles não acompanhavam. Aí eu sempre traduzia.” (20K). Por fim, K deixa claro que a ação de traduzir é realizada por necessidade, pois sua intenção é falar mais francês: “Mas eu procurava falar o máximo em francês que eu podia” (20K, ACS-K) – o que corrobora a compreensão de que o “ideal” apresentado pela professora M (7M) é compartilhado e amplamente aceito no campo do francês como língua estrangeira.

Depois de visualizar essa passagem do diálogo da ACS-K, a professora M solicita a fala e reage ao que vira e ouvira da atividade docente de K. De fato, em 42M, a professora M reage ao modo de agir da professora K, primeiramente opondo-o ao seu próprio agir: “a K, ela fala muito mais em francês do que eu falo, né”. E, em seguida, sua pergunta explícita claramente a sua própria preocupação de que os alunos entendam e prestem atenção: “você acha que todos eles estão entendendo bem? Prestando atenção?”.

Não apresentamos aqui a resposta de K a essa pergunta, uma vez que nosso objetivo é mostrar como o fato de confrontar-se com uma ação diferente da sua desencadeia uma atividade reflexiva na professora M em relação à questão de falar a língua estrangeira em uma turma de alunos iniciantes.

Mais adiante, nos diálogos de ACC-K, M reage novamente ao que vê da atividade da professora K. Os enunciados 67M e 69M mostram como o processo de discussão e reflexão sobre a atividade desencadeado a partir de 42M continua a evoluir ao longo da troca verbal e da confrontação com a atividade de sua colega. Vejamos a sequência de diálogo abaixo.

Quadro 3 – Sequência de diálogo de autoconfrontação cruzada (ACC-K)

Sequência de atividade (profa. K): K explica em francês a expressão *faire le ménage*, dando exemplos e fazendo mímicas.

Professora K: Faire le ménage signifie laver la maison par exemple... ehh... mettre les choses en ordre. Oui ou non ? ehh... Par exemple, il y a chez moi A. A. c'est la fille qui travaille chez moi. Elle fait le ménage. Elle fait le ménage très bien. Vous avez compris ce que c'est faire le ménage?²⁵

65M: Eu posso falar? Eu adoro falar.

66K: Pode falar.

67M: Não, assim... Por exemplo, se eu falasse... Eu acho que agora eu tive uma ideia legal. Mas assim... se eu perguntasse, se eu falasse o tempo todo em francês, pra eu ter certeza de que eu realmente estou sendo compreendida, eu pediria a resposta em português, sabe. Eu falaria em francês: *qu'est-ce que vous... qu'est-ce que vous avez compris ? D'après vous qu'est-ce que vous pensez que c'est faire le ménage ? né... Donc est-ce que vous pourriez me donner des exemples en portugais ?*²⁶ Se eles não conseguem, então eles não estão entendendo.

68K: Não estão entendendo.

69M: Mas se eles conseguem, eles entendem. É porque às vezes eles dizem, né. E eles não...

70K: É, e não...

Fonte: Acervo pessoal das autoras.

Como ápice do processo reflexivo provocado na professora M, em 67M, reagindo ao filme da atividade de K, M formula uma nova possibilidade de ação, com base no que ela vê da ação da colega, mas integrando ajustes que respondem às suas próprias preocupações explicitadas em 42M.

25 "*faire le ménage* significa lavar a casa, por exemplo... é... por as coisas em ordem. Sim ou não? é... Por exemplo, lá em casa tem a A. A. é a moça que trabalha lá em casa. Ela *fait le ménage*. Ela *fait le ménage* muito bem. Vocês entenderam o que é *faire le ménage*?" (*faire le ménage* : fazer a faxina, a limpeza da casa).

26 "o que vocês... o que vocês entenderam? Na opinião de vocês o que vocês acham que é *faire le ménage*? Então vocês poderiam me dar exemplos em português?".

A nosso ver, o enunciado 67M não é dirigido diretamente a nenhuma das interlocutoras em específico, ele simplesmente dá curso ao diálogo interior, isto é, ao processo de reflexão posto em marcha na confrontação com a atividade de K, quiçá desde a sua própria ACS, no confronto com a espinhosa questão do lugar da LM e da LE na aula de línguas. Contudo, como destinatárias da atividade linguageira, na troca verbal, as interlocutoras têm o importante papel de tornar necessária a produção discursiva na qual o pensamento pode, então, ganhar forma e acabamento.

Por meio do discurso citado direto, M formula as perguntas que ela faria aos alunos caso ela “falasse o tempo todo em francês”. Como podemos ver, na situação docente construída discursivamente, M apropria-se da ação da outra professora (vista no filme), que remete àquela mesma ação apresentada como “o ideal” em 7M (ACS-M). De fato, observamos que, no filme de sua atividade, K explica a palavra “faire le ménage”, falando em francês, e, em seguida, pergunta aos alunos “*Vous avez compris ce que c’est faire le ménage?*”.

É depois de visualizar essa sequência que M finalmente chega a formular uma nova possibilidade para sua ação docente. Nessa nova possibilidade, ela tanto integra a ação “ideal” de falar o tempo todo em francês, como responde à sua preocupação de ter certeza de que está sendo compreendida: “pra eu ter certeza de que eu realmente estou sendo compreendida... eu pediria a resposta em português sabe...”. Em seguida, recorrendo ao discurso citado direto, M apresenta o que seria sua própria ação docente, isto é, o recurso para verificar a compreensão dos alunos: “*qu’est-ce que vous... qu’est-ce que vous avez compris? D’après vous qu’est-ce que vous pensez que c’est faire le ménage? Donc est-ce que vous pourriez me donner des exemples en portugais?*”.

As sequências de diálogos de autoconfrontação apresentadas e discutidas acima evidenciam diferentes efeitos da análise da atividade, sobretudo, a emergência de novas práticas linguageiras de explicitação e reconstrução da experiência, que trazem à tona

dimensões não observáveis da atividade (como as razões e as preocupações que fundamentam e orientam as ações docentes), permitindo compreendê-la melhor. Além disso, observamos que essas novas práticas languageiras *sobre* o trabalho constituem e materializam uma atividade reflexiva sobre as situações de ensino-aprendizagem.

Considerações finais

Neste capítulo, apresentamos os fundamentos e as vantagens teórico-metodológicas da análise da atividade, sobretudo com a metodologia de autoconfrontação, que corroboram a proposta de integrar práticas de análise da atividade como forma de propiciar o desenvolvimento da “linguagem sobre o trabalho” pelos formandos como uma prática discursiva potencialmente formativa.

A partir de um breve histórico, buscamos mostrar como a abertura da Linguística Aplicada para diálogos e colaborações interdisciplinares favoreceu a emergência e a consolidação de pesquisas apoiadas em aportes diversos, mormente os das ciências do trabalho, para dar conta de questões complexas envolvendo a relação entre linguagem e trabalho. Na esteira desse novo campo, a seara de pesquisas dedicadas à formação de professores viu surgir e consolidar-se, há cerca de duas décadas, a perspectiva do ensino como trabalho, caracterizada pela mobilização de aportes principalmente da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade. Neste texto, enfatizamos as pesquisas em Linguística Aplicada que têm utilizado a metodologia da autoconfrontação, as quais indicamos de modo cronológico, a partir de um levantamento não exaustivo, mas que permite perceber o aumento e a constância do número de pesquisas que, seguindo essa perspectiva, têm lançado mão de metodologias de análise da atividade para investigar o trabalho docente bem como possibilidades de inovação metodológica para a formação de professores.

Depois de discutir os fundamentos teórico-metodológicos da autoconfrontação que embasam a proposta de integração da análise da atividade às práticas da formação inicial de professores, ilustramos, por meio de uma breve análise de sequências de diálogos de autoconfrontação simples (ACS) e cruzada (ACC) com professoras estagiárias de francês, os impactos das práticas de análise da atividade no desenvolvimento de práticas languageiras de compreensão e de reflexão sobre as situações de ensino-aprendizagem.

Observamos que a autoconfrontação, com o recurso ao filme de situações concretas e à interação entre professora-estagiária e pesquisadora e entre professoras-estagiárias (filmadas em situações semelhantes de trabalho), cria um contexto propício à emergência de uma nova atividade essencialmente languageira sobre o trabalho. Nesse novo contexto, emergem diferentes recursos discursivos (de contextualização, explicação, argumentação etc.) dos quais as professoras lançaram mão (particularmente a professora M, cuja atividade languageira foi enfocada nas sequências trazidas para análise) para falar sobre sua atividade, isto é, para explicar os fundamentos de sua ação e para levar sua(s) interlocutora(s) a compreender o que orienta o seu modo de agir nas situações dadas.

A análise ilustrativa também permitiu observar a importância do encadeamento e da relação entre as fases do processo para intensificar o desenvolvimento da atividade languageira e da reflexão sobre as situações. A transição da primeira (ACS) para a segunda fase (ACC), na qual se dá o confronto da professora M com o filme da atividade de sua colega, trouxe um desenvolvimento evidente para a sua prática languageira e reflexiva, na qual vimos se manifestarem novas dimensões da sua própria atividade: seu impasse entre o ideal de usar mais a língua estrangeira em turmas iniciantes e a preocupação de lidar com a dificuldade dos alunos iniciantes de compreender. Tal dilema foi expresso por meio de uma pergunta que ela apenas aparentemente dirige à sua colega. Na verdade,

observamos que a pergunta verbalizada manifesta e dá curso à sua reflexão, levando-a a formular ela mesma uma solução para o impasse. Em seu comentário, emerge, então, novo recurso linguageiro: o discurso citado direto, simulando perguntas que ela direcionaria aos seus alunos para ter certeza de que eles compreendem o que ela diz em francês. Assim, por meio de recursos linguageiros, a professora materializa uma nova possibilidade de ação para superar o impasse.

Finalmente, acreditamos ter ilustrado alguns efeitos das práticas de análise da atividade no desenvolvimento de novas práticas linguageiras sobre o trabalho. Com efeito, nossas experiências de pesquisa-intervenção com o quadro metodológico da autoconfrontação na formação inicial de professores de línguas têm confirmado o potencial formativo dessa metodologia, cujo trunfo está em criar novos contextos para discutir e refletir sobre o trabalho docente com base em situações concretas de ensino-aprendizagem, e, a partir da discussão, incentivar a construção de novas formas de compreensão e de ação pelos próprios formandos com o acompanhamento e a intermediação do(a) pesquisador(a)-formador(a). Além disso, podemos concluir que os estudos na Linguística Aplicada, associando pesquisa e formação e apoiados na perspectiva do ensino como trabalho e na análise da atividade, têm avançado em dois sentidos: 1) na renovação das práticas formativas e 2) no conhecimento sobre as práticas de linguagem e sobre o papel desta na formação de professores.

Referências

AMIGUES, R. Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. **Skholê**, hors-série 1, p. 5-16, 2003.

AMIGUES, R. L'enseignement comme travail. *In*: BRESSOUX, P. (org.). **Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction**. Note de synthèse pour Cognitique: Programme École de Sciences Cognitives, 2002. p. 243-262.

ALGODOAL, M. J. A. **As práticas de linguagem em situações de trabalho de operadores de telemarketing ativo de uma editora.** 2002. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

ARAUJO, A. A. C. **O trabalho docente no ensino de língua inglesa sob o olhar do formador e do formando:** análise das relações dialógicas na atividade languageira através do quadro teórico-metodológico da autoconfrontação. 2018. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.

ARAUJO, M. D. C. **Prescrições e discurso do professor de espanhol/língua estrangeira e sua atividade com a leitura em escolas do ensino médio do Ceará.** 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

BARIONI, M. C. **O professor iniciante de FLE: desafios e possibilidades de seu trabalho.** 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

BESSA, L. P. **Análise da atividade docente pelo método da instrução ao sócia:** trabalhando a comunicação oral em língua inglesa no ensino médio. 2018. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.

BORGHI, C. I. L. B. **A configuração do trabalho real do professor de língua inglesa em seu próprio dizer.** 2006. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2006.

BORZEIX, A.; BOUTET, J.; FRAENKEL, B. Introduction. *In*: BORZEIX, A.; FRAENKEL, B. (org.). **Langage et travail**: communication, cognition, action. Paris: CNRS Éditions, 2001. p. 9-17.

BRANDÃO, G. R. Olhares e fazeres distintos sobre a intervenção e a pesquisa. *In*: BANKS-LEITE, L.; SMOLKA, A. L. B.; ANJOS, D. D. (org.). **Diálogos na perspectiva histórico-cultural**: interlocuções com a clínica da atividade. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 131-152.

BUZZO, M. G. **Os professores diante de um novo trabalho com a leitura**: modos de fazer semelhantes ou diferentes? 2008. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

CASTRO, S. A linguagem e a reconstrução da ação docente: um estudo com professoras de inglês de um curso de letras. *In*: MAGALHÃES, M. C. C. (ed.). **A formação do professor como um profissional crítico**. Linguagem e reflexão. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 145-165.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Tradução Adail Sobral. Petrópolis: Vozes, 2006a.

CLOT, Y. Entrevista: Yves Clot. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**. [online] 9 (2): 2006b. p. 99-107. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cpst/v9n2/v9n2a08.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2015.

CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

CLOT, Y.; FAÏTA, D. Genres et styles en analyse du travail: concepts et méthodes. **Travailler**, v. 4, p. 7-42, 2000.

CLOT, Y.; FAÏTA, D.; FERNANDEZ, G.; SCHELLER, L. Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. *In*: CLOT, Y.; PROT, B.; WERTHE, C. (org.). **Education Permanente**, n. 146, p. 17-26, 2001.

FAÏTA, D. L'échange verbal, ressource fondamentale pour la compréhension des activités de travail. Une révision des perspectives ouvertes par le recours au rapport dialogique en analyse de l'activité. **Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 4, n. 2, p. 83-93, jul./dez. 2012.

FAÏTA, D. Théorie de l'activité langagière. *In*: MAGGI, B. (org.). **Interpréter l'agir: un défi théorique**. Paris: Presses universitaires de France, 2011. p. 41-67.

FAÏTA, D. L'image animée comme artefact dans le cadre méthodologique d'une analyse clinique de l'activité. **@ctivités**, n. 4 (2), p. 3-15, 2007.

FAÏTA, D. Apports des sciences du travail à l'analyse de l'activité. **Skholê**, hors-série 1, p. 17-23, 2003.

FAÏTA, D. Mettre au travail les genres de discours. **Polifonia**, Cuiabá: EdUFMT, n. 8, p. 39-66, 2004.

FAÏTA, D.; MAGGI, B. **Un débat en analyse du travail: deux méthodes en synergie dans l'étude d'une situation d'enseignement**. Toulouse: Octares Éditions, 2007.

FAÏTA, D.; VIEIRA, M. Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. **Skholê**, hors-série 1, p. 57-68, 2003.

FARIAS, A. L. G. **Atividade docente de estagiários de francês: prescrições, gênero e estilo**. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

FARIAS, A. L. G. **Análise de diálogos de autoconfrontação:** relações dialógicas e transformação da atividade linguageira de professores estagiários de francês sobre sua atividade docente. 2016. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

FAZION, F. **A elaboração de livro didático baseado em gêneros textuais por professores de francês:** análise de uma experiência. 2016. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

GIMENEZ, T. N. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da Linguística Aplicada. *In:* FREIRE, M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (org.). Linguística e contemporaneidade. ALAB. Campinas: Pontes, 2005. p. 183-201

GIURA, M. DI; BEACCO, J-C. **Alors?** Paris: Les Editions Didier, 2007.

KAYANO, L. M. D. **A relação prescrito/real em sala de aula.** 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

LIBERALI, F. As linguagens das reflexões. *In:* MAGALHÃES, M. C. C. (org.). **A formação do professor como um profissional crítico.** Linguagem e reflexão. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 87-117.

LIMA, M. S. L. **Estágio e aprendizagem da profissão docente.** Brasília: LiberLivro, 2012.

LOPES, W. B. **Prescrições e instrumentos na aula de civilização:** análise da atividade docente de estagiários de FLE. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

LONGHI, S. M. D. **Como os jogos podem revelar outras dimensões do trabalho do professor de língua estrangeira?** 2013. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos de Francês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

LONGHI, S. M. D. **A formação como trabalho – análise da atividade do tuteur-formador de professores de francês como língua estrangeira.** 2017. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos de Francês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

LOUSADA, E. G. **Entre trabalho prescrito e realizado:** um espaço para a emergência do trabalho real do professor. 2006. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho:** uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004a.

MACHADO, A. R. (org.) Apresentação. *In:* MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho:** uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004b. p. vii-xx.

MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos. *In:* MAGALHÃES, M. C. C. (org.). **A formação do professor como um profissional crítico.** Linguagem e reflexão. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 59-85.

MAGALHÃES, E. M. **Autoconfrontação simples (ACS):** um instrumento a serviço da formação profissional de futuros professores de francês língua estrangeira (FLE). 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2014.

MAGALHÃES, E. M. **Análise dialógica da atividade linguageira de professores formadores de línguas inglesa e espanhola:** implicações das abordagens clínica e ergonômica da atividade na formação inicial. 2019. Tese (Doutorado em Letras) – Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019.

MARQUES, G. M. B. **A leitura literária na formação de professores e no exercício da docência:** de leitores em formação a formadores de leitores. 2017. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

MARTINS, E. P. Q. **O ensino de inglês em uma franquia de idiomas:** uma análise do trabalho prescrito e do real. 2007. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

MORAES, R. M. A. **Análise da atividade de professores de francês e elaboração de uma estratégia e de uma engenharia de formação profissional contínua:** uma experiência na Universidade Estadual do Ceará. 2013. Projeto (Pós-graduação em Linguística Aplicada) – Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

NOUROUDINE, A. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. *In:* SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; FAÏTA, D. (org.). **Linguagem e trabalho:** construção de objetos de análise no Brasil e na França. Tradução Inês Polegatto e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-30.

OTRANTO, M. I. S. **A atividade de trabalho do dentista “traduzida” pela linguagem dos advogados em processos civis.** 2009. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

SABOIA, A. L. **Análise da atividade de professores de literatura do ensino médio no uso do texto literário associado às mídias digitais**: um estudo por meio da autoconfrontação. 2019. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019.

SILVA, E. C. **O vivido, o revivido e os possíveis do desenvolvimento em diálogo**: um estudo sobre o trabalho do professor de FLE com os conteúdos culturais. 2015. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

SILVA, C. O. Pesquisa e intervenção: movimentos que se cruzam e coexistem, em mútua interferência. *In*: BANKS-LEITE, L.; SMOLKA, A. L. B.; ANJOS, D. D. (org.). **Diálogos na perspectiva histórico-cultural**: interlocuções com a clínica da atividade. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 153-170.

SILVA, A. A. F., FARIAS, A. L. G. Aloconfrontação: um instrumento metodológico para a formação reflexiva de professores. **Nonada**, Porto Alegre, v. 1, n. 31, p. 25-49, 2019.

SOARES, F. **Aprendizagem do trabalho de ensinar pelo professor iniciante**. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

SOUZA-E-SILVA, M. C. P. A dimensão linguageira em situações de trabalho. *In*: SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; FAÏTA, D. (org.). **Linguagem e trabalho**: construção de objetos de análise no Brasil e na França. Tradução Inês Polegatto e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002. p. 61-76.

SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; FAÏTA, D. (org.). **Linguagem e trabalho:** construção de objetos de análise no Brasil e na França. Tradução Inês Polegatto e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002. p. 61-76.

VIEIRA, M.; FAÏTA, D. Quando os outros olham outros de si mesmo: reflexões metodológicas sobre a autoconfrontação cruzada. **Polifonia**, Cuiabá: EdUFMT, n. 7, p. 27-65, 2003.

VIEIRA, M. A. M. **A atividade, o discurso e a clínica:** uma análise dialógica do trabalho médico. 2002. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

Representações dos estagiários em seu agir subjetivo na atividade docente

Carlos Héric Silva OLIVEIRA

Universidade da Integração Internacional
da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB/Malês

Eulália Vera Lúcia Fraga LEURQUIN

Universidade Federal do Ceará – UFC

Introdução

Este capítulo tem por objetivo discutir as representações do agir subjetivo dos estagiários na situação da atividade docente, a partir do discurso dos estudantes, através de “relatos de experiências em estágio supervisionado”. Nosso foco de reflexão sobre o estágio supervisionado tem como referência um curso de Letras, de uma universidade pública do nordeste do Brasil. Nossa ênfase é a disciplina de Prática de Estágio IV: Leitura, Literatura e Língua Portuguesa no Ensino Médio. Os pressupostos teórico-metodológicos que orientam a pesquisa baseiam-se na análise discursiva e no Interacionismo Sociodiscursivo, orientados através das pesquisas de Vanhulle (2009, 2011, 2014), Hofstetter e Schneuwly (2009), Bronckart (2012, 2008, 2009) e Leurquin (2013). A metodologia utilizada foi quali-quantitativo e os dados gerados aconteceram com a gravação em vídeo de oito aulas e os relatos de experiência dos estagiários envolvidos na pesquisa.

Nosso ponto de partida é a consciência de que é urgente, sobretudo nos dias atuais, (re)valorizar a profissão do professor e, para isso, exigem-se que sejam observadas importantes questões circundantes à formação inicial deste profissional. Tal posicionamento já foi

discutido por alguns teóricos, inclusive, por Bronckart em 2009. Desde 2007, a formação inicial de professor (com foco no estágio) assume um espaço importante no nosso grupo de pesquisa (Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada), da Universidade Federal do Ceará, do qual fazemos parte, inclusive acentuando o olhar do estagiário sobre a sua própria formação. Nos últimos anos, esse tema ganha maior visibilidade pela pouca valorização que vem demonstrando dar o Brasil a questões relacionadas à educação.

Não obstante essas contribuições científicas, o referido estudo resgata discussões iniciadas por Oliveira em 2016²⁷, cujo objetivo consistiu em investigar as representações que os estagiários constroem de si e de seu trabalho como futuros professores, durante a situação de estágio supervisionado nos textos das autoconfrontações simples, realizadas na formação inicial de professores do extinto Curso Normal. Esse posicionamento é importante para que, desde a sua formação inicial, o professor entenda que “o ensino não é um sacerdócio, mas um verdadeiro trabalho”, conforme afirmou Bronckart (2009, p. 162). Isso significa dizer que os professores não são indivíduos iluminados, ou ainda, dotados de um “dom”. Esses indivíduos são autores de suas práticas profissionais e também buscam a realização pessoal. Eles sabem que precisam aprender seu *métier*, de modo a adquirir experiências sobre – especificamente neste cenário – o ensino e a prática de ensinar. É, portanto, esperado que, percorrido esse caminho, eles se iniciem em profissão e continuem a se aperfeiçoar, cada vez mais, através de seus agires.

Ampliando as reflexões sobre o estágio, neste capítulo, apresentamos os primeiros resultados de uma pesquisa interinstitucional²⁸, em desenvolvimento, sobre o trabalho docente na

27A tese *O trabalho docente representado por estagiárias do Curso Normal em textos de autoconfrontação simples* foi desenvolvida no LAEL/PUC-SP (Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo) com financiamento CAPES.

28 A pesquisa em questão envolve as universidades públicas UFC, UNILAB, UESPI, UFPI. O objetivo é analisar a interação didática da sala de aula de estágio, ressaltando o agir professoral (e os modalizadores do agir professoral), o repertório didático e os saberes envolvidos na docência. A pesquisa tem início em 2020 e previsão de término para 2022.

situação de estágio supervisionado do Curso de Graduação em Letras-Língua Portuguesa da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira), *campus* dos Malês situado no estado da Bahia (UNILAB/Malês-BA).

Nessa ampliação de universo, constatamos de início que, independentemente da situação de estágio docente (quer seja no Curso Normal ou no Curso de Letras), o estudante precisa compreender a responsabilidade social e a profissionalização de sua atividade – a docência. É no estágio que o estudante se depara com o fazer docente no sentido *stricto sensu*. Isso acontece a partir das descobertas feitas, das rupturas das práticas de ensino herdadas pelo conhecimento sócio-histórico-cultural de gerações e professores passados, sobre o “modo de ensinar” língua portuguesa.

Conforme já anunciamos, o foco deste capítulo é o Estágio no Curso de Letras. Para desenvolver a nossa reflexão, inicialmente questionamos a necessidade de existir o estágio na formação inicial do professor de língua portuguesa; em seguida, apresentamos o percurso metodológico de nossa investigação; depois, as análises e as nossas considerações finais.

1 Por que devemos fazer o estágio de regência?

O agir linguageiro é diversificado porque é dependente de formações sociais que, por sua vez, são constituídas através de formações discursivas conforme já afirmou Bronckart (2008). O agir do estagiário é particular, pois ele está inserido no contexto do ensino. No agir do estagiário em sala de aula, o aprendiz de professor tem a oportunidade de desenvolver a prática do trabalho docente de modo a considerar as prescrições institucionais oriundas da matriz curricular sobre sua formação inicial executando suas atividades de ensino.

A partir das múltiplas formações sociais, construídas dentro e fora dos cursos de graduação sobre a atividade docente, compreender e utilizar *o saber para ensinar*, isto é, colocar em prática os *saberes a ensinar* (saberes relacionados à língua portuguesa e à formação de professores) não é tarefa fácil, principalmente, quando as transformações funcionam como dispositivos automáticos para repensar as práticas de ensino nos cursos de graduação aliando tais mudanças às necessidades de formar/capacitar profissionais cada vez mais conectados às demandas do mercado de trabalho.

Esses saberes têm origem nas experiências vividas como aluno da Educação Infantil, da Educação Básica e do Ensino Superior. Eles são mobilizados pelos estudantes durante sua formação inicial na graduação e, principalmente, na realização do estágio supervisionado. Neste momento, tornam-se essenciais na construção da visão crítica e reflexiva sobre o trabalho docente, com o intuito de contribuir para a sua própria formação.

Apesar de o estágio ser fundamental para a formação do professor, percebemos as constantes dificuldades que os estudantes de Letras enfrentam para realizar o estágio supervisionado como componente curricular obrigatório de sua profissionalização. As escolas-campo tornam-se, para o estágio supervisionado, a institucionalização prescritiva da atividade de ensino, encarada como o espaço que organiza, planeja e articula os conhecimentos necessários à mobilização dos saberes e do desenvolvimento humano profissional de professor.

Inevitavelmente, o estágio supervisionado é reconhecido, por muitos, como um componente curricular do curso de graduação, burocrático, responsável pelos documentos acadêmico-administrativos e sistêmico-prescritivo²⁹, essenciais ao trabalho.

29 De acordo com a Resolução nº 15/2017-CONSUNI/UNILAB e das orientações da Lei 11.788/2008, consideramos documentos acadêmico-administrativos: Termo de compromisso, Carta de Aceite, Ficha de Frequência do Estágio, Fichas de Avaliações de partes em estágio e Relatório Final. Quanto aos documentos sistêmico-prescritivos, temos o Plano de Estágio, Planos de aulas e o Relatório Final.

Essa visão gera, a princípio, um impacto negativo na disciplina de estágio supervisionado. A nossa conscientização insiste no discurso de que a disciplina de supervisionado é, também, o lugar das discussões teórico-metodológicas sobre o *saber-fazer* docente (LEURQUIN, 2013).

Em se tratando das práticas de formação em estágio supervisionado da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), além das questões e reflexões apresentadas *a priori*, tem-se, como missão institucional, a promoção na formação de cidadãos com a integração do Brasil com os demais países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), especialmente os países africanos: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe. Em razão disso, julgamos que

Todo o esforço de política de internacionalização da língua carece de um ensino de Português consistente, desenvolvido no quadro de adequadas arquiteturas curriculares, sabendo lidar com a especificidade dos cenários locais e contando com professores bem formados e bem motivados. (REIS, 2015, p. 31).

Com base no que disse Reis (2015, p. 27), compreendemos que os estagiários de língua portuguesa devem se formar de maneira a poder superar a “velha” prática do ensino e poder deixar de ser simplesmente “técnicos” da língua e/ou de doutrinas pedagógicas acríticas.

O contexto do estágio de regência envolve a universidade e a escola. E, se pensarmos em uma perspectiva de formação humana e profissional, o trabalho deve ser realizado em parceria com a comunidade também. Nesse sentido, não basta apenas assegurar o estágio de regência; igualmente relevante é o perfil dos professores que estamos formando. Portanto, um outro viés se apresenta nesta discussão: as condições de trabalho do estagiário e as do professor formador. Nem sempre a própria universidade apresenta uma

infraestrutura que viabilize um trabalho docente de qualidade, isto é, nem sempre oferece, por exemplo, um laboratório de línguas que possa promover pesquisas e experiências voltadas às demandas das disciplinas práticas.

Quando afirmamos, *a priori*, que as escolas-campo se tornam o contínuo da universidade, queremos, com isso, ratificar a necessária parceria interinstitucional a fim de promover a inclusão dos estudantes nas dependências da escola. Da mesma forma que os estagiários precisam vivenciar a vida escolar e desenvolver suas atividades de regência em sala de aula, os professores da Educação Básica também deveriam ter acesso à universidade, em um processo de formação continuada.

A escola e a universidade não podem perder o *status* de espaço de formação professoral, de *interação didática* e de promoção de inclusão, capacitação e oportunidades de aliar teoria à prática à comunidade estudantil. Se entendermos que ensinar não pode ser compreendido como um dom, podemos melhor compreender o significado do estágio no Curso de Letras, que já estão apontados nos primeiros resultados desta pesquisa.

2 O percurso teórico da pesquisa

Sob a perspectiva de uma análise discursiva, tomaremos como base os estudos desenvolvidos pelo grupo TALES³⁰ (Teoria, Ação, Linguagem e Conhecimento) da Université de Genève, sob a coordenação da professora doutora Sabine Vanhulle, que aborda o estágio supervisionado a partir do desenvolvimento dos estudantes no contexto dos saberes mobilizados na ação docente, numa perspectiva de análise do Interacionismo Sociodiscursivo.

30 O grupo de pesquisa “Teoria, Ação, Linguagem e Conhecimento” é liderado pela professora doutora Sabine Vanhulle, interessada na construção do conhecimento profissional entre professores que estão em formação. Conferir Oliveira (2016, p. 81).

A autora retoma os conceitos apresentados por Hofstetter e Schneuwly (2009) e, diferentemente dos demais pesquisadores, ela amplia a discussão ao tratar os saberes profissionais referindo-se à importância dos saberes informais vistos como conhecimentos que não são transmissíveis, mas construídos no processo.

Nessa perspectiva, há uma mútua contribuição de saberes que se mobilizam na ação da prática docente entre os estudantes participantes do trabalho docente. Por um lado, o professor da turma, que, junto aos seus alunos, recebe o estagiário; por outro, o estagiário que modeliza o *agir professoral* por meio de saberes e mediações formativas inseridos nas experiências do trabalho profissional, das prescrições institucionais e no contato direto com as práticas sociais.

Justapondo ao conceito de práticas sociais onde ocorrem as representações languageiras, Bronckart (2006) defende que elas são necessárias por causa de seu estatuto de formação e constituição dos fatos sociais no conjunto das relações coletivas. Indo mais além, ele afirma que essas atividades constituem “**a primazia das práticas**” (*op. cit.*, p. 137, grifo do autor), porque representam o elemento central do funcionamento humano, uma vez que são formadas pelo agir humano. Colaborando com esta reflexão, Bulea (2010) lembra do papel fundamental da linguagem na análise do agir, no desenvolvimento.

Entender o fenômeno da sala de aula de estágio implica considerar saberes diversos e oriundos de áreas diversas (Educação, Linguística, Filosofia, Sociologia e Psicologia), o que caracteriza esse tipo de pesquisa como sendo complexa, plural e conflituosa. Vanhulle (2009, p. 5), sobre essa situação, faz alguns questionamentos que nos levam a pensar nessa composição teórica:

Certo número de condutas languageiras, de crenças ou de concepções já está presente, sedimentado na trajetória social delas. Como ele se compõe com discursos exteriores em seu universo mental? Sobre

quais discursos externos ele apoia suas próprias transformações internas?³¹

Diante dos questionamentos da autora, percebemos que os saberes constituem uma máquina engrenadora que motiva professores e alunos numa relação recíproca de troca de conhecimentos na prática social e profissional da sala de aula. Nessa visada, a subjetivação do sujeito consiste no agir de seu trabalho através dos níveis tensos do discurso constituídos por meio dos documentos prescritivos, da atividade laboral e dos conteúdos de ensino. Sobre essa questão, o docente e, especificamente, no contexto do estágio de regência, segundo Vanhulle (2014), o estudante, encontram-se nos três níveis tensos de discursos, conforme apresentamos no quadro que segue:

Quadro 1 – Níveis tensos do discurso sob o ponto de vista do estagiário

A ordem dos parâmetros institucionais (prescrição)	Orientações que constam nas Diretrizes oficiais, no currículo e nos dispositivos acadêmicos, nos documentos e referenciais para a formação e para a profissão etc.
A ordem dos mundos representados (atividade laboral – compreende o antes, durante e depois da aula)	Orientações para negociações de significado por meio das quais as referências circulam e se desenvolvem sob o ângulo de apreciações diversas, de debates de valores, normas, leis ou regras, de construção e desconstrução de <i>doxas</i> , elementos necessários para o planejamento antes, durante e depois da aula.
A ordem de subjetivação (conteúdo de ensino – saber a ensinar e saber para ensinar e forma individual de agir)	Orientação para a Produção de textos nos quais os alunos dão forma aos conhecimentos adquiridos e questionamentos oriundos de sua aprendizagem, semiotizando, desta maneira, seu lugar, seu papel, seu poder de agir e de pensar seu próprio agir.

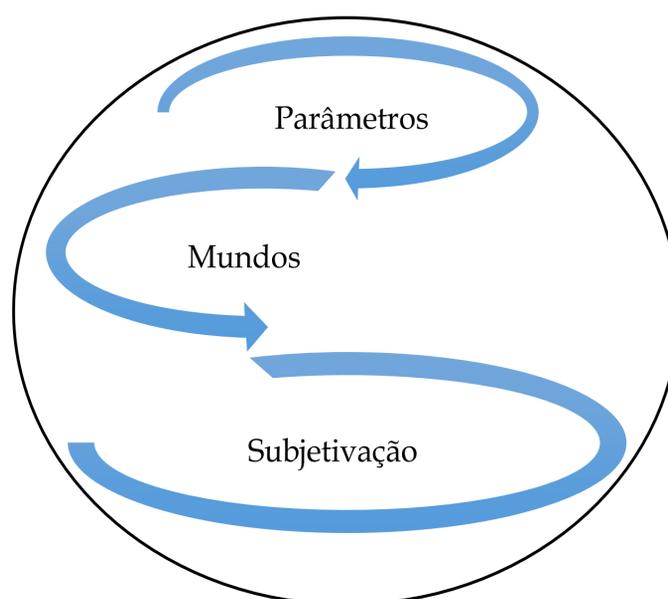
Fonte: Vanhulle (2014).

31 Tradução nossa: “un certain nombre de conduites langagières, de croyances ou de conceptions sont déjà présentes, sédimentées dans sa trajectoire sociale. Comment compose-t-il avec des discours extérieurs dans son univers mental? Sur quels discours externes appuie-t-il ses propres transformations internes?”.

Como podemos observar, no nível *ordem parâmetros institucionais*, o aluno deve conhecer os documentos institucionais que regulamentam a tarefa de estágio e tudo que a ele está relacionado. No nível da *ordem dos mundos representados*, os estagiários estão implicados nas representações e apreciações diversas, normas, leis e regras para a produção de textos. No nível *ordem de subjetivação*, eles semiotizam seus conhecimentos, assumindo seu lugar nas práticas e para isso recorrem aos conteúdos de ensino. Como podemos observar, há uma certa progressão nesses níveis. O primeiro dá conta dos documentos institucionais, o segundo, do planejamento e o terceiro, das orientações quanto ao *saber para ensinar* e ao *saber a ensinar*. É neste terceiro nível que localizamos um *agir subjetivo* do estagiário.

Ao desenvolver sua atividade, por meio do *agir subjetivo* (o agir do estagiário que decorre da ordem da subjetivação), o estagiário pode ser capaz de produzir conhecimento junto aos alunos, consciente de que, em seu trabalho, é capaz de agir e transformar sua atividade. Vejamos como pensamos essa dinâmica em forma da figura que segue.

Figura 1 – Plano de trabalho do estagiário



Fonte: Oliveira (2016, p. 83).

A subjetivação de saberes se realiza na mobilização dos saberes e se concretiza no trabalho docente assumido pelo estagiário, recorrendo à incorporação e à transformação de saberes, socialmente definidos, capazes de reelaborar um novo discurso, desta vez, singular. Retomando a discussão a respeito da herança recebida ou vivenciada por meio de experiências sociais sobre o ensino e suas práticas, reafirmamos que elas são desconsideradas, pois, nesse nível da subjetivação, as práticas vistas como sociais, no plano das crenças – estereótipos que são transmitidos por profissionais já formados e experientes – não têm relevância diante da formação de um novo profissional.

A subjetivação permite que o estudante (nesse caso, o estagiário) seja capaz de construir sua própria formação e com poder de transformar, como afirma Cicurel (2011), seu próprio agir professoral. Segundo Vanhulle (2009, p. 45),

Toda obra de formação consiste em criar zonas de liberdade nas quais eles (professores em formação) possam exercer sua subjetividade reconstruindo, renegociando, reinterpretando as significações ofertadas. [...] saberes são tratados, apropriados e revistos segundo modalidades subjetivas sempre singulares: não se controla o futuro das significações, a partir do momento em que são submetidas à reflexão dos sujeitos.³²

Dessa forma compreendida, chegamos a um binômio, ou seja, a uma conflituosa situação entre os parâmetros prescritivos da teoria e o *agir subjetivo* dos estagiários na formação docente; este precisando ser enfatizado com certa explicação. Para o estagiário, existe uma conflituosa relação entre as prescrições institucionais, cronogramas, conteúdos e a liberdade de construir a sua formação como futuro profissional do ensino, com relação às orientações

32 No original: “Tout l’œuvre de formation consiste alors à créer des zones de liberté dans lesquelles ils puissent exercer leur subjectivité en reconstruisant, renégociant, réinterprétant les significations offertes. [...] Les savoirs sont traités, appropriés et revus selon des modalités subjectives toujours singuliers: on ne contrôle pas le devenir des significations, dès lors qu’on les soumet à la réflexivité des sujets.” (VANHULLE, 2009, p. 45).

recebidas, principalmente pelo professor da escola-campo. Porém, conforme a autora enfatiza, isso não o impede de reconhecer que o espaço da formação se constitui como o ambiente de referências profissionais sendo compartilhadas, no social, em prol da construção do singular.

Os saberes, trazidos pelos estudantes, decorrentes de experiências anteriores, constituem o conjunto de compartilhamento e transmissão que caracterizam a formação profissional (aspectos oriundos das instituições formadoras de profissionais do ensino e experiências de mundo dos estudantes); a formação disciplinar (todos os saberes decorrentes de disciplinas que integram um conjunto da matriz curricular); a formação curricular (um saber discursivo categorizado pelas instituições que escolhem o perfil de formação e programas de ensino) e, por fim, a formação experimental (o saber baseado na prática das relações sociais entre o conhecimento adquirido e transmitido).

Nesse contexto, Leurquin (2013, p. 299) considera que é urgente “repensar questões relacionadas à formação de professores que atuam em sala de aula de português” até porque, inclusive, muitos estudantes, antes mesmo de concluírem seu curso de formação, acreditam que seus conhecimentos trazidos da temporalidade vivenciada estejam à margem de tudo que eles veem durante sua formação.

Ao falar sobre saber, de maneira muito ampla, Tardif lembra que todo “saber do professor é um saber social” (2014, p. 12) e

[...] todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação; e, quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem, o qual, por sua vez, exige uma formalização e uma sistematização adequada. (TARDIF, 2014, p. 35).

Assim, os estudantes que pretendem exercer a profissão de professor devem compreender que o processo de aprendizagem é construído pela formalização e pela sistematização. Esses momentos dão suporte à formação do professor de modo a gerar saberes que são mobilizados e ancorados em conhecimentos teóricos e práticos e consolidam os fundamentos necessários de uma competência profissional.

Defendemos a ideia de que os saberes mobilizados na formação de professores devem ser multiplicados nas práticas sociais materializadas nos discursos teóricos. Esses saberes, provenientes de referências históricas e culturais, asseguram a temporalidade e a institucionalização do professor em formação que assimila seu trabalho por meio da heterogeneidade de fazeres diferenciados, que, por sua vez, podem transformar sua própria atividade diante de circunstâncias singulares.

E ainda, nessa produção textual, os conhecimentos conduzem os estudantes ao fazer docente pela interação social entre as ações da produção de gênero aula e utilização de ferramentas que mobilizam os saberes no ofício da profissão de professor. Essa postura social do estagiário aparece num momento específico de sua formação, quando reconhecemos um conjunto de conhecimentos capaz de levá-lo a realizar qualquer trabalho em situação real por meio da compreensão, interpretação, memorização e produção.

As representações que aparecem no estágio sobre a produção textual, através de gêneros e de conteúdos temáticos, não contemplam nossa pesquisa, uma vez que nosso objetivo se concentra no gênero profissional aula, isto é, as representações que ocorrem no contexto de estágio e que podem contribuir na prática docente do estagiário de modo a promover condições teóricas e práticas para refletir sobre sua atividade. Além disso, as aulas servem de ferramenta do saber docente e as observações feitas nos levam a refletir sobre a situação de estágio, quando o estudante realiza sua atividade por meio de saberes mobilizados entre a ação e o discurso languageiro de um texto subjetivo.

No plano do desenvolvimento de uma aula, entendemos que existe um repertório constituído (de) e constituinte nos cursos de graduação sobre o trabalho docente. Trazemos um quadro descritivo, a partir das reflexões de Machado (2005), para explicitar a atividade de formação, também presente na situação de estágio supervisionado.

Quadro 2 – Agrupamento das pesquisas

O repertório de estágio sobre	Contexto de Formação
Ferramentas de ensino	Com o levantamento de características de gêneros (artigo de opinião, dos diários reflexivos de professores, os resumos, as resenhas críticas etc.), a construção de modelos didáticos de gêneros ou a análise e avaliação de materiais de ensino.
O aluno (estudante)	Com a análise de seu desenvolvimento em diferentes práticas de linguagem e com a avaliação de suas capacidades de linguagem em relação a um determinado gênero, visando-se planificar ou avaliar atividades de ensino.
O professor em formação ou o formador de professor	Com o levantamento de representações sobre a situação particular em que se encontram; com o confronto entre as representações prévias e ações efetivamente realizadas e com a identificação das relações entre textos prescritivos, planejados e avaliativos e as ações efetivamente realizadas .
A interação professor-ferramenta-aluno	Com a análise da sala de aula ou a avaliação de experiências didáticas voltadas para o desenvolvimento da compreensão de textos, para o letramento inicial ou para a apropriação de gêneros orais.
A interação professor em formação-(ferramentas)-formador	Com a análise de sessões reflexivas e de outros tipos de situações de formação.

Fonte: Machado (2005, p. 238), com adaptações de Oliveira (2016).

De acordo com este quadro, podemos perceber que, na situação de estágio, temos um repertório formado por um conjunto de elementos que envolvem o professor, o aluno (em situação de interação) e ferramentas de ensino. Limitamo-nos às análises e reflexões sob o ponto de vista do agir docente. Como nossa pesquisa concentra-se na formação de professores, o agrupamento de pesquisas descreve, teoricamente, um repertório de ações languageiras, entre os participantes do contexto de estágio, que são capazes de produzir *agir subjetivo* do estagiário em seu desenvolvimento acadêmico.

Nesse sentido, elaboramos um quadro comparativo para apresentar as possíveis representações subjetivas que ocorrem a partir do contexto das práticas de estágio quando os estudantes chegam às escolas-campo.

Quadro 3 – Representações subjetivas do estágio

O repertório de estágio sobre	Atividade Docente
Ferramentas de ensino	As ferramentas de que os estagiários necessitam para seu trabalho constituem-se do conjunto de saberes/conhecimentos, ou ainda, conforme Bronckart (1999/2012), conteúdo temático adquirido durante sua formação e de que necessitam para exercer o ofício de ensinar.
O aluno (estudante)	Os estagiários se deparam com as representações do ofício de ensinar, com as prescrições institucionais – consideradas, ainda, como burocráticas – e com os confrontos consigo mesmos sobre a tarefa por eles realizada, pelos saberes adquiridos em sua formação na graduação, pelos gestores educacionais que os orientam nas escolas-campo sobre seu papel enquanto estagiário e não professor titular, pelos professores que os acolhem (ou não), na sala de aula para desenvolver suas atividades de estágio, bem como determinam (ou não) os conteúdos a serem desenvolvidos.
O professor em formação ou o formador de professor	Relação interacional necessária que ocorre entre o estudante – que é visto como professor em formação – e o formador de professor, considerado como sendo o professor da instituição de ensino superior titular da disciplina de estágio que orienta os componentes teóricos e práticos do saber e fazer docente. A identificação pelas representações múltiplas sobre formação docente amplia as discussões por se tratar de uma situação de <i>constructo</i> teórico-prático e suas metodologias do/para o ensino. Além disso, é possível detectar uma arena de conflitos, visto que a subjetividade sobre formação docente não incide tão somente nos aportes teóricos adquiridos em sala de aula, mas, sobretudo, na herança trazida pelos estudantes sobre suas impressões, exemplos e estereótipos historicamente marcados em sua formação escolar.

(continua)

A interação professor-ferramenta-aluno	Relação interacional necessária entre os participantes do agir docente. O papel que cada um exerce na elaboração e desenvolvimento das atividades a partir de seu lugar social, neste caso, as escolas-campo.
A interação professor em formação-(ferramentas)-formador	Relação interacional necessária entre os participantes específicos do agir docente. Significa dizer: sobre os estudantes [repertório teórico-prático] e o professor da disciplina de estágio supervisionado na sala de aula da graduação e, além dela, no tocante ao acompanhamento e permanência durante as atividades de estágio nas escolas-campo, além do saber didático de que o estudante necessita para realizar seu trabalho, ou seja, as modelizações, os materiais essenciais para ensinar, bem como a parceria com os demais sujeitos envolvidos no trabalho docente para refletir sobre o que foi desenvolvido em sala de aula e, em seguida, ser capaz de transformá-lo.

Fonte: Oliveira (2016, pp. 86-87).

Conforme podemos constatar, o gênero, diferentemente visto como uma ferramenta de ensino, possui uma estrutura organizacional que faz parte de um quadro da atividade social a partir de ações languageiras realizadas por sujeitos em circunstâncias diversas. Conforme Machado (2005, p. 258), “o objeto real de ensino e aprendizagem seriam as operações de linguagem necessárias para essas ações, operações essas que dominadas constituem as capacidades de linguagem”.

Para ressaltar o agir professoral (CICUREL, 2011), Leurquin (2013, p. 302, grifos da autora), afirma que, em sala de aula não estão em jogo apenas os **saberes** nem o **saber-fazer**, há objetivos, intenções regidos por intenções e impedimentos que culminam nos modalizados do *agir professoral* (**poder-fazer**, o **querer-fazer** e/ou o **dever-fazer**) a depender das condições de trabalho do professor (LEURQUIN, 2013).

3 Metodologia

Dentro do contexto da Linguística Aplicada, a pesquisa que dá voz ao pesquisado vem ganhando um espaço especial, porque, ao dar espaço para o estagiário, no nosso caso, verbalizar e se posicionar sobre o seu agir, temos uma melhor oportunidade de ter acesso a dados não observáveis. Uma coisa é o professor de estágio,

de um curso de graduação, ensinar teorias, prescrições sobre o trabalho docente ou, até mesmo, falar sobre suas experiências de estágio supervisionado; outra é ouvir as próprias experiências dos estudantes, ocorridas durante a realização do estágio, bem como observar o repertório teórico do ensino de língua portuguesa nas falas dos estudantes.

Realizamos uma pesquisa quali-quantitativo que consistiu no levantamento de dados subjetivos e objetivos. O nosso foco foram os estudantes (em situação de estágio supervisionado) ao interagirem entre si. O contexto da pesquisa foi uma sala de aula da disciplina de Práticas de Estágio IV: Leitura, Literatura e Língua Portuguesa no Ensino Médio, ofertada como componente curricular obrigatório da matriz pedagógica do curso de Letras-Língua Portuguesa do semestre letivo 2019.2, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB).

A turma era composta por 13 estudantes matriculados na disciplina. Da pesquisa, 12 participaram, sendo nove do sexo feminino e três do sexo masculino; nove estudantes eram brasileiros e três africanos, além do professor da disciplina de Práticas de Estágio IV. Os nomes atribuídos aos participantes são fictícios para preservar a verdadeira identidade deles.

A escolha por essa turma ocorreu pelo fato de ser concluinte naquele semestre letivo e pela quantidade de alunos matriculados, o que possibilitou reunir um coletivo capaz de discutir e refletir sobre a importância do estágio em sua formação em licenciatura e sobre implicações teórico-metodológicas do agir docente na profissionalização. Realizamos, no último dia de aula da disciplina de Práticas de Estágio IV, uma gravação em vídeo, de quatro horas, correspondente a oito aulas.

O relato de experiência aconteceu no final da aula da disciplina de estágio e representou o momento de socialização das experiências vivenciadas durante a realização do estágio nas escolas-campo. Também foi entregue o Relatório Final.

A construção de nosso *corpus* ocorreu em duas etapas. A primeira consistiu da seleção de imagens gravadas por meio de vídeo; a segunda consistiu da seleção de excertos que versavam sobre as representações, o agir subjetivo e os saberes mobilizados em suas atividades de estágio.

De acordo com as perguntas iniciais apresentadas pelo professor de estágio supervisionado, foi realizada uma discussão. As respostas foram dadas de maneira espontânea. A organização estrutural da sala ocorreu em um único círculo para que todos tivessem a mesma percepção e compreensão da fala, uns dos outros.

Para orientar o objetivo de nossa pesquisa, que consiste em discutir sobre as representações do agir subjetivo dos estagiários na situação da atividade docente, elaboramos dois objetivos específicos a fim de nortear nossa pesquisa:

- √ Identificar, nas falas dos estudantes, a importância do estágio supervisionado na formação inicial de professores de língua portuguesa;
- √ Verificar como as representações subjetivas do agir do estagiário aparecem mobilizados (ou não) nos saberes adquiridos na formação inicial.

As perguntas a seguir foram formuladas para iniciar as discussões e responder aos objetivos apresentados e promover a clarificação das análises a partir dos relatos dos estagiários e compreender como o estágio supervisionado oportuniza (ou não) condições profissionais à formação inicial de professores.

- √ Qual a importância e as implicações teórico-metodológicas do trabalho docente para os futuros professores de língua portuguesa que o estágio supervisionado oferece?
- √ Quais representações os estagiários têm de seu trabalho docente em estágio supervisionado?

√Do ponto de vista subjetivo, quais saberes são necessários à prática do ensino de língua portuguesa?

Tais perguntas servem para orientar as análises dos dados gerados nos relatos de experiências, do ponto de vista dos protagonistas da ação de estágio, o que apresentamos no item que segue.

4 Representações do agir subjetivo do estagiário no texto de relato de experiência

Propomos apresentar a análise dos textos produzidos nos relatos de experiência focados no agir dos estagiários, sobre suas representações subjetivas durante as atividades em estágio supervisionado.

O contexto de produção da pesquisa é a sala de aula da disciplina de *Práticas de Estágio IV: Leitura, Literatura e Língua Portuguesa no Ensino Médio* da instituição de ensino superior já mencionada. Ela traz consigo uma política de ensino aliada à dos países participantes da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), especialmente, os africanos, fazendo, com eles, intercâmbio objetivando agregar e partilhar conhecimentos culturais; entre eles: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe.

Na apresentação das análises, partimos do contexto físico e do sociossubjetivo, para, em seguida, apresentarmos as representações do trabalho docente.

4.1 O contexto físico

A pesquisa corresponde ao espaço da produção dos textos na aula de estágio supervisionado. Trata-se de uma sala de aula equipada com aparelho de ar condicionado, carteiras para estudante, pouco confortáveis, e uma lousa branca com piloto. Também dentro deste contexto físico encontram-se os estagiários, os alunos e os professores envolvidos na pesquisa.

4.2 O contexto sociossubjetivo

Refere-se à análise, em dois momentos. No primeiro, consideramos o ponto de vista do professor; no segundo momento, o ponto de vista dos estudantes. Neste contexto das análises, é ressaltada a maneira como cada um representa seu agir e se representa dentro do seu agir.

4.2.1 O agir subjetivo do professor da disciplina Prática de Estágio IV

O professor da disciplina *Prática de Estágio IV* trabalha na instituição já mencionada, como servidor público efetivo, aprovado em concurso público e convocado para trabalhar na área de *Práticas de Ensino e Metodologias* do curso de Letras-Língua Portuguesa da universidade.

Seus 13 anos de docência no ensino superior o qualificam com experiência relevante para lidar com o fazer docente nos cursos de graduação, principalmente, por se tratar de um profissional, cuja experiência, como docente e pesquisador, está voltada ao contexto do Estágio Supervisionado.

Sua fala é constituída de um repertório introdutório sobre a importância do estágio na formação inicial de professores. Ele nos faz deduzir que já seria uma forma de motivar os estudantes – a partir da primeira questão norteadora – de se expressarem sob o ponto de vista da atividade de relatos de experiências.

Esse procedimento introdutório foi concluído com brevidade, ocorrendo uma “lacuna” silenciosa em sala de aula porque os estudantes não tinham iniciado as falas sobre os relatos. Como dito anteriormente, os nomes apresentados nos excertos são fictícios.

Excerto 1

*Turma, diante de tudo que acabei de falar sobre a dinâmica dos relatos de experiências em estágio supervisionado, entendemos que **o estágio supervisionado possibilita o confronto entre a teoria e a prática do***

trabalho docente. *É preciso compreender que o estágio supervisionado não é somente uma atividade burocrática, pelo contrário, deve ser considerada como uma arena das relações interpessoais negociadas entre seu fazer/agir docente e a instituição escolar que lhe acolhe. Assim, pergunto a vocês: qual a importância e as implicações teórico-metodológicas do trabalho docente enquanto futuros professores de língua portuguesa que o estágio supervisionado oferece? (PROFESSOR, 2019: 1ºT, 18'30, grifos nossos).*

A fala do professor representou a institucionalização da disciplina frente à formação inicial dos estudantes, permitindo que se abrisse o espaço destinado às discussões para se construir o cenário de interação sobre as atividades do estágio supervisionado. Isso está muito marcado, sobretudo quando questiona aspectos teórico-metodológicos do estágio. Notadamente, também percebemos que os saberes mobilizados por parte desse profissional configuravam um repertório específico sobre a ação languageira entre teoria e prática do trabalho docente. Isso está muito bem marcado nas seguintes falas: ***o estágio supervisionado possibilita o confronto entre a teoria e a prática do trabalho docente; o estágio supervisionado não é somente uma atividade burocrática, uma arena das relações interpessoais negociadas entre seu fazer/agir docente e a instituição escolar que lhe acolhe.*** O professor traça elementos que nos permitem visualizar a construção de uma concepção de estágio a partir de suas experiências vividas e de conhecimentos teóricos.

4.2.2 O agir subjetivo dos estudantes

Os estudantes, frente à realização da atividade dos relatos de experiência, se sentiram temerosos por se tratar, além de um momento de gravação em vídeo – fato que já provocou certo distanciamento – de um processo avaliativo da disciplina curricular.

Esse comportamento subjetivo ocasionou tensão a ponto de percebermos que nenhum estudante havia se pronunciado nos primeiros 20 minutos da aula, mesmo tendo o professor apresentado a primeira questão norteadora nas discussões: *Qual a importância*

e as implicações teórico-metodológicas do trabalho docente enquanto futuros professores de língua portuguesa que o estágio supervisionado oferece?; o silenciamento das vozes era bastante perceptível.

Podemos afirmar, por suposição, que os estudantes estavam preocupados com o que deveriam/poderiam falar, tendo em vista que o lugar social onde estavam lhes conferiria um certo tipo de avaliação na disciplina. Somente após esse tempo e fazendo uso da palavra, uma das estudantes iniciou sua fala, a partir da questão norteadora. Vejamos a seguir:

Excerto 2

*Eu acredito que **o estágio é uma disciplina importante para nossa formação, mas não concordo que seja ofertada somente no final do curso.** Isso provoca nos alunos uma preocupação porque não sabemos se é isso mesmo que queremos e o estágio nos faz decidir se realmente queremos dar aula ou não; e vamos supor que eu não goste? É como se tivesse que perder o tempo tudo na universidade fazendo um curso que, no final, não me agradou. (GABRIELA, 2019: 1ºT, 31'02).*

A participação da estudante Gabriela trouxe dois importantes questionamentos: a importância do estágio e a decisão de concluir o curso, além de assegurar o turno de fala e a manutenção da *interação didática*. Aos poucos, o movimento interacional é assumido e, de fato, proporcionou o desenvolvimento da atividade em torno das questões norteadoras. Porém, também constatamos momentos de tensão e conflitos sobre as experiências de estágio docente relatadas pelos estudantes.

Excerto 3

*Não sei o que os colegas pensam, mas para mim, **foi uma experiência muito difícil porque não tive o devido apoio na escola que escolhi para fazer meu estágio.** Não sei se foi uma péssima escolha que fiz, mas **me senti um nada, a professora não me acompanhava durante as aulas, ninguém da direção se preocupou com as coisas que fiz na sala de aula.** Ou seja, esse **estágio foi difícil porque não tinha uma orientação.** (PAULA, 2019: 1ºT, 42'13).*

Como podemos observar, a vivência de estágio relatada pela estudante Paula mostra uma situação delicada, difícil de administrar. Houve um rompimento de contrato entre a instituição escola e universidade, professor da escola e professor da universidade. A estagiária se viu sozinha. Sua observação pontual está de acordo com as prescrições institucionais que são estabelecidas para utilização do espaço da formação do curso, quando é previsto, conforme normativa acadêmica, que o estagiário não pode permanecer em sala de aula sem a supervisão do professor da escola-campo ou do coordenador pedagógico escolar.

Temos, quanto a isso, um paradoxo da atividade, pois o que se diz teoricamente não é concretizado na prática, principalmente quando se trata da orientação e supervisão sobre os conteúdos abordados.

De acordo com Bronckart (2012), na construção da representação, ao dizer: *“um nada”* e *“a professora não me acompanhava durante as aulas”*, a estagiária pontua um conflito existencial de seu trabalho docente, aniquilando-se, institucionalmente, como profissional, já que ela esperava o devido acompanhamento em sua atividade. Isso significou que seu repertório de saberes não era o problema nas atividades, e sim, o cumprimento de orientações sobre a supervisão de seu trabalho, principalmente, porque se tratava de uma etapa avaliativa no seu desenvolvimento de formação profissional.

Questionada sobre as possíveis implicações da ausência do professor da disciplina na supervisão de sua atividade, a estudante afirmou que somente temia por alguma ocorrência de violência e/ou agressões entre os alunos da turma. Quanto ao conteúdo, ela assegurou que seus planos tinham sido completamente realizados com êxito. Falando sobre o planejamento das aulas, Edna destacou:

Excerto 4

Professor, sobre o planejamento das aulas antes de iniciarmos o estágio, eu tive uma grande dificuldade porque fui na escola umas três vezes antes mesmo de começar o estágio. Na primeira, não encontrei a

*diretora, daí nem consegui falar com ninguém, a segunda encontrei com a diretora, mas a professora que desejava fazer o estágio havia faltado naquele dia, somente na terceira vez consegui falar com ela. Quando me apresentei a ela e disse que desejava estagiar numa turma do 1º ano no Ensino Médio, **ela disse que não teria problema e que passaria o planejamento que ela tinha elaborado para que eu desse continuidade, tudo bem direitinho como somos orientadas a fazer. Porém, para minha surpresa, esse planejamento nunca chegou em minhas mãos. Para não ficar prejudicada porque já tinha ido várias vezes na escola e não teria outro lugar para estagiar, ela me pediu que assistisse uma aula dela e daquele ponto em diante eu assumiria.** (EDNA, 2019: 2ºT, 02'21).*

Nesse exemplo, vemos que o compromisso com o trabalho de estágio não representa a verdadeira situação do trabalho docente, a princípio, pela dificuldade no acesso às dependências da escola, em seguida, o desencontro na prática docente entre os procedimentos metodológicos de planejamento sobre o repertório básico e necessário para mobilizar as atividades de ensino de língua portuguesa.

Ora, entre o *dever-fazer*, *querer-fazer* e *poder-fazer*, há um *saber-fazer* em evidência, conforme Leurquin (2013). Ao focalizar o professor que recebeu a estudante, ressaltando o seu papel social e profissional, é preciso lembrar que apenas a ele compete o *poder-fazer* visto ser ele a pessoa institucionalmente autorizada para o trabalho docente. É necessário destacar que, sem a sua orientação, de nada adiantaria ao estudante ter disponibilidade de tempo para elaborar seu planejamento visando o desenvolvimento da disciplina e tendo em vista os conteúdos necessários.

Essa representação de trabalho docente não é o que contribui para os novos profissionais de ensino. Ela alimenta, isto sim, um processo ultrapassado que decorre do improviso, do despreparo, ou ainda, do comodismo profissional, que, por um lado, pode ser compreendido devido a diversos fatores socioculturais da subjetividade pessoal de cada sujeito, mas que, por outro lado, não pode ter reflexos negativos em outros contextos e em outras pessoas.

Situações como essas devem ser vistas com bastante cuidado, principalmente porque estamos formando futuros professores e não desejamos (des)construir saberes adquiridos durante o curso de graduação em função de um exemplo pouco construtivo ou que provoque a falta de estímulo ao estagiário. Obviamente, é possível construirmos uma história diferente através de situações indesejadas sem que tenhamos que passar por elas, experimentá-las.

Nos excertos 5, 6, 7, 8 e 9, fizemos uma compilação de textos construídos pelos estudantes Tiago, Maria, Ana, Tereza e Pedro, Paulo, Francisca, Patrícia e Fernanda que levantaram questões quanto ao comportamento dos alunos, à conciliação do estágio com o emprego e/ou afazeres domésticos e à escassez de escolas para realizar o estágio.

Excerto 5

*[...] **minha sorte foi que a professora estava na sala, daí conseguiu controlar a bagunça que estava acontecendo na sala. Pensei que não ia conseguir dar o conteúdo, [...] é muito difícil de dar aula quando os alunos não respeitam a gente, dizem logo que não somos o professor; era uma sala com muitos alunos (TIAGO, 2019: 2ºT, 18'33).***

Excerto 6

*Para você **concluir o curso** tem que ter muita força de vontade porque **não é fácil. Minha dificuldade foi por causa do meu emprego**, como trabalho no comércio, é muito difícil ser liberada para fazer o estágio o patrão não entende. **Pensei em desistir várias vezes** (MARIA, 2019: 2ºT, 39'09, grifo nosso).*

Excerto 7

*Gente, é o seguinte, eu, na minha idade, confesso que **não quero ser professora!** De verdade. Resolvi entrar na universidade para conhecer coisas novas [...] depois do estágio, percebi que **não é o que quero**, até pensei que fosse uma impressão dos primeiros estágios, mas não foi. **Não consigo pensar quando entrar na sala de aula e não ter o controle da turma.** Vou continuar a escrever minhas poesias para sentir a leveza da vida (ANA, 2019: 3ºT, 14'29, grifo nosso).*

Excerto 8

*O estágio foi muito importante para minha formação. Percebi que tudo que aprendi no curso foi aproveitado, é claro que tem coisas que você precisa selecionar. **Os conteúdos sobre didática, metodologia e conhecimento da língua portuguesa permitiu que tivesse condições acadêmicas para ministrar as aulas. Não tenho nada a falar do meu estágio, toda vez que entrava na sala parecia que estava sozinha e que eu era a professora, isso porque eu tinha a liberdade de pegar o diário de classe e fazer a chamada** (TEREZA, 2019: 3ºT, 27'51, grifo nosso).*

Excerto 9 (tempos alternados de fala)

*Como eu demorei a procurar uma escola para estagiar, tive que ficar uma escola bastante longe e isso prejudicou um pouco, gastei muito dinheiro por causa disso, mas o estágio foi muito bom, **consegui fazer tudo que precisava** (PEDRO; PAULO; FRANCISCA; PATRÍCIA; FERNANDA, 2019: 3ºT e 4ºT, 36'14-28'55, grifo nosso).*

Os excertos apresentam muitos aspectos a analisar, mas pontuaremos alguns. No excerto 5, o estudante Tiago relata sua insatisfação com referência à indisciplina causada pelos alunos. Sua representação de professor não é vista de modo institucionalizado, isto é, como estagiário que está substituindo o professor da disciplina. Parece que ele se percebe apenas uma outra pessoa que está ali para cumprir prescrições e nada mais.

Isso interfere diretamente na forma como é visto o papel do estagiário em sala de aula. Na visão dos alunos, o estagiário não é somente um estudante ou futuro professor que precisa ministrar aulas para receber um diploma e, posteriormente, ser reconhecido como tal, ele parece ser visto como uma pessoa desconhecida que “invade” seu espaço por um determinado tempo.

A estratégia utilizada pelo estagiário, para evitar confrontos com os alunos e manter a aula em desenvolvimento, foi evitar chamar a atenção da turma em sua aula. É possível que o estagiário quisesse, de modo subjetivo, negociar seu trabalho, para conseguir finalizá-lo.

Nos excertos 6 e 7, a situação representada foi de duas estagiárias vivendo o dilema da dupla jornada social. O desafio de ter que conciliar o trabalho com os afazeres da casa e com filhos para criar passa a ser um obstáculo na formação de professor. Se, por um lado, elas compreendem a importância de estar naquele lugar social – a universidade – por outro lado, sabem que há um outro lugar, também social, constituído de fazeres e saberes específicos da sobrevivência humana.

Por um lado, a manutenção pelo emprego é essencial no sustento da família e de sua própria permanência na universidade, por outro, uma estudante que se sente “cansada” representa a imagem de uma pessoa avançada em idade, mas que não demonstrou limitações para alcançar seus objetivos.

É nesse sentido que a posição bronkartiana sobre o agir languageiro, em nossos dados, se sobressai. Segundo o autor, o agir languageiro é diversificado e sofre alterações através de formações discursivas, ou seja, para nós, o problema maior para se desistir da profissão de professor não seria a idade, mas a sobrecarga de atividades, de compromissos que acarretaria mais responsabilidade em sua vida pessoal e familiar.

No excerto 8, bem como em outras falas, encontramos o que mais desejamos da atividade de estágio, o reconhecimento de sua importância para o futuro professor: a representação de si como professor no contexto da sala de aula. Vimos que teoria e prática funcionam e caminham juntas mobilizando o agir docente.

De acordo com Vanhulle (2014), a subjetivação de saberes desenvolvidos por um estagiário mobiliza e incorpora as transformações de seu agir, isso ocorre por causa de sua reelaboração de saberes, desde a assimilação das teorias às práticas do trabalho docente. A imagem de si como professora em: “*que eu era a professora*”, nascia num repertório tipicamente didático e não teórico, o fato de ter “*a liberdade de pegar o diário de classe*”. Nesta fala, percebemos um gesto com marca identitária do ser professor.

Por fim e não menos relevante, há o excerto 9, constituído de falas semelhantes quanto às experiências do estágio. Todos os estudantes desse excerto relataram a dificuldade que tiveram em conseguir as escolas, bem como assumiram que haviam protelado os procedimentos prescritivos burocráticos de acesso às escolas-campo.

Sem expor as justificativas de não terem ido com maior brevidade às escolas, os estudantes assumiram que negligenciaram essa etapa do estágio supervisionado e, com isso, tiveram problemas para serem aceitos como estagiários. Ao analisar suas falas, constatamos que a construção de seus enunciados convergia para um ponto de vista em que não concordavam com os procedimentos burocráticos, mas que deveriam realizá-los por se tratar de uma orientação institucional, amparada pela Resolução específica da universidade.

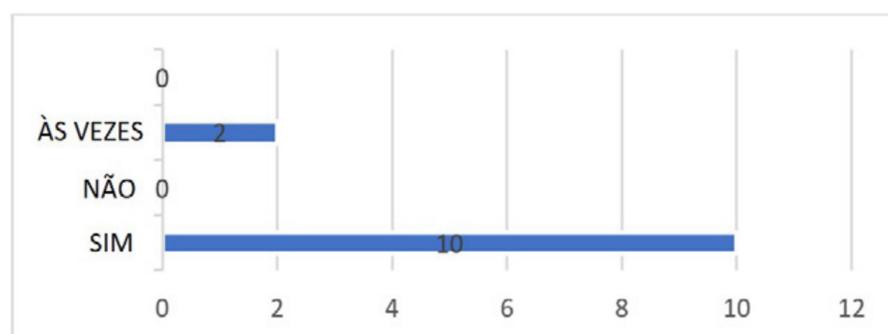
Com exceção desse fato, suas experiências refletiam o que Vanhulle (2014) afirma quanto aos níveis tensos de discursos. Ocorre, nesse contexto, o jogo de interesses que divergem dos procedimentos orientados pela ordem de parâmetros institucionais, de representações sobre o trabalho docente e a subjetividade levantada por cada estudante sobre a formação e o ensino.

Tendo em vista que desejávamos analisar os aspectos subjetivos e as representações do estagiário, percebemos que, no decurso das reflexões, seria interessante apresentar, além de dados qualitativos – o aspecto da análise dos textos produzidos – alguns poucos, mas não irrelevantes, dados quantitativos que instigavam nossa curiosidade em descobrir a opinião dos estudantes acerca do estágio.

A partir das questões apresentadas no item “metodologia”, fizemos um levantamento, em forma de gráfico, para quantificar os dados sob o ponto de vista das respostas objetivas dos estudantes. Cabe destacar que utilizamos as mesmas questões norteadoras, já elaboradas anteriormente para não correr o risco de fugir do objetivo das análises e, assim, comprometer o resultado delas.

A primeira pergunta, que serviu como questão norteadora dos relatos de experiências, foi esta: *O estágio supervisionado tem sua importância e implicações teórico-metodológicas no trabalho docente enquanto futuros professores de língua portuguesa?*

Gráfico 1 – Primeira pergunta



Fonte: Elaborado pelos autores.

Nesse caso, dos 12 estudantes, dez afirmaram que o estágio é importante para a formação deles e as atividades que fazem os levam a refletir sobre seu papel frente à sociedade no exercício do ofício de professor. Dois estudantes afirmaram que a importância e as implicações dependeriam do lugar do estágio. Obviamente, respeitamos suas ponderações e acreditamos que elas partiram de um ponto de vista subjetivo e de um discurso de experiências negativas adquiridas durante a atividade, desde a falta de acolhimento à troca de saberes entre os envolvidos.

O índice de margem, indicado pelo número 2 (dois), no gráfico, aproximando-se do 0 (zero), significa que, possivelmente, nas respostas dadas pelos estudantes, a importância e as implicações não ocorreriam no estágio supervisionado, tendo em vista que somente os saberes/conhecimentos teóricos adquiridos no curso de graduação poderiam ser tidos como suficientes.

No gráfico 2, a pergunta: *os estagiários têm representações de seu trabalho docente no estágio supervisionado?*

Gráfico 2 – Segunda pergunta



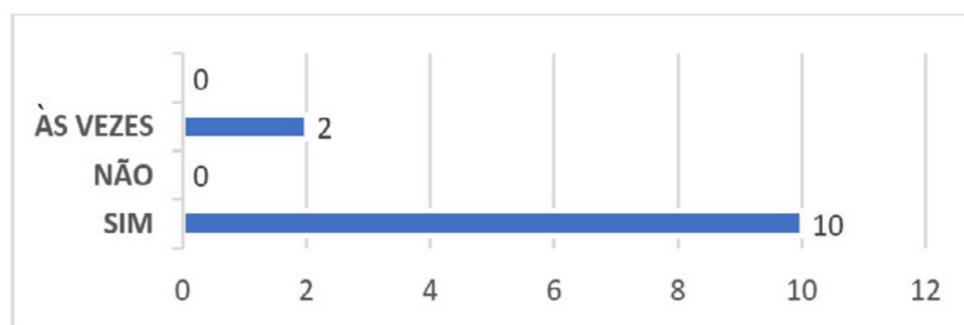
Fonte: Elaborado pelos autores.

Nas respostas a essa pergunta, conseguimos compreender, a partir dos textos do relato de experiência, que os estudantes trazem consigo saberes – para o ensinar – bastante ricos, mas que necessitam de “lapidação” que deve ocorrer nas disciplinas metodológicas do curso de graduação. Lendo os excertos, constatamos que há estudantes que se reconhecem professores, outros, como substitutos e outros que ainda não se reconhecem na atividade e, por conseguinte, na profissão. Mas, de todas as formas, o considerável nos relatos consistiu na mobilização deles no que se refere aos repertórios didático e profissional e ao agir docente concretizado, ou seja, nenhum estudante deixou de concluir sua disciplina de estágio supervisionado.

Tendo como pré-requisito realizar o estágio para concluir o curso de graduação e considerando ser uma disciplina do componente curricular obrigatório do curso, eles realizaram com maestria suas atividades. É importante registrar que, dos 12 estudantes, um assegurou que não desejava ser professor e dois estudantes ponderaram que, possivelmente, exerceriam a profissão, mas isso dependeria das condições de trabalho. Isso confirma o que Bronckart (2009, p. 162) disse: “ensino não é um sacerdócio, mas um verdadeiro trabalho.”

O gráfico 3, com a pergunta: *Do ponto de vista subjetivo, os saberes são necessários à prática do ensino de língua portuguesa?*

Gráfico 3 – Terceira pergunta



Fonte: Elaborado pelos autores.

A representação que os estudantes fazem dos saberes necessários à mobilização de um repertório de ensino de língua portuguesa nos chamou a atenção pelo fato de dez estudantes assegurarem haver a necessidade de um repertório teórico para lidar com as práticas de ensino, principalmente, porque se trata de uma disciplina “complexa” diante dos modelos, historicamente construídos, do ensino de gramática, por exemplo.

Entretanto, na visão de dois estudantes, que também oscilaram sobre suas ponderações, com margem de indicação negativa, afirmaram que os saberes são importantes, mas o conhecimento que adquirimos na escola e através de professores pode nos permitir exercer a profissão do mesmo modo.

Naturalmente, esse é um posicionamento sobre a imagem do ofício de professor interpretado pelos dois estudantes. Cabe, no entanto, destacar que não adianta ter os devidos conhecimentos, historicamente adquiridos, se eles não forem atualizados, e ainda mais, se não forem reconhecidos institucionalmente através de normativas que lhes atribuam a certificação e a habilitação para exercer o ofício de professor. Cair nesse ardiloso discurso é o mesmo que afirmar que o “que torna **muda** a psicologia prática também torna muitas vezes **cega** a análise teórica” (CLOT, 2007, p. 128, grifo nosso).

Considerações finais

A primeira consideração final a fazer é que o estágio precisa ser estudado, melhorado, levado mais a sério em nosso país. A partir dos textos produzidos nos relatos de experiências, podemos observar que muitas das asserções feitas pelos estudantes vêm de uma tradicional imagem sobre o trabalho docente representado na situação do estágio supervisionado e que se materializam através de experiências históricas, orientações sob o ponto de vista de quem está à frente das tomadas de decisões na escola e dentro da sala de aula, além de outros fatores socioculturais.

Os estudantes, em suas atividades de estágio, fazem uso de um repertório didático que, nem sempre, encontra e/ou está disponível na escola-campo. Há um esforço para promover a inserção de recursos, metodologias de ensino, através de investimento pessoal, tais como: compra de material didático como auxiliar de suas aulas no estágio.

Além das concepções teóricas adquiridas no curso de graduação, as práticas do “modo de fazer”, ou ainda, o *querer-fazer* nem sempre estão alinhadas ao trabalho docente. No agir em sala de aula, as falas dos estudantes referem-se a um *métier* rigorosamente embasado num coletivo de atividades socializado entre os estudantes como uma cadeia de informações advindas de práticas de estágio anteriores, por exemplo, a melhor escola, o(a) melhor professor(a) para estagiar etc. São condições sociosubjetivas que induzem os estudantes ao trabalho pela conveniência individual.

Por fim, considera-se que o estágio supervisionado, além de ser uma arena de conflitos representados na subjetividade de cada estudante sobre seu agir docente, é, também, o espaço da constituição do *métier* descrito no fazer docente entre teoria e prática. Nesse sentido, discutir sobre as representações do agir subjetivo de estudantes em situação de estágio supervisionado é assegurar o lugar social de fala nos cursos de graduação, valorizando

a profissão nos aspectos do conhecimento – o saber fazer – e no que diz respeito à compreensão das questões do ensino que estão em debate.

Referências

BULEA, E. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da Interpretação da atividade**. Tradução Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin e Lena Lúcia Espíndola Figueiredo. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. (org.) MACHADO, A. R.; MATÊNCIO, M. de L. M. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J.-P. **O Agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, J.-P. Ensinar: um “métier” que, enfim, sai da sombra. *In*: BRONCKART, J.-P. **Linguagem e educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas: Mercado de Letras, 2009. Posfácio, p. 161-174.

BRONCKART, J.-P. **Atividades de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2012 [1999].

BRONCKART, J.-P.; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. *In*: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004. p. 131-163.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Tradução Adail Sobral. Petrópolis: Vozes, 2007.

CICUREL, F. **Les interactions dans l'enseignement des langues: agir professoral et pratiques de classe.** Paris: Les éditions Didier, 2011.

CICUREL, F. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. *In*: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho, uma abordagem discursiva.** Londrina: EDUEL, 2004.

HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B. (org.). **Savoirs en (trans) formation:** au coeur des professions de l'enseignement et de la formation. Bruxelles: De Boeck Université, 2009.

LEURQUIN, E. V. L. F. Que dizem os professores sobre seu agir professoral? *In*: MAGELA, A. F. L. (org.). **Ensino-aprendizagem na perspectiva da linguística aplicada.** Campinas: Pontes, 2013.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. *In*: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros:** teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005. Cap. 11, p. 237-259.

OLIVEIRA, C. H. S. **O trabalho docente representado por estagiárias do Curso Normal em textos de autoconfrontação simples.** 2016. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

REIS, C. Ensinar português em contexto de mudança: programas e princípios. *In*: REIS, C. (org.). **Políticas de promoção e ensino da língua portuguesa ao redor do mundo.** Campinas: Pontes Editores, 2015. Cap. 1, p. 21-32.

RODRIGUES, L. M. F. S. **O agir do estagiário de francês língua estrangeira.** 2018. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. Cap. 3, p. 71-91.

SOUSA, A. E. A. de. **A mobilização de saberes no ensino da gramática em sala de aula de português língua estrangeira**. 2018. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VANHULLE, S. **Des savoirs en jeu aux savoirs en « je »**. **Cheminevements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation**. Berne: Peter Lang, 2009.

VANHULLE, S. Comprendre le développement professionnel par l'analyse des discours. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 15, n. 28, p. 145-169, 1º sem. 2011.

VANHULLE, S. Participação nas discussões. **Une grille d'analyse des discours pour comprendre l'émergence des savoirs professionnels chez les enseignants en formation**. Conferência realizada no Fórum Internacional de Linguística Aplicada e Ensino de Línguas. Fortaleza: UFC, 2014.

O lugar do gênero digital no Profletras São Cristóvão: caracterizações e impactos na prática docente

Leilane Ramos da SILVA

Universidade Federal de Sergipe – UFS

Denise Porto CARDOSO

Universidade Federal de Sergipe – UFS

Introdução

Implantado no ano de 2013, sob a portaria nº 1.009, de 10 de outubro de 2013, do Ministério da Educação, o Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) é um Curso que tem alcance nacional e objetiva, a médio prazo, a qualificação de professores de língua portuguesa do Ensino Fundamental em todo o território brasileiro. Em Sergipe, o programa conta com duas unidades de ensino, uma em São Cristóvão e outra em Itabaiana, e estas vêm contribuindo para o desabrochar de pedagogias que buscam efetivar a proficiência discente nas mais diversas situações de letramento. Entre essas dinâmicas, estão aquelas que buscam se afinar com o avanço das novas tecnologias, as quais acendem a necessidade de um trabalho com novos gêneros textuais/discursivos, marcados por uma maior diversidade de recursos semióticos, condição que exige de leitores e produtores de texto o desenvolvimento de multiletramentos.

Neste capítulo, busca-se fazer um levantamento das atividades já desenvolvidas na unidade de São Cristóvão e, por extensão, um prognóstico das emergências diretas que os projetos de intervenção a elas ligados precisam contemplar, no que tange ao estatuto dos gêneros digitais. Para tanto, ganha vez o conjunto de resultados das

aplicações das diferentes propostas de objetos de aprendizado, bem como de cadernos pedagógicos e módulos didáticos focados no uso de novas tecnologias no ensino de língua portuguesa, produzidos em seu primeiro quinquênio de atuação. Como suporte teórico, dá-se relevo a autores como Cosson (2006), Dolz e Schneuwly (2004), Marcuschi (2008, 2005), Kress e Van Leeuwen (2001), entre outros, que, de maneira geral, alicerçaram as sequências didáticas incursas nos produtos alinhados com o uso de gêneros digitais em sala de aula.

1 Natureza do curso: estrutura e horizontes pedagógicos

Alinhado com as demandas inerentes a um mundo de acelerado crescimento tecnológico, o que vivifica a necessidade de um trabalho com diferentes suportes, gêneros e produtos pedagógicos, o Profletras, que goza de pouco mais de um quinquênio de atuação junto ao corpo docente de ensino fundamental ofertado na rede pública brasileira, representa não apenas um espaço de múltiplas interações sobre as emergências educativas que espelham a velocidade de um pensamento científico teimoso em nos apresentar o descartável, o substituível a curto prazo, o líquido, como nos reporta Bauman (2001), mas também uma fonte de formulação de propostas que atendam a um exequível equacionamento entre passado, presente e futuro das metodologias a serem validadas em um ambiente de eterna preocupação entre estudiosos: a sala de aula. Não por acaso, desde sempre, os percursos investigativos focados na apreciação de fronteiras entre o *velho* e o *novo* constituem movimentos importantes para uma análise mais aprofundada dos desafios de lidarmos com dinâmicas aparentemente paradoxais, no que tange à tarefa-mor de formar cidadãos críticos, aptos a encontrar significados no substrato educacional de seu tempo, sem deixar de reconhecer a contribuição de métodos, objetivos e instrumentais consolidados por uma tradição escolar, com o correr dos anos.

Ora, embora seja corriqueira a assertiva de que, em século pleno XXI, é devida a inserção de abordagens cujo foco seja viver e respirar o virtual e seus desdobramentos, não podemos nos confundir e, no ímpeto por trazer à tona o contemporâneo, escantear os alicerces de uma prática de ensino que chancelou um sem-número de gêneros textuais importantes para o aprimoramento das habilidades de leitura e de escrita do estudante do ensino fundamental. Assim, ao lado de uma linha de ação inovadora, pretensamente articuladora de saberes de diferentes áreas e supostamente respeitosa com os padrões do mundo moderno, deve coexistir uma preocupação com o verdadeiro sentido de se lançar mão de um tipo de gênero, em detrimento de outro, a fim de que o trabalho não se perca em modismos vazios de finalidades educativas.

Sob o amparo de um conjunto de reflexões e práticas fortalecedoras de uma política inclusiva e, por extensão, preocupada em diminuir os índices negativos que há muito traduzem o resultado de avaliações em larga escala das escolas que sediam o ensino fundamental público no Brasil, o Profletras engata uma marcha rumo a um tratamento menos desfigurado e/ou engessado do ensino de língua portuguesa. Isso porque, no bojo das disciplinas que arquitetam sua estrutura curricular, estão aquelas que, de algum modo, alicerçam-se em um tronco mais duro do ensino de língua, a exemplo de Fonologia da Língua Portuguesa, aquelas que buscam confluência de descrição, análise linguística e ensino, e as que têm um perfil mais projetado para abrigar um número expressivo de teorias e práticas pedagógicas propícias ao estudo de gêneros digitais e suas reverberações na atualidade.

Por essa razão, mesmo sendo um infante, quando comparado ao tempo de inauguração de outros cursos e programas de ensino de pós-graduação em língua/linguagem do Brasil, o Profletras tem se mostrado exitoso e visivelmente ascendente na consecução das metas que nortearam sua implementação, na medida em que a atuação de suas 49 unidades tem efetivamente promovido a criação

de produtos educacionais de natureza replicável, com efeito cascata na diminuição das dificuldades enfrentadas por alunos do ensino fundamental, nas diferentes instâncias que circundam seu universo biossocial, marcado por multiletramentos e exigências competitivas inúmeras.

Para além dessa disposição em fomentar a inserção de projetos intervencionistas que culminam com a definição de um produto coeso e, em sua generalidade, de fácil replicação, os diferentes vieses de ações do Profletras, seja no âmbito das disciplinas, mormente nos trabalhos necessários para avaliação e respectiva atribuição de conceitos, seja como resultado do eixo orientador-orientando, com a proposição do Trabalho de Conclusão Final (TCF), paralelamente ao conjunto de conceitos, suportes e gêneros textuais diversos, têm dado espaço para o trabalho com gêneros digitais.

Em termos estruturais, as unidades do Profletras têm conselho e coordenação específica, mas todas são vinculadas a uma rede, a qual tem sede na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, *campus* de Natal, que tem um conselho gestor, constituído de representantes das cinco regiões brasileiras, responsável pela deliberação de questões globais, a exemplo da definição dos parâmetros relacionados à publicação de editais de seleção, credenciamento e reconhecimentos de docentes, definição das diretrizes de funcionamento dos cursos e avaliação de casos omissos aos regulamentos do programa. Dada essa configuração, há um processo seletivo único, regido por um edital nacional, e este, em obediência aos preceitos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, dispõe sobre o prazo de realização do curso: 24 meses, podendo o mestrando concluí-lo em, no máximo, 30 meses (BRASIL, 2013).

No que tange aos aspectos pedagógicos, em sinergia com a área de concentração *Linguagens e letramentos* e as linhas de pesquisa *Estudos da linguagem e práticas sociais* e *Estudos literários*, assim se distribuem as disciplinas:

- i) **Quatro obrigatórias:** *Fonologia Variação e Ensino; Texto e Ensino, Gramática, Variação e Ensino e Literatura e Ensino;*
- ii) **19 optativas:** *Alfabetização e Letramento; Elaboração de Projetos; Aspectos Sociocognitivos e Metacognitivos da Leitura e da Escrita; Ensino da Escrita, Didatização e Avaliação; Gêneros Discursivos/ Textuais e Práticas Sociais; Linguagem, Práticas Sociais e Ensino; Literatura Infanto-Juvenil; Leitura do Texto Literário; Práticas de Oralidade e Práticas Letradas do 1º ao 5º ano; Práticas de Oralidade e Práticas Letradas do 6º ao 9º ano; Estratégias do Trabalho Pedagógico com a Leitura e a Escrita; Produção de Material Didático para o Ensino de Língua Portuguesa como Adicional; Função Sociossimbólica da Linguagem; Erros de Decodificação na Leitura: Rotas e Graus de Atipicidade dos Sujeitos; Erros de Escrita: Previsibilidade e Atipicidade; Práticas de Análise Linguística e Ensino de Aspectos Fonológicos; Práticas de Análise Linguística e Ensino de Aspectos Gramaticais; Práticas de Leitura e Ensino; Práticas de Produção Textual e Ensino.*

Para além do cumprimento de 24 créditos, os quais se distribuem em dois semestres, o mestrando deve apresentar proficiência em língua estrangeira e realizar exames de qualificação e defesa em torno de projeto intervencionista – TCF. Na unidade UFS-São Cristóvão, desde o ano-marco de primeira atuação do curso, 2013, os alunos desenvolvem, desde a turma 1, um produto, materializado sob a forma de *caderno pedagógico, cartilha, vídeos, módulo de atividades, objetos de aprendizagem – quiz, jogos digitais, relatório de atividades* e outros, e um *relatório de atividades*, o qual destaca o resultado da aplicação dos produtos. Em todos os trabalhos realizados, podem-se reconhecer iniciativas incentivadoras ao trabalho com recursos midiáticos e gêneros digitais diversos, com vistas à minimização das barreiras que chancelam a dissociação entre o que professor da educação básica ensina e o espaço circunscrito à vida de seu público-alvo.

Encerrado o primeiro semestre de aulas, em janeiro de 2014, como desdobramento das atividades da disciplina de fundamentação “Elaboração de projetos e tecnologia educacional”, a comunidade acadêmica da instituição foi agraciada com a I Amostra das Propostas de Intervenção do Mestrado Profissional em Letras, momento que trouxe à baila uma reflexão acerca de alguns dos novos sentidos e práticas que presentemente se desdobram do conceito de *linguagem*, emergência que tem repercutido diretamente na definição de competências e problemáticas pedagógicas.

Sob três eixos temáticos, foram apresentados os seguintes trabalhos: i) **Argumentação, memória e fazer literário**: 1) Sabores literários: o gênero receita culinária em contexto de multiletramentos; 2) Leitores de ficção curta no 9º ano do Ensino Fundamental; 3) A argumentação e o livro literário; 4) Autobiografia: exercendo o protagonismo em sala de aula; 5) Estudo de gênero “Memórias”: revisitando o passado, ressignificando o presente; ii) **Leitura, escrita e gênero em questão**: 6) Práticas de leitura e de escrita no gênero *blog*: construindo sentidos por meio da hipermodalidade; 7) O gênero charge: criticidade e argumentação no texto dissertativo-argumentativo; 8) A compreensão dos implícitos na música de contestação social: uma alternativa para a formação do leitor crítico; 9) Os adjetivos e os julgamentos de valor sobre a mulher na música popular brasileira em diferentes épocas; 10) De conto a conto: o encontro entre gêneros textuais e inteligências múltiplas; iii) **Leitura escrita e análise linguística no universo escolar**: 11) Para além da fala cotidiana: a oralidade na formação escolar; 12) Deficiência na leitura e na escrita dos alunos egressos do Ensino Fundamental I; 13) Letramento literário e formação de leitores competentes; 14) A importância dos aspectos linguísticos nas relações de poder; 15) Ditongação e monotongação: da fala para a escrita.

Sem dúvida, foi um momento oportuno, na medida em que os alunos da turma 1 socializaram, por meio de vídeos, as ações que estariam em desenvolvimento nas escolas que hospedariam os projetos de intervenção, materializados em produtos pedagógicos.

A ocasião sinalizou a repercussão dos primeiros contatos dos professores em capacitação profissional com o arsenal teórico-metodológico endossado no Profletras, em que pese os diferentes delineamentos conceituais de cada disciplina. O trabalho articulado entre docentes e discentes do curso, com ações integradoras a uma maior eficácia de dinâmicas em língua portuguesa, tem propiciado a produção de jogos, cadernos pedagógicos e módulos operacionais, os quais, entre outras finalidades, buscam promover os multiletramentos advindos com a globalização do tecnológico.

As reverberações desse movimento em conjunto possibilitam, como não poderia deixar de ser, estudos que, embora encontrem alicerce teórico nas leituras realizadas no âmbito de uma disciplina, muitas vezes (senão em todas!), viabilizam, por meio do casamento com os nortes metodológicos de outra, a inserção de propostas interventivas. A seguir, trazemos apontamentos mais focados na descrição da orientação teórico-metodológica que tem particularizado os produtos desenvolvidos no âmbito da unidade aqui considerada.

2 O espaço do gênero digital nos produtos Profletras

A reflexão sobre gêneros incursa nos trabalhos do Profletras/UFS – São Cristóvão dá notícias do entrelaçamento teórico-metodológico respaldado nas disciplinas ofertadas a cada semestre de aulas, as quais acendem a necessidade de olhares múltiplos e de evidenciação da matriz flexível representativa da sala de aula, *lócus* privilegiado de construção, desconstrução e reconstrução do saber partilhado. Nessa esteira, a profusão teórica, muitas vezes, parece ser o farol a dar vez ao nascimento de ideias que tenham em mente a constituição integral do ser, entendida como um movimento contínuo e instigador, sem maiores apegos a partidanismos técnico-científicos que, em lugar de despertarem o conhecimento crítico desejável ao cidadão de uma era híbrida e multiletrada, limitam suas percepções a caixinhas e a modelos de segregação e fanatismos.

Em outras palavras, as ações realizadas têm impulso forte a se desvestirem de servidões que professam uma espécie de religiosidade científica, presunçosamente vistas como verdades, na medida em que compreendem saberes como complementares e não como excludentes. De modo mais direto, vemos propostas que reúnem discussões advindas de uma área corriqueiramente conhecida como mais formal buscando diálogos com conceitos e princípios de um campo disciplinar reconhecido como menos árido. Evidentemente, essa fusão respeita os limites da coerência interna e externa da ação, ao tempo em que mantém viva a dinamicidade da linguagem, como expressão de pensar, sentir e agir de modo a aflorar a criatividade e a desenvoltura discentes.

Orquestrado por doses de luz e encanto que cada disciplina da matriz curricular carrega, quando o viés temático é gênero, observamos, com bastante frequência, que o fôlego teórico neles sustentado destaca, por exemplo, os estudos de Marcuschi (2008, 2005), para quem os gêneros são entidades sociodiscursivas mutáveis, plásticas, mas também a contribuição de Bakhtin (2000), que situa a análise dos gêneros sob um viés sociointeracionista.

Outro autor que tem gozado de lugar cativo nos produtos em observação é Bronckart (1999), o qual distingue, quando do reconhecimento dos diferentes gêneros em circulação, *arquétipos discursivos* (concentrados em dois eixos – do expor e do narrar) e *arquétipos do discurso* (teórico e interativo, relato interativo e narração), os quais são gerados a partir dos primeiros.

No campo da multimodalidade e da importância de a escola promover o multiletramento, vemos a repercussão das vozes de Dionísio (2011), Marcuschi e Xavier (2005), Araújo (2007), Rojo (2012), além de Lemke (2010) e, como menos instância, Kress e Van Leeuwen (2001). Resguardadas as diferentes formas de condução de cada qual, encontramos como ponto de contato entre esses autores e obras a preocupação em dar sentido à massa de fazeres concretizadas com a inclusão de novos gêneros no cotidiano no

aluno, dada a velocidade do universo digital. O busílis da questão é o de dar vazão ao fato de que é necessário acompanhar e ressignificar a realidade, sem com isso potencializar dramas há muito já consolidados na educação. Como nos lembra Rojo (2012, p. 22),

Não são as características dos “novos” textos multissemióticos, multimodais e hipermidiáticos que colocam desafios aos leitores. Se assim fosse, nossas crianças e jovens nativos não teriam tanta facilidade e prazer na navegação. O desafio fica colocado pelas nossas práticas escolares de leitura/escrita que já eram restritas e insuficientes mesmo para a “era do impresso”.

Experienciadores, então, de um espaço sempre espinhoso, mobilizador de vários debates na medida em que é professor atuante da rede básica de ensino, o aluno do Profltetras passa à frente de suas problemáticas e, a par do que lhe é oferecido no ambiente acadêmico, propõe sequências didáticas bem formadas, com prospecções e (atestações) de resultados exitosos. No acervo dos produtos apresentados, vemos a influência direta de disciplinas como Texto e ensino, Gêneros discursivos/textuais e práticas sociais, Literatura e ensino, que endossam referenciais importantes para a elaboração dessas sequências, no que compete a esse aspecto de entendimento de etapas. Assim, as intervenções realizadas têm posto em cena modelos como os de Cosson (2006), que afirma ser a sequência fundada na *motivação, introdução, leitura e interpretação*, e de Dolz e Schneuwly (2004), os quais apontam a seguinte composição: *apresentação da situação, produção inicial, módulos de atividades e produção final*.

Sem exageros emocionais, não é inverdade dizer que a vontade de acertar dos mestrandos Profletras se expressa desnudada de vícios em reclamação ou de coitadismos que culminariam com o pouco aproveitamento do tempo de qualificação profissional a que se candidatam, condição que lhes permite construir muito, em pouco tempo, a despeito do número diversificado de atividades que fazem

parte de suas vidas. Algumas vezes, pela distância temporal que os separa da formação universitária que tiveram e, claro, pela renovação dos métodos, técnicas e mesmo circunscrições relacionadas ao desempenho docente nos dias de hoje, sofrem um pouco para se adaptar às dinâmicas inerentes ao curso de pós-graduação *scripto sensu*.

No entanto, esse impacto os impulsiona a potencializar sua versatilidade (às vezes, adormecida) e a seguir rompendo fronteiras, a começar com a do medo de se ver diante do novo. Esse novo pode ser apenas o “olhar-se de frente” de um espelho que reflete a celeridade das coisas e o universo multiletrado com o qual eles próprios podem ter dificuldade de lidar. Então, entregam-se com confiança ao que se lhes é mostrado e, como lei do retorno, crescem. É nesse ambiente de refacção diária que eles agradecem a comunidade de suas respectivas escolas com a implementação de ações pedagógicas interventivas transformadoras, responsáveis por ativarem uma pequena luz no fim do túnel do pessimismo e da desesperança.

Ora dando vez a gêneros orais e escritos há muito abordados no universo escolar, ora lançando-se numa demanda mais vinculada a saberes que lhes são desconhecidos, não há como negarmos o quanto de instrumentalização emergente tem surgido em seus produtos, os quais têm trazido à tona ações com jogos (digitais ou não), vídeos educativos, memes, *chats*, *e-mails*, *zaps*, comentários *on-line*, minicontos multimodais. Mais do que uma reinvenção diária, temos a saliência de profissionais que se transformam, inspiram seu público-alvo e, igualmente, orgulham seus mentores acadêmicos.

Em termos numéricos, identificamos, no total das 50 produções³³ de cadernos de produtos elaborados e testados em suas salas

33 Em razão dos desdobramentos relacionados à COVID 2019, a Bicen ainda não tornou públicos os produtos dos mestrados que tiveram seus trabalhos defendidos em fevereiro de 2019. Logo, os números apontados neste capítulo dizem respeito a defesas que ocorreram até o ano de 2019.

de aula, o repositório da Bicen/UFS registra 15 como sendo mais diretamente contempladores de gêneros digitais, um total de 30%, conforme gráfico a seguir.

Gráfico 1 – Percentual de gêneros nos produtos Profletras/UFS – SC



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Embora esse número possa parecer ínfimo, ao lado dessas propostas, aparecem aquelas que endossam uma praticidade alinhada com as emergências de suas respectivas escolas, nem sempre prioritariamente necessitadas de um trabalho que realce o universo tecnológico. Nesse grupo, estão as iniciativas que ativam um potencial criativo ainda mais nítido, com a recuperação de elementos há muito deixados para trás, mas que continuam a ser importantes para a vivência discente. Eis o que caracteriza trabalhos com cartilhas sobre a ortografia, módulos didáticos com ênfase em gêneros publicitários recortados de revistas impressas, jogos interativos construídos de modo artesanal, cadernos pedagógicos com cartas a colegas de profissão e outras tantas formas de enriquecimento das atividades pedagógicas.

Para efeito de ilustração, seguem os títulos, por ordem de entrada de turmas, de cadernos pedagógicos focados no trabalho com gêneros digitais: i) **turma 1**: a) Leitura, câmera, ensino!; b) Minicontos multimodais a partir de tirinhas da Turma da Mônica; c) Tutorial: quiz digital “leitura em ação”: objeto de aprendizagem na formação do

leitor crítico no ensino fundamental II; d) Co-autores de *fanfictions*;

ii) **turma 2**: a) A *web* como ferramenta para a produção textual: uma proposta para o 9º ano do ensino fundamental; b) Tutorial do jogo “Na trilha dos sentidos”; c) Da troca de mensagens pelo celular ao artigo de opinião; d) Monteconto (jogo digital); e) Quiz da compreensão; f) Dudu em “Eu também quero” (jogo digital); g) Argumentação e modalidade em anúncios publicitários: o quiz digital como alternativa para a formação crítica no ensino fundamental;

iii) **turma 3**: a) Leitor-detetive: jogo digital para a leitura do artigo de opinião; b) Narrativas de vida em *stop motion* – uma experiência de ensino de língua portuguesa em práticas de multiletramentos;

turma 4: a) Diálogo verbo-visual em tirinha e história em quadrinhos: formando leitores no ensino fundamental; b) Da palavra aos textos: possibilidades e práticas de linguagens em escola.

Curiosamente, se buscarmos observar essa lista em linha ascendente, dar-nos-emos conta de que existe uma curva, no tocante à focalização de gêneros digitais nos produtos em evidência. Se, na *turma 1*, do conjunto de 14 cadernos pedagógicos produzidos, 4 destacaram sequências didáticas com ênfase em gêneros digitais, o que corresponde a um total de 29% dos trabalhos, na *turma 2*, esse número sobe para 63% (em termos absolutos, 7 de 12), desce para 13% na turma 3 (3 de 13) e fica com 15% na *turma 4* (2 de 11). Tal baixa pode ter inúmeras explicações, entre elas, o próprio deslocamento de discussão engendrada no curso, que passou a dialogar mais de perto com linhas temáticas descritivas inerentes ao programa de mestrado acadêmico da UFS. Da mesma sorte, o trabalho da equipe docente caminhou de modo mais livre, dado o processo de reformulação das ementas, além da própria interrupção dos encontros nacionais dos GTs das disciplinas.

É mister salientar que, ao aludirmos a essa baixa, em nada afirmamos que houve desqualificação dos produtos, apenas registramos uma maior necessidade do grupo em dar vazão a outros gêneros do universo biossocial, fato que também trouxe

muitas abordagens interativas interessantes, com jogos manuais e diferentes trabalhos com ênfase nos gêneros incursos nos livros didáticos das escolas onde os mestrandos atuam³⁴.

Respeitados os motivos que alicerçam as escolhas de temas e gêneros tratados em cada uma dessas propostas, no que diz respeito ao trabalho que fora desenvolvido com gêneros textuais digitais, a análise global revela um saldo positivo. Em todos os relatórios sobre a aplicação dos cadernos pedagógicos referidos, ao compararem atividades de pré-testes e pós-testes, os autores atestam uma melhoria do desempenho de seus respectivos alunos. Em outras palavras, conforme esses profissionais, com a incursão de gêneros digitais em sala de aula, os alunos tiveram suas competências interativas ampliadas. Não fosse apenas isso, os produtos desenvolvidos podem ser replicados em diferentes contextos de ensino, ajudando outros docentes a ressignificar o trabalho com a leitura, a produção de texto e a análise linguística no ensino fundamental.

Considerações finais

O conjunto de produtos Profletras (UFS – São Cristóvão), como dissemos em 1, evidencia a necessidade de intercambiarmos ações político-pedagógicas práticas, a fim de que possam não apenas circular um referencial de linguagem demarcadora de parâmetros de qualificação sociocultural, como os que são instituídos, ano após ano, com as mudanças nas diretrizes que situam os exames de avaliação de leitura e escrita na educação básica e os princípios subjacentes aos livros didáticos que são aprovados para os dois níveis de ensino que a legitimam, mas também que confirmem visibilidade e coloquem em pauta direitos a segmentos marginalizados, com o fortalecimento de dinâmicas e experiências relacionadas à construção de ambientes virtuais capazes de validar a feição de um mundo com avanço tecnológico quase instantâneo.

34 Por otimização de espaço-tempo, para consulta direta aos trabalhos indicados acima e ao conjunto de toda a produção do Profletras-SC, sugerimos a visita a dois dos repositórios que os hospedam: <https://bit.ly/3jSf284> e <https://ri.ufs.br/>.

Se é verdade, entretanto, que o conhecimento científico segue em linha acelerada, fertilizando e fazendo emergir novos gêneros textuais, os quais agregam uma diversidade de recursos semióticos que intimam leitores e produtores de textos ao desafio de lidar com multiletramentos, é igualmente certo que as escolas públicas brasileiras, muitas vezes, carecem de infraestrutura apropriada a um trabalho mais atento ao universo tecnológico. De reversa maneira, há escolas que dispõem de uma parafernália inovada, mas paradoxalmente, ainda não sabem aproveitá-la nas dinâmicas de ensino, ponto que merece um estudo mais aprofundado, a partir da observação de diferentes variáveis, o que julgamos não ser nosso campo de observação no momento.

Este cenário conflitivo, ao tempo em que representa o estopim de inúmeras dificuldades no exercício docente, promove o refazimento da estrutura educacional, figurando como alavanca para ideias criativas e potencialmente equacionadoras, em termos de resolutivas. Respeitadas as diferentes caracterizações das escolas que sediaram (e sediam) as ações desenvolvidas pela unidade do Profletras UFS – São Cristóvão, atestamos a originalidade do material produzido de cada mestrando/egresso, que tem lançado mão de diferentes gêneros, digitais ou não, em conformidade com os respectivos diagnósticos realizados junto aos alunos que participam mais diretamente da aplicação do produto.

A propósito de fazermos referência a diagnósticos, convém dizermos que um dos pontos em comum nos trabalhos realizados na referida unidade é a consideração da nota do IDEB da escola como parâmetro para organização das propostas a serem executadas. Peculiaridades à parte, é fato que cabe à escola, personificada na figura do professor, ressignificar o estatuto da leitura, da escrita, das análises linguística e literária, em sintonia com o multiletramento exigido pelo contexto afeto à realidade do aluno.

Nesse sentido, além dos gêneros orais e escritos frequentemente tratados na sala de aula da educação básica, a abordagem de

gêneros digitais é fundamental. Eis um caminho que o Profletras, por sua natureza interventiva, tem conseguido sedimentar na sala de aula da educação básica, com repercussões que podem ser vistas e sentidas (sim, porque disposição à mudança também se aprende e se disciplina!) no olhar de professores e alunos desse segmento de ensino, com culminâncias em participações em prêmios os mais diversos, como nas Olimpíadas de Língua Portuguesa, e apresentações de trabalhos oriundos dos produtos em eventos nacionais e internacionais ligados à área de Letras.

Referências

ARAÚJO, J. C. (org.). **Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BIASI-RODRIGUES, B. **A diversidade de gêneros textuais no ensino: um novo modismo?** *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 49-73, 2002.

BRASIL. **Portaria nº 1.009, de 10 de outubro de 2013**. Regulamenta o Programa de Mestrado Profissional em Letras. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 149, n. 198, p. 13, outubro de 2013.

BRONCKART, J.-P. Atividade de linguagem, textos e discursos. *In*: BRONCKART, J.-P. **Por um interacionismo sociodiscursivo**. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EdPUC, 1999.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

DIAS, A. V. M. *et al.* Minicontos multimodais: reescrevendo imagens cotidianas. *In*: ROJO, R.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. *In*: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (org.). **Gêneros textuais**: reflexão e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

DOLZ, J.; SCHENEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). *In*: SCHENEUWLY, B.; DOLZ, J. *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal Discourse**: the modes and media of contemporary communication. London: Arnold, 2001.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 49, p. 455-479, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tla/v49n2/09.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2015.

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

MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (org.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção do sentido. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

NATAL. RESOLUÇÃO Nº 003/2018 – CONSELHO GESTOR, de 16 de outubro de 2018. Define alterações na estrutura curricular do Mestrado Profissional em Letras – Profletras.

PASSARELLI, L. G. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Cortez, 2012.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos. *In*: ROJO, R.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

Trajetórias acadêmicas de graduadas em Letras: notas sobre o sucesso escolar em meios improváveis

Verilma Valeriano dos SANTOS

Universidade Regional do Cariri (URCA)

Cássia da SILVA

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Universidade Regional do Cariri (URCA)

Introdução

O memorial é mais do que um relato de experiência vivenciada por um sujeito ou uma nação, é algo histórico, que vai além de uma abordagem de acontecimentos adormecidos pelo tempo; é a busca na memória pela sua história a qual pode ser revivida, recordada e ressignificada, servindo até como conteúdo de estudo acadêmico.

Pode-se dizer que narrar a própria história é um modo de preservar lembranças que estão na memória para que as mesmas não sejam esquecidas pelo tempo, pois a narrativa faz parte da humanidade e, com isso, o que é individual torna-se coletivo.

A narrativa é um tipo de leitura popular e bem familiarizada, por isso, vale realçar que é uma das principais ferramentas para se formar um bom leitor. É de fundamental importância que haja o estímulo familiar, já que é através do incentivo dos membros da família que se começa a nascer a curiosidade, levando o indivíduo a gostar de ler, indo além da leitura comumente feita na escola, ou seja, da leitura didática.

A leitura é uma forma de conhecer o mundo, é uma necessidade para viver no meio social, pois é através da leitura que o sujeito vai ter o conhecimento dos seus deveres e direitos, ter novas ideias e

ganhar experiências, sendo estes grandes valores que a leitura vem oferecer ao leitor.

As histórias fazem muito mais do que contar experiências ou vivências, pois a narrativa sempre traz uma nova visão, um novo significado para quem lê, para quem ouve e para quem pesquisa. Essa relação entre o viver e o narrar também explora a linguagem e promove reflexões sobre o que foi observado e o que foi estudado, tanto para quem escreve quanto para quem lê. Segundo Xypas (2014), a narrativa não é só uma exposição de fatos descritos de forma organizada, mas um modo de resgatar na memória acontecimentos do passado que, ao ser reconstruído, pode ser relacionado com saber.

A escola é um dos lugares formadores de leitores, contudo, seu acesso, num passado recente, era restrito apenas a pessoas de classe média e alta. Com o passar dos anos, as políticas de acesso e permanência à educação tiveram sanções e reformulações para atender a população de baixa renda. No entanto, sem os investimentos necessários, a educação ainda não alcança todos os indivíduos, levando assim alguns sujeitos ao analfabetismo, tirando destes o direito à leitura e a outros bens essenciais ao indivíduo.

Mesmo que hoje a educação básica esteja disponível a todos e assegurada por lei (BRASIL, 2017), em termos de leitura e escrita ainda existe uma grande carência. Todavia, a escola continua sendo a principal responsável pela formação de leitores e escritores. A principal sim, mas não a única, pois para ser um bom leitor, o aprendiz precisa se dedicar, ter o acompanhamento familiar e um bom mediador de leitura para incentivá-lo ao gosto pelo mundo das letras.

Diante do que foi exposto, este trabalho é um estudo mais aprofundado sobre memórias de formação de leitores, memórias essas de alunos que vêm de família humildes e desprovidas de capitais econômico e cultural, mas que, através da leitura, conseguiram superar as dificuldades cotidianas e alcançar o sucesso escolar.

Portanto, ressaltaremos neste capítulo os principais desafios enfrentados pelos alunos de classe popular que, diante das dificuldades, conseguiram êxito em sua jornada escolar. Ao estudar e refletir sobre as memórias de estudos e formações enquanto leitores, suas experiências podem trazer grandes contribuições para quem está em processo de aquisição de letramento, tanto no sentido de incentivo quanto de aprendizagem.

Este trabalho se constitui como uma forma de analisar não só as dificuldades cotidianas acerca da formação do leitor, mas também os métodos profissionais (no que se refere à educação, mais precisamente) do passado e da atualidade, levando-nos a uma reflexão sobre a profissão escolhida e que tipo de profissional se pretende ser.

Em termos de importância social, segundo Freire (1979), ser educador vai além de uma atuação no campo da profissão, é um compromisso consigo mesmo e com a sociedade, pois o que é individual passa a ser coletivo, com um olhar de compartilhamento de conhecimento.

Assim, a análise aqui realizada é feita com base em estudos da teoria da Sociologia do Improvável (XYPAS, 2017), verificando as memórias do percurso escolar de duas alunas oriundas da educação de rede pública, memórias essas que abordam uma jornada de aprendizagem e seus contratempos dos anos iniciais até o curso superior.

Assim, a pesquisa aborda trajetórias de vida em relação à formação de leitores, as adversidades superadas pelos aprendizes para se chegar ao sucesso escolar e a uma profissão. São momentos não só para ficarem guardados na memória, mas para serem compartilhados com pessoas que possam se identificar com os desafios descritos e assim servir de motivação para sonhos que ficaram no passado.

Para além das abordagens de Xypas (2017), uma das teorias base que embasa esse trabalho é a do sociólogo Pierre Bourdieu, um

francês que desenvolveu estudos sobretudo na área da educação. De família simples, privado de capitais econômicos e culturais, Bourdieu superou as dificuldades e conseguiu o êxito em sua jornada escolar. Por conta disso, suas teorias trouxeram grandes contribuições não só para o mundo educacional, mas para pesquisadores de diversas áreas, dentre as quais, específica deste trabalho, a área da educação.

As teorias de Bourdieu contemplam novos conceitos sobre o comportamento humano, a sociedade e a escola. Esses conceitos estão no que o autor define como campos sociais, *habitus* e seus capitais: o econômico, o simbólico, o social, o cultural. Já no Brasil, um grande estudioso e revisor das teorias de Bourdieu é o professor Constantin Xypas, com a teoria do Improvável. Partindo dessas teorias, o trabalho será estruturado em três etapas:

(i) “A metodologia de estudo de narrativas em memoriais”, na qual será abordado o método utilizado na pesquisa;

(ii) “Êxito escolar, através da leitura, em meios improváveis”, na qual serão expandidas as teorias que abordam concepções sobre o sucesso escolar;

(iii) “Trajetórias de vida”, que trata das trajetórias de vida de duas licenciadas em Letras oriundas de escolas e universidade públicas. Nesta seção serão analisadas partes das narrativas dessas graduadas. Assim, iremos discutir o percurso de formação como leitoras até o sucesso escolar.

Destarte, este trabalho traz uma reflexão não só no sentido de analisar biografias de classe popular e sua jornada com universo das letras, ou as suas dificuldades e barreiras superadas ao longo do seu trajeto escolar, mas uma maneira de abordar a importância do gênero “memorial” e o seu valor como patrimônio cultural de um povo, de uma gente. Há de se evidenciar que fazer narrativa não é apenas transcrever para o papel uma vivência, é também uma forma de se manter viva uma história.

1 A metodologia de estudo de narrativas em memoriais

O presente estudo tem como metodologia de pesquisa a abordagem qualitativa-bibliográfica, pela qual tratamos de narrativas de vida. O desenvolvimento se deu por meio de uma análise sobre experiências de vida de duas egressas do curso de Letras da Universidade Regional do Cariri (URCA) e suas trajetórias com o universo das leituras. Para um melhor resultado, realizamos uma análise de memoriais das licenciadas, relacionando descritivamente as dificuldades cotidianas durante o percurso de aprendizagem da leitura.

Os memoriais estudados surgiram na disciplina “Oficina de Leitura e Produção de Literatura Infanto-juvenil”, ministrada pela professora P. P.³⁵. No início, a proposta seria de uma apresentação oral em sala, entre a turma, para que todos compartilhassem suas experiências de formação como leitores até o ensino superior. Porém, ao surgir a IV Semana de Letras “Linguagem e ideologia: representações possíveis entre língua e literatura”, veio a necessidade de transformar esses relatos (as narrativas de vida com foco nas experiências de leituras) em trabalhos acadêmicos, os quais foram apresentadas no GT 06: “Narrativas de vida, saberes e sentidos e experiências de formação”, na URCA de Missão Velha – CE, no período de 18 a 22 de fevereiro de 2019. Dos 18 trabalhos apresentados e publicados nos Anais da Semana de Letras (2019), selecionamos dois memoriais para análise neste capítulo.

Vale destacar que o gênero memorial é um tipo de texto no qual autor é o escritor e o principal personagem da sua própria história, pois, como afirma Passeggi (2011), o memorial evidencia fatos que foram vivenciados ao longo de uma trajetória de vida. Esse tipo de trabalho de formação é uma maneira de expressão narrativa autobiográfica que geralmente é muito utilizado como material de pesquisa acadêmica. Nas palavras da autora:

35 Iniciais utilizadas para preservar a identidade da professora.

O êxito da escrita do memorial se realizaria quando o autor explora o potencial da refletividade autobiográfica e se deixa envolver pelo encantamento estético e ético do fazer da vida intelectual e profissional um texto acadêmico como arte autoformadora de si mesmo como profissional. (PASSEGGI, 2011, p. 36).

As narrativas expostas mais adiante, na terceira seção deste trabalho, serão analisadas com base nas contribuições dos seguintes autores: Bourdieu (1983, 2014b) com as obras *Sociologia e Os Herdeiros*; Xypas (2013, 2017) que aborda em sua teoria do improvável aspectos constituintes do sucesso escolar de alunos de origem popular; Lahire (1997) com sua obra *Sucesso Escolar nos Meios Populares: as razões do improváveis*; Freire (1979, 1989) que, em *Educação e Mudança* e *A importância do ato de ler*, traz uma nova visão das dificuldades enfrentadas durante as jornadas de vida com o mundo da leitura.

2 Êxito escolar, através da leitura, em meios improváveis

A narrativa de trajetória escolar e acadêmica não se define apenas em um relato de acontecimentos ocorridos em uma determinada época na qual o indivíduo descreve as suas experiências de superação diante das adversidades cotidianas, mas sim uma forma de buscar no “fundo do baú” momentos de uma vida deixados no tempo. Nesse sentido, podemos dizer que a memória é como uma *caixa* que armazena as principais lembranças do indivíduo.

Enquanto aprendizagem, tem-se um leque de opções para analisar essas trajetórias, como: as experiências, a linguagem, a época dos acontecimentos, a estrutura, entre outras. Estas são apenas algumas categorias para serem estudadas, analisadas e pesquisadas em uma narrativa desse tipo. Essa multiplicidade de opções de análises relaciona-se ao caráter do texto narrativo.

Uma vez que não entendemos o ato de narrar como exposição de fatos, mas enquanto processo de reelaboração do vivido, debruçamo-nos sobre a questão do relacionamento entre memória e significação das experiências de vida, bem como, e especialmente, sobre o debate do problema da linguagem na construção de sentido. (XYPAS, 2013, p. 26).

Tendo em vista o entendimento dessa “reelaboração do vivido”, geralmente os pesquisadores da linha de narrativas de formação avaliam as trajetórias escolares dos colaboradores a partir de um recorte temático específico. No caso deste trabalho, a delimitação do tema se dá numa aproximação entre as experiências de leitura e o sucesso escolar em meios improváveis.

Vale destacar que, para se ter um bom resultado escolar, é necessário que o aluno possa contar com um ou mais orientadores que acompanhem o seu desenvolvimento, desde aqueles que já demonstram um bom desempenho em suas atividades até aqueles que possuem uma aprendizagem mais lenta.

Além disso, há também o fator de influência docente, ou seja, a atenção do professor. Este é um dos fatores de grande importância para o aluno de classe popular, pois muitos não possuem o auxílio escolar adequado quando estão em casa, já que, em muitos casos, estes têm pais analfabetos ou semianalfabetos e que, por conta disso, não podem ajudá-los nas tarefas complementares enviadas da escola para casa.

[...] Num país como o Brasil, onde a luta contra o fracasso escolar é uma prioridade nacional, a descoberta das condições do êxito escolar dos alunos de classe popular pode servir tanto pela formação dos docentes, para que eles possam orientar e acompanhar alunos pobres, mais comprometidos, como pela orientação de políticas públicas inovadoras. (XYPAS, 2017, p. 6).

Segundo Bourdieu (1983), os alunos que conseguem chegar ao êxito escolar são exatamente aqueles de classe média e alta

que são dotados de um bom capital cultural, em detrimento dos alunos de classe popular, os quais são destituídos desses privilégios. Entretanto, em alguns casos, estes últimos também conseguem ter bons resultados por outros meios, para além do capital econômico e cultural da família.

Assim, é possível questionar: quais as motivações e condições sociológicas que levaram esses alunos ao sucesso escolar? Segundo Xypas (2017), os grandes contribuintes dessa conquista estão ligados à família, pois mesmo que os pais não sejam letrados, passam aos filhos confiança através de um discurso incentivador. Contam também com a ajuda dos professores que instigam a curiosidade da leitura. Em muitos casos, por esses incentivos externos, tais alunos se motivam a ser referência na escola e em outros contextos sociais, motivação essa principalmente interna, ou seja, do próprio indivíduo que é o principal autor de sua história.

Essa abordagem de Xypas se relaciona à Sociologia do Improvável, que tem como foco discernir as particularidades de alunos de classe popular, que, mesmo em situações precárias, alcançam o êxito escolar. Baseada nas teorias de Bourdieu, a teoria do improvável vem explicar como esses alunos chegaram a esse sucesso.

Em casos contrários, ou seja, quando o aluno não obteve êxito na educação escolar na idade considerada padrão para isso, a sociedade desaprova o nível de escolaridade desses sujeitos, chegando até a questioná-los (já com uma resposta prévia formulada no interior do discurso de questionamento): “Você ainda não sabe ler nem escrever direito? Como você pretende trabalhar sem esse grau de ensino?”. Não se dá o direito a esse sujeito, que está sendo pré-julgado, de justificar quais fatores o levaram ao semianalfabetismo ou analfabetismo (funcional ou não) nesses casos.

É fato que existem sujeitos que, por alguns motivos, não tiveram a oportunidade de continuar em sala de aula. Em alguns casos específicos, muitos nem chegaram a frequentar uma escola, outros

começaram a estudar, mas não puderam concluir os seus estudos, pois sentiram a necessidade de começar a trabalhar desde cedo. Assim, apesar de contribuírem diretamente na construção social dos espaços que frequentam, alguns desses indivíduos não compartilham do mesmo conjunto de capital. Segundo Xypas (2013, p. 26), “Nessa partilha do mundo, o sujeito se insere num conjunto de relações simbólicas, ao tempo em que ele próprio atribui sentidos aos objetos que o cercam, às atividades que executa e ao saber instituído por sua sociedade”.

Os anos escolares iniciais, para muitos, não são considerados tarefa fácil, pois o sujeito ainda não tem uma distinção entre o estudo, a sua independência intelectual e o meio social. E, para alguns aprendizes, a sua estadia em uma instituição está relacionada ao tempo de obter o letramento escolar, ou seja, aprender a ler e escrever.

Em outros casos, infelizmente, devido à questão econômica ou falta de interesse dos filhos, alguns pais passam a desacreditar que os seus filhos consigam alcançar o sucesso escolar e isso, conseqüentemente, é absorvido pelo aprendiz que, do mesmo modo, se desmotiva a continuar estudando. Por isso a importância de, apesar das dificuldades, ter apoio dos pais, que é fundamental para um resultado positivo dos estudantes.

Quando se tem consciência de quais os significados dos estudos, o indivíduo passa a ter uma nova visão voltada para o incentivo e a superação de dificuldades, tais como: repetência, notas baixas e reprovação. A conscientização sobre o futuro através do saber é um grande passo para inverter a situação de um fracasso escolar para o alcance do sucesso. Como afirma Xypas (2013, p. 27): “a tomada de consciência desses significados” ao indivíduo é decisiva para que sua trajetória escolar se converta em um caso de sucesso.

Outro motivo que pode levar o educando a reagir diante do fracasso escolar está na imagem de um colega, de um familiar

ou professor, pois geralmente um bom educador é um ponto de referência, no qual o aprendiz acaba se espelhando diante do seu profissionalismo. Assim, a forma desse educador atuar em sala de aula não é só vista, é, por vezes, analisada e até tomada como exemplar por aqueles que serão os futuros profissionais da nossa sociedade.

Para Bourdieu (1983), a sociedade está conceituada em campos sociais. São eles: o “campo econômico”, que se refere à renda familiar, o salário, os imóveis, uma vida mais confortável, na qual os pais podem proporcionar aos seus filhos uma educação de qualidade; o “campo social” é definido pelo autor como o espaço em que o sujeito está inserido e onde este constrói a sua relação com os outros seres humanos, através do domínio desse espaço; e o “campo cultural” está relacionado ao conhecimento, que seria o acúmulo de saberes absorvidos durante sua educação, em que podemos citar títulos, diplomas, livros, que são proporcionados pelo capital econômico.

O capital simbólico é descrito por esse sociólogo como privilégios, honras, conhecimentos que o indivíduo conquista no seu espaço social. Por outro lado, há a violência simbólica, que seria um tipo de violência moral e não física, ou seja, quando uma instituição não valoriza o indivíduo pelo fato de este sujeito não possuir um capital cultural, econômico e simbólico. Diante dessas circunstâncias, ao sentir-se constrangido ou desvalorizado, esse indivíduo passa a sofrer uma violência simbólica.

Além dos capitais citados, Bourdieu (1983) nos chama a atenção para a sua teoria sobre *habitus*, que são conhecimentos adquiridos pelo indivíduo ao decorrer de sua vida, ou seja, valores familiares, por exemplo, respeito ao próximo, incentivo a não desistir diante das dificuldades surgidas ao longo da formação no período escolar, entre outros.

Assim, o *habitus* é a forma pela qual o sujeito percebe o mundo social, ou seja, a sua nacionalidade, religião, educação e a sua

profissão. Segundo esse autor, o *habitus* vem a ser a maneira a qual a cultura de um povo e a sua própria história familiariza seu pensamento. Esses fatores são absorvidos no decorrer da formação do indivíduo enquanto ser social. Desse modo pode-se incluir no *habitus* os capitais culturais e econômicos que se inter-relacionam ao sucesso escolar, ou seja, o conhecimento incorporado dentro da escola pelo sujeito. *Habitus*, na definição do sociólogo, é:

[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...] (BOURDIEU, 1983, p. 65).

Segundo a tese de Bourdieu (2014a), a escola é uma das instituições responsáveis pela proliferação das classes sociais, porém, nesse espaço, é visível uma divisão de classes, em que a classe superior é dominante em termos de valorização escolar. É notável, em algumas situações, que a aprendizagem – proveniente de uma concepção segregadora como essa – muitas vezes é artificial, pois o que define um aluno não é a sua posição econômica ou a sua classe social, mas sim o seu nível de conhecimento que, por vezes, é desvalorizado diante do olhar social, que sobrepuja a posição da classe superior. Segundo Nogueira e Nogueira (2002, p. 7), “A tese central de Bourdieu pode ser resumida assim: as classes sociais se reproduzem pela escola, a classe superior pelo êxito escolar e as universidades prestigiosas, a classe popular pelo fracasso e os estudos menos valorizados.”.

Como pode ser observado, alguns alunos reagem de formas diferentes diante do fracasso escolar e uma delas, a mais popular, é a aceitação da sua situação, ou seja, não acreditar mais em si mesmo e se dar por vencido, desistindo do seu futuro, muitas vezes tão desejado. Outra maneira é voltar-se contra esse fracasso através da violência ou indisciplina por se sentir injustiçado. Diante disso,

esse é um ponto a ser dialogado entre professor e aluno, para que juntos possam buscar um porquê para a reprovação.

A escola, em alguns casos, é alvo de revolta dos reprovados, porém nem sempre a culpa é da instituição, nem do professor, pois para se ter um bom êxito, é necessário um trabalho coletivo entre escola, família, professor e aluno, em especial do próprio aprendiz. Portanto, não se pode deixar de dar relevância a outros fatores que levam o aluno à reprovação ou à repetência múltipla, por exemplo: a falta de auxílio em casa, a subnutrição, ou até mesmo uma aprendizagem mais lenta e, principalmente, a própria falta de interesse do aluno.

A reprovação ou mesmo o insucesso, diante de determinada competência escolar, pode ser encarada de duas maneiras: (i) negativa, levando o aluno à desistência, por não se achar capaz de superar a reprovação ou aquela dificuldade acadêmica; (ii) positiva, fazendo com que o aprendiz persevere nas atividades mais complexas ou nas séries posteriores, chegando ao ensino superior e a sua formação profissional.

Pode-se dizer que uma das superações mais raras está relacionada aos discentes que sofrem algum tipo de humilhação, seja por não ter uma aprendizagem de sucesso, por sofrer algum tipo de desonra dos colegas, por não compartilhar do mesmo conhecimento, por ser vítima de discurso de desmotivação de algum professor ou até de algum familiar. Tudo isso leva o aluno a um brutal teste de equilíbrio psicológico, a uma reação, considerada por Xypas (2017, p. 9) como “desforra da humilhação”:

A desforra da humilhação vem daqueles que decidem vencer nos estudos apesar de repetências múltiplas, dos fracassos e das derrotas escolares, apesar mesmo das palavras humilhantes de professores e mesmo sem apoio dos pais. A dificuldade de Bourdieu para pensar o improvável vem da sua concepção determinista do mundo social.

Segundo Xypas (2017), nos casos dos alunos que não se deram por vencido diante das reprovações e das repetências múltiplas que sofreram durante a sua trajetória de vida escolar, a sociologia do improvável mostra que essa força frequentemente veio da motivação familiar, do diálogo com o professor ou do crescimento pessoal para mostrar ao mundo e a si mesmo a sua capacidade dentro e fora da escola.

Relacionado a essa capacidade está o desenvolvimento da leitura. Um dos grandes contribuintes para a formação de um bom leitor é o contato com o mundo narrativo desde os primeiros anos de vida, quando o futuro discente participa das leituras como ouvinte através de historinhas contadas pelos seus pais, avós e tias antes de dormir, ou aquela leitura imaginária realizada através das gravuras, que podem ser contadas e recontadas de várias formas pelos pequenos. Posteriormente, este tipo de atividade familiar será reproduzido de forma positiva no processo escolar.

A familiaridade com a leitura, particularmente, pode conduzir a prática voltada para a criança, de grande importância para o “sucesso” escolar: sabemos, por exemplo, que a leitura em voz alta de narrativas escritas, combinada com a discussão dessas narrativas com a criança, está em correlação extrema com o “sucesso” escolar em leitura? Quando a criança conhece, ainda que oralmente, histórias escritas lidas por seus pais, ela capitaliza – na relação afetiva com seus pais – estruturas textuais que poderá reinvestir em suas leituras ou nos atos de produção escrita. (LAHIRE, 1997, p. 20).

A presença dos pais no percurso da trajetória acadêmica é essencial para aprendizagem dos filhos, pois o acompanhamento dos genitores ou responsáveis pela criança ou adolescente na vida escolar é extremamente importante para o seu desenvolvimento, tanto no sentido de valorização do conhecimento quanto no aspecto socioafetivo. Entretanto, nem todos aprendizes podem contar com o apoio familiar e isso passa a ser mais um desafio na sua jornada pelo universo da aprendizagem.

O interesse pela obtenção de um bom resultado escolar depende muito da família, que é base fundamental, pois é em casa, aos olhos dos pais, que o aluno passa a ter os seus limites, por exemplo, uma rotina de atividades formativas, um tempo direcionado para cada tarefa. Esta maneira de controlar os filhos, com horário para cada situação, é uma forma não só de educá-los, mas de transformá-los em pessoas mais responsáveis e organizadas, como esclarece Lahire (1997, p. 25, grifos do autor):

Os pais visam, desse modo, a uma certa “respeitabilidade” familiar da qual seus filhos devem ser os representantes. Em casa podem exercer um controle exterior direto da escolaridade dos filhos: sancionar as notas baixas e os maus comportamentos “escolares”, assegurar-se de que as tarefas tenham sido feitas. Indiretamente, também, podem controlar o tempo consagrado aos deveres escolares, proibindo ou limitando as saídas noturnas, restringindo o tempo que passam diante da televisão [...] Através dos controles dos amigos, do controle entre o tempo que levam da escola para casa (os filhos podem ser levados e trazidos), os pais podem, igualmente, controlar as situações de socialização nas quais estão colocados os filhos, para evitar que “não degradinguem”.

Outro ponto a ser ressaltado é a dedicação de pais que, mesmo escassos de um capital econômico, acabam se privando de uma vida mais confortável para investir na educação e formação dos seus filhos, passando a viver quase exclusivamente para o êxito escolar da sua prole. A participação nas atividades escolares é outra forma de demonstrar o cuidado com o futuro dos pequenos. Alguns pais chegam até a elaborar exercícios para auxiliar na aprendizagem. Além disso, compartilhar leituras também é uma maneira de incentivá-los ao gosto pelos livros, multiplicando as chances de futuramente ter, além de um bom filho, um bom leitor, bem como um ser munido de virtudes intelectuais.

A presença dos pais, não só em casa, mas também na escola, acompanhando o desenvolvimento dos filhos, é um apoio indispensável, pois os aprendizes passam a ter confiança ao ver

os seus pais envolvidos na sua vida escolar, participando da sua rotina enquanto aluno. É fato que o cuidado dos pais em relação à aprendizagem dos filhos é fundamental, e controlar o limite de certas atividades de lazer com os amigos, que venham tirar o foco do aluno aos estudos ou que até, direta ou indiretamente, incentivam a desistência escolar, é outro ponto a ser considerado. Porém, deixemos claro, o exagero deve ser evitado, pois o excessivo controle sobre o aprendiz pode levá-lo a uma revolta. Nesses casos, o diálogo é o melhor caminho para o sucesso escolar.

Ser militante não garante de forma nenhuma o “sucesso” escolar da criança, não mais que o simples controle moral rigoroso, que o super-investimento escolar ou que o capital cultural adquirido. Mas é preciso perguntar, por exemplo, se os diferentes casos de pais dispõem de tempo e ocasiões favoráveis para exercer, plena e sistematicamente, seu efeito de socialização escolarmente positivo. (LAHIRE, 1997, p. 30).

Entrar em uma escola e se deparar com outros alunos que já possuem um rico capital cultural chega a ser uma desvantagem, pois aquele que tem o domínio dos conteúdos ofertados pela instituição vai ter uma maior facilidade de compreensão e, conseqüentemente, na hora de ser avaliado, será bem sucedido. Já o aluno que não traz consigo essas referências culturais, não terá o mesmo resultado, configurando outra desigualdade que pode ser observada dentro da educação. Isso também pode ser considerado como uma violência simbólica, pois o aluno que não corresponde a um resultado satisfatório em suas avaliações, por encontrar-se em uma situação de desigualdade cultural, se sentirá constrangido e prejudicado diante dessa situação.

Outro ponto a ser citado dentro do capital cultural é o capital social e econômico. O econômico pode proporcionar ao aprendiz uma educação de maior qualidade, uma vivência mais rica a novas culturas, como: visitas a museus, acesso a bons livros, viagens a outros países etc. No entanto, nem sempre essas oportunidades são valorizadas pelos alunos que as dispõem e alguns não conseguem

chegar a um futuro exitoso. Por outro lado, há casos de estudantes que vivenciaram uma situação de fracasso escolar por falta de capital econômico, mas superaram essa dificuldade e conseguiram um bom resultado ao fim de sua trajetória acadêmica, destacando-se dentro da sociedade e inserindo-se nos grupos considerados superiores. Em muitos casos, esse sucesso é motivado pela força de vontade em oferecer aos seus familiares uma vida digna e de qualidade, como uma forma de retribuir os esforços feitos por seus pais.

Bourdieu (2014a) destaca que, para as classes médias elevarem seu capital, os seus esforços são compostos, muitas vezes, pelo ascetismo que tem como foco o futuro, renunciando assim a alguns planos, nos quais se incluem: não investir em bens materiais, adiar viagens de lazer e compras excessivas, chegando a economizar muito para o progresso; ao lado dessas renúncias, há também o ideal do malthusianismo, que se refere ao planejamento familiar com poucos filhos. Ao contrário das classes populares, que geralmente constroem famílias maiores e não lhes sobram recursos para investir num capital cultural elevado, ou seja, numa *boa cultura*, concretizada em investimentos em bons livros, participações em grandes eventos culturais, visitas a museus etc.

A visão de Bourdieu (2014a), em relação à reprodução em termos de educação, percebe a escola não apenas como um lugar onde o indivíduo passa a frequentar para absorver conhecimento e conquistar títulos, mas um ambiente com várias personalidades, *habitus* e culturas diferentes que compartilham novas visões de mundo e dispõem de serviço de reprodução social.

Nesses termos, pode se dizer que não existe cultura superior, porém em algumas instituições essa afirmação é negligenciada, pois nesses espaços ainda prevalece o arbitrário cultural, ou seja, uma ação pedagógica que impõe a concepção cultural que é valorizada pela classe dominante e se estende a toda a sociedade através do sistema de ensino. Nesses casos, esse arbitrário cultural da classe dominante passa a ser legitimado pela escola.

Assim, no primeiro contato com o ambiente escolar, as habilidades e competências comportamentais e culturais valorizadas pela escola poderão ser consideradas naturais para os alunos da classe dominante, pois estes já têm um conhecimento prévio dos dogmas escolares, conhecimento esse adquirido no ambiente familiar. Porém, muitas vezes, para o aluno da classe popular, essas mesmas habilidades e competências serão encaradas como algo complexo, de difícil compreensão, pois – tomando como referência esta situação descrita – esse é o primeiro contato desse estudante com preceitos desse tipo; esse será outro desafio para esse tipo de aluno.

O contato com livros, músicas clássicas, obras de arte de nomes reconhecidos são *habitus* geralmente provenientes de famílias abastadas, ao contrário do que ocorre com alunos pobres, que não têm acesso a essas informações, cujas dificuldades de aquisição desse conhecimento, valorizado pela escola, são maiores. É essa uma conjuntura que reflete e refrata a desigualdade social.

Há de se entender que os alunos, considerados inteligentes por serem herdeiros do capital cultural e por terem uma linguagem formal, não podem ser tratados como superiores em relação aos que são desfavorecidos em capitais econômicos e culturais por não possuírem o *habitus* valorizado pela escola. Os segundos são apenas seres que não tiveram a mesma oportunidade que os da classe dominante e merecem acesso aos estudos equitativamente, pois todos os seres são capazes de pensar, criar, construir, reconstruir um futuro e ter sucesso na vida escolar e profissional.

3 Trajetórias de vida e o mundo da leitura

Nesta seção, analisamos dois memoriais sobre formação de leitores, escritos por acadêmicas de origem popular. Assim, esse estudo aborda as trajetórias de vida com foco nas experiências de leitura; para isso destacamos o percurso escolar de duas egressas do Curso de Letras da Universidade Regional do Cariri, que através

de suas narrativas (publicadas nos *Anais da IV Semana de Letras da URCA*) relatam as experiências e dificuldades no decorrer de suas jornadas de vida até o ensino superior.

3.1 M.A. e o sonho de se formar

M. A. S. S.³⁶, a protagonista desta história, hoje casada, formou-se recentemente em Letras e trabalha como servidora pública em uma escola no distrito de Jamacaru, Município de Missão Velha, interior do estado do Ceará. Ela continua residindo no mesmo sítio onde morou na infância, próximo à casa dos seus pais. A seguir, alguns trechos do memorial de M. A.:

Memorial de M. A.

Minha infância na escola ocorreu mais tarde do que a de muitos alunos, foi um pouco complicada. Quando criança ingressei na creche para aprender as primeiras noções de estudo, por conta do meu tamanho meus pais tinham medo de me colocar na escola, já que, segundo eles, os outros colegas iriam bater em mim.

Morava em um sítio bastante distante da creche e não tinha transporte, ia a pé até a escola, às vezes meu pai ia me deixar e quando ele não ia, eu tinha que fazer esse percurso com os primos. Estudava à tarde e chegava à noite em casa, a estrada era perigosa e tinha muitos animais que nos deixavam assustados. O primeiro dia de aula foi um momento de muita ansiedade, não sabia nem ao menos pegar no lápis, mas observava a maneira como os outros alunos agiam em sala.

Eu era aquela criança tímida, não gostava muito de se expor, mas fui conhecendo os colegas, aprendendo as primeiras letrinhas e perdendo a timidez. Meus pais, juntamente comigo, passaram por muitas dificuldades, uma das piores dificuldades era a financeira, mas algumas foram superadas e quanto às outras: estamos lutando para superar. O sonho de se formar, ser uma leitora crítica é muito maior do que todos os problemas que passamos.

³⁶ Iniciais do nome da autora do referido memorial, publicado nos *Anais da IV Semana de Letras da URCA* (URCA, 2019).

No ensino infantil adorava ouvir historinhas quando a professora contava, observava as cenas de cada história e recontava depois. Passava a viajar no mundo da imaginação, não tinha livros, pois naquele período não era ofertado para os alunos, só ouvia história quando o professor contava. O estudo para mim sempre foi importante até os dias de hoje, procuro me esforçar ao máximo para alcançar os objetivos.

Sonhava em ser uma professora de Língua Portuguesa, estou quase lá, apesar das dificuldades continuo seguindo em frente para poder adquirir conhecimento e ajudar aqueles que necessitam aprender também, interagir com eles e aprender juntos com eles.

Durante a educação básica, caprichava bastante nas letras, e lia tudo que encontrava: revistas, embalagens de comida. Tudo que despertava curiosidade pelo aprender era de fundamental importância para minha vida e foi assim que aprendia. Brincava de escolinha com o irmão e primos para aprender mais ainda, eram momentos encantadores.

Todos os coleguinhas que estudavam comigo me consideravam muito inteligente. No ensino fundamental foi quando passei a ler livros, comprar cadernos grandes, usar canetas, tudo era encantador. Fazia resumos e tudo que os professores repassavam para fazer, tanto na escola como em casa, com o tempo fui ganhando medalhas e certificados pelas vitórias alcançadas.

Meus pais viram o quanto sofria para estudar e foram juntando um dinheiro até comprar uma casa em Gameleira de São Sebastião, isso foi muito bom, assim pude descansar um pouco e focar cada vez mais nos estudos. A vontade de estudar era imensa e isso era bom, as notas eram boas e os elogios das pessoas eram melhores ainda.

No ensino médio, o tempo em sala de aula foi aumentando e a vontade de crescer mais ainda, poder me formar, me tornar uma profissional eficaz, ganhar dinheiro futuramente e poder ajudar meus pais. Dessa forma na mesma escola tive a oportunidade de ler e aprimorar conhecimentos. [...] Através da leitura fui adquirindo

conhecimento, foi lendo que obtive uma boa escrita e oralidade, desenvolvi o pensamento, produzi textos narrativos e de outros tipos.

O ensino fundamental foi o período mais marcante de minha vida, devido à vivência de momentos de muito aprendizado e de muita emoção. O 9º ano foi a despedida da infância e a preparação para o médio, no final do ano fizemos uma festinha com comidas e também um passeio para um balneário, nos divertimos e despedimo-nos de todos.

Os docentes de Língua Portuguesa passavam trabalhos de literatura voltados para leitura, se liam os livros, faziam os resumos e exploravam o máximo. Logo após se preparavam e apresentavam à turma tudo que havia aprendido; essa foi uma experiência muito boa, desenvolvemos a imaginação e o senso crítico, se expondo para os demais e perdendo a timidez, construindo a própria autonomia.

O 3º ano foi de preparação para vestibulares e ENEM, foi através do vestibular da URCA (Universidade Regional do Cariri) que passei para Letras. E no ano seguinte entrei na universidade. As dificuldades aumentavam e assim se descolar de Gameleira para Missão velha se tornou complicado; todos que cursavam lá tinham que fretar um carro e através de uma estrada de terra de difícil passagem no inverno. [...] apesar de todos os obstáculos sei que irei conseguir superar, me formar e realizar esse sonho tão difícil, acredito que vai dar certo, por coisas piores já passei, mas Deus tem me dado forças para continuar lutando.

Concluo este memorial e percebo o quanto foi importante todas essas experiências de leitura na vida estudantil. Pude analisar os processos de aprendizagem entre educador e educando, tudo que aprendi na faculdade foi resultado do ensino de bons professores e outros nem tanto, mas foi um resultado que gerou conhecimento independente de ser bom ou ruim.

Nesse sentido busquei fazer uma síntese de todo conhecimento adquirido na prática e na teoria por meio deste memorial, apontando a contribuição de toda família e amigos nesse processo evolutivo.

Nesse sentido, verifiquei como foi difícil falar de si próprio, pois tornou-se algo emocionante quando refleti principalmente sobre os primeiros dias de aula e das dificuldades enfrentadas.

Fonte: Dados da pesquisa.

Este relato aborda as experiências de M.A., uma jovem que reside na zona rural, que recentemente realizou o seu sonho de infância ao concluir o ensino superior, filha de pais humildes, sem recursos e analfabetos, morava em um sítio de Jamacaru, distrito da cidade de Missão Velha – CE, sendo ela a primeira filha do casal a ter um diploma em mãos.

A jovem relembra o seu primeiro contato com o ambiente escolar, momento de difícil adaptação por ser uma criança muito tímida. Porém, com o passar do tempo, começou a se socializar, motivada pelas mudanças que aconteciam na sua vida e pelos novos conhecimentos adquiridos. Como afirma Xypas (2013), quando o indivíduo está inserido num conjunto de relações simbólicas, ele passa a encontrar (e a dar) sentido nos objetos que o cercam, nas atividades que desenvolve e no conhecimento instituído pelo meio social.

Apesar das adversidades, M.A. era uma menina responsável com as suas atividades escolares, mesmo não tendo auxílio em casa nas suas tarefas acadêmicas. Ela conta que em alguns momentos o cansaço e desânimo batiam, porém nunca cedeu aos empecilhos, pois era considerada, pelos seus amigos(as), uma menina muito presente e inteligente em suas obrigações como aprendiz. Por ser uma menina dedicada, como resultado do seu desempenho passou a ganhar medalhas.

Já nos anos posteriores à educação infantil, M.A. já estava letrada. Ela afirma que um dos seus melhores períodos foi o do ensino fundamental, no qual tinha como foco a leitura e a escrita, se dedicando, assim, aos resumos de livros. Ao ser aprovada para ensino médio, a ansiedade era maior, pois além de ser uma preparação

para entrar na faculdade, seria uma nova experiência, nova escola, novos colegas, era tudo novo, e tudo que é novo sempre assusta. O acesso aos livros era mais frequente, pois a escola contava com uma boa estrutura, professores que incentivavam os alunos a ler e disponibilizavam materiais para ampliar o conhecimento. Com isso, as leituras passaram a ser mais habituais.

Ainda em sua narrativa, M.A. relata o sonho de ser professora de Língua Portuguesa. Após sua formação, almejava ser uma excelente profissional, conseguir atuar na área desejada e poder retribuir aos seus pais todos os esforços que os mesmos tiveram durante o seu percurso. Como rememora M.A., seus pais tiveram de mudar de moradia para facilitar o seu percurso até a escola.

A jovem, na época, prestes a se formar em Letras, recorda uma das piores dificuldades da sua família, a parte financeira, a qual os seus pais se privaram de vivenciar momentos mais confortáveis para investir nos estudos dela. Eles se dedicaram e acreditaram no sonho da filha, pois segundo Lahire (1997), o sucesso escolar dos filhos vem da dedicação e sacrifício dos pais.

Podemos lembrar aqui os preceitos de Bourdieu e Passeron (2014b [1964]), em seus livros *Os Herdeiros* e *A Reprodução*, quando tratam do capital cultural que, para os autores, seria um dos fatores principais para se obter o sucesso escolar. Porém, mesmo desprovida de tal privilégio, a perseverança de concretizar seu objetivo de ter uma formação superior, uma profissão que sonhava desde a infância, era algo essencial para M.A., e seria através da leitura que a jovem chegaria a realizar o seu sonho.

M.A. também cita em seu memorial as dificuldades enfrentadas depois que entrou na Universidade Regional do Cariri. Mais uma vez, ela traz à tona a questão do percurso, pois segundo a jovem, ela tinha que se deslocar do sítio onde residia, conhecido como Gameleira, para o distrito de Jamacaru e em seguida até a cidade de Missão Velha, em uma estrada carroçável, dificultando assim

sua rota até a universidade. É interessante observar que, mesmo diante das complexidades, a perseverança, a fé e a força de vontade estavam presentes na vida da jovem que estava lutando pela sua formação.

Por fim, M.A. faz uma ponderação sobre a sua trajetória de vida com a leitura, pois é sabido que explanar a própria história não é só viajar no tempo e aflorar momentos bons e difíceis. Como afirma Xypas (2013), o memorial é muito mais do que expressar fatos que ficam armazenados na memória, é uma maneira de lembrar e refletir sobre o que foi vivido, é exatamente o que M. A. faz ao analisar os desafios que teve de superar durante o seu percurso de formação como leitora crítica. Verificando as dificuldades, M.A. não esquece – ao contrário, muito reconhece – as pessoas que estiveram presentes nesta jornada, contribuindo direta ou indiretamente para que ela chegasse ao sucesso escolar.

3.2 D.V. e o seu percurso escolar

Conhecida a história de M.A., por meio de seu memorial acerca de sua formação enquanto leitora crítica, passemos ao relato escrito de D. V. A. S.³⁷, a segunda colaboradora neste estudo. Atualmente, D.V. mora na zona urbana da cidade de Missão Velha – CE, onde reside com os pais e o seu irmão caçula, trabalha como autônoma e concluiu o ensino superior na Universidade Regional do Cariri, onde cursou Letras, na mesma cidade. Através do memorial, a jovem relata o seu processo de formação enquanto leitora, desde os anos iniciais até o presente momento de sua vida, como concludente do ensino superior. Transcrevemos a seguir, alguns trechos do memorial de D.V.:

37 Iniciais do nome da autora do referido memorial, publicado nos *Anais da IV Semana de Letras da URCA* (URCA, 2019).

Memorial de D. V.

Sabemos que a família é o maior responsável pelo nosso desenvolvimento, já que eles são os responsáveis pelo nosso cuidado e formação. Eles nos fazem enxergar a vida de tal forma e crescer com tais crenças, por esse motivo acredito que a família é a principal responsável por nos fazer ter o conhecimento de que a leitura é essencial para a nossa vida. É com a família que aprendemos os valores e hábitos fundamentais para nosso desenvolvimento enquanto indivíduo e cidadão.

Meus pais sempre me incentivaram nos estudos, mas como não tinham concluído os seus e também não tinham o hábito de ler, também não me proporcionavam momentos de leitura. Infelizmente, a minha infância com os livros através da minha família foi uma coisa que não existiu. Recordo-me bem que minha infância com familiares foi apenas com brinquedos e desenhos animados. Sinto que a minha família falhou [como] incentivadora da leitura.

O primeiro contato com os livros aconteceu na escola, ainda na infância. As histórias contadas me deixavam curiosa e superatenta para saber o final, o que acredito que foi importante para que com o passar do tempo eu iniciar o gosto pela leitura. Recordo-me das leituras dos contos de fada como “Os três porquinhos”, “Branca de Neve e os sete anões”, “A Bela adormecida”, entre outras.

Comecei meus estudos em uma escola particular, mas isso durou pouco e não tenho muitas lembranças, logo fui para a pública. Não havia bibliotecas, os momentos de leitura eram em sala mesmo, foram tempos bons e prazerosos em que pude ter contato com a leitura. No Ensino Fundamental I, ainda existia em mim o gosto pela leitura, era o melhor momento das aulas. Gostava também de produzir textos, foram momentos muito proveitosos. Lembro-me bem de que cheguei a ser a aluna nota dez da sala, pelo fato de desenvolver as leituras cobradas em sala [...]. Eram várias aulas de professores diferentes no mesmo dia e os momentos de leitura prazerosa passaram a se tornar escassos. Desse modo, logo fui perdendo o interesse pela leitura literária, pois ficava confusa com tanto conteúdo das disciplinas para assimilar. O resultado disso tudo passou a ser desânimo e desmotivação.

No Ensino Médio, o gosto pela leitura diminuiu ainda mais, não tinha motivação alguma para ler a não ser para fazer as atividades escolares. Em certo momento, cheguei a me sentir mal por ver outras pessoas falando sobre livros, apreciando as leituras e eu não, pois me sentia “fora da caixinha”, diferente de todos. Com o tempo, isso foi se tornando normal para mim, ao saber que eu não era a única pessoa que não gostava de ler.

Recordo-me de uma professora que era apaixonada pela leitura. Percebo enfim que ela foi minha melhor referência, pois estava sempre a nos mostrar de alguma forma a importância que a leitura teria em nossa vida e o quanto ela seria necessária. Os seus ensinamentos foram o princípio para que eu voltasse a enxergar os livros como bons e essenciais companheiros novamente.

Com 18 anos entrei na faculdade para cursar Letras. Foi um desafio para mim, porque primeiramente escolhi esse curso por falta de opção. O fato de não gostar de ler me assustou bastante, pois pessoas próximas a mim que eram formadas nesse curso sempre me falavam para se preparar porque tinha que ler bastante. Mesmo com medo, sem saber o que queria, segui em frente. Muitas vezes, durante as aulas, pensava estar no lugar certo; outras vezes nem tanto.

Na faculdade, tive também contato com obras clássicas da Literatura Brasileira. Acredito que eu me superei de algum modo. Alguns livros eu não li com preguiça, confesso que outros sim. De um modo geral, a leitura foi uma das coisas pelas quais aprendi a me apaixonar agora depois de adulta, mas não através da faculdade. As leituras que mais me trazem prazer são as que tratam de desenvolvimento pessoal.

Atualmente estou no VIII semestre do curso e cursando uma disciplina eletiva do curso denominada “Oficina de Leitura e Produção de Literatura Infanto-juvenil”. Posso dizer que este é o momento da minha vida em que mais li [...]. Nessa disciplina, pude reviver o mesmo sentimento do prazer pela leitura lá das séries iniciais, em que a professora lia para nós e contava histórias. Descobri o motivo que lá no passado ainda criança gostava das leituras, pois os livros infanto-juvenil são bem mais atraentes e não há a cobrança de uma atividade a partir da leitura.

Fonte: Dados da pesquisa.

Neste segundo caso, a protagonista do relato, D.V., descreve o seu percurso de formação com o mundo das letras e as dificuldades enfrentadas até chegar ao ensino superior. Porém, oposto ao relato de M.A., D.V. teve mais oportunidades, principalmente no que concerne à questão financeira, pois os seus pais disponibilizavam de um capital econômico favorável, proporcionando assim uma educação de qualidade a ela. Outro ponto a ser ressaltado é a questão da moradia, pois ao residir na cidade, o acesso à escola sempre foi mais fácil para D.V. Mesmo assim, as duas apresentam alguns aspectos semelhantes em seus percursos de formação, que merecem destaque aqui.

Em sua narrativa, a jovem acadêmica faz uma reflexão sobre a importância da família no processo de formação, citando a influência dos valores que recebeu dos seus pais. Assim, segundo Bourdieu (1983), seria uma menção ao *habitus*, exemplificado pelas atitudes incorporadas por D.V. no meio familiar, no decorrer da sua formação enquanto ser social. Entre esses valores, pode-se apontar o respeito ao próximo como exemplo.

A estudante relata que, mesmo tendo uma família incentivadora, que estava sempre presente nos seus estudos, seus pais eram semianalfabetos, porém contavam com uma boa estrutura financeira, suficiente para que ela frequentasse uma instituição particular nos primeiros anos de estudo. A acadêmica cita uma falha de seus pais que, para ela, é relevante apontar: eles não compartilhavam com a filha momentos de leitura. Apesar dos cuidados educacionais, não houve especificamente esses momentos prazerosos de motivação com o universo das letras.

Recorda ainda que o seu primeiro contato com os livros ocorreu na escola onde participava das leituras como ouvinte, ficando assim encantada pelas historinhas, por exemplo, *A Bela Adormecida*, que D.V. associa a sua infância. Esse fato é outro ponto em comum entre os relatos de D.V. e M.A.: como aconteceu o primeiro contato com os livros e a participação no mundo da narrativa. Geralmente,

esse tipo de leitura inicial deveria acontecer em casa com os pais, pois, como afirma Vygotsky (2000), o estímulo à leitura não deve acontecer somente em sala de aula, mas também dentro de casa, em um contexto familiar. Isso não ocorreu com M.A., nem com D.V. e ambas veem essa ausência de leitura no universo familiar como uma falha em seus percursos de formação, ou seja, essa ausência de instigação familiar acabou criando uma lacuna entre seus pais, as aprendizes e a leitura.

Ao relatar a sua história no Ensino Fundamental I, a jovem busca na memória momentos bons com a leitura. Assim como M.A., que gostava de produzir textos, D.V. ressalta que foram momentos prazerosos e de muita aprendizagem, chegando, por isso, a ser uma aluna exemplar com nota 10. Já quanto ao Ensino Fundamental II, D.V. recorda que foi um período mais difícil por ter que se adaptar a uma nova rotina que incluía aulas com diferentes professores. Para a jovem, o acesso à leitura tornou-se mais distante, o que diminuiu o gosto pelos livros, pois se sentia confusa e não conseguia assimilar várias disciplinas ao mesmo tempo.

No ensino médio continuava sem interesse pela leitura. Faltava motivação, as atividades realizadas eram mais por obrigação escolar, porém ao surgir uma professora que demonstrava uma paixão incondicional pelos livros, a jovem passa ter uma nova visão e passa a perceber como a leitura é de suma importância para a vida do sujeito, pois como afirma Xypas (2013), um excelente professor tem grande influência sobre o aluno, tornando-se um ponto referencial para o aprendiz. O educador tem esse poder na vida do aluno: de construir e restaurar o interesse deste pelo estudo, pela leitura.

Para finalizar sua narrativa, D.V. fala sobre sua história na Universidade, as novas experiências com outros tipos de leitura, destacando as obras clássicas da Literatura Brasileira, das quais confessa ter lido algumas e outras não, por ociosidade. Assim, para a relatante, o amor pelos livros veio a acontecer já na sua fase adulta. E hoje em dia, as obras que ela mais gosta de ler tematizam sobre o desenvolvimento pessoal.

A estudante também aborda a disciplina “Oficina de Leitura e Produção de Literatura Infanto-juvenil” como sendo uma das cadeiras que mais lhe exigiu leitura, proporcionando uma volta no tempo, pois a jovem pôde reviver sua infância através dos livros infanto-juvenis. Diante disso, observamos que os desafios de D.V. para alcançar o êxito escolar foram mais por questões de incentivo à leitura e interesse próprio e que, depois de superados, a graduada em Letras conseguiu chegar ao sucesso escolar.

Considerações finais

Neste trabalho, empreendemos a tarefa de abordar as trajetórias de vida e formação de duas egressas do curso de Letras da Universidade Regional do Cariri, que através da leitura conseguiram superar os desafios cotidianos e chegaram ao ensino superior. Essa análise incluiu a verificação dos primeiros contatos com os livros, como ocorreu o gosto pelo mundo narrativo, entre outros fatores voltados para a leitura.

Promovemos aqui uma reflexão sobre a importância da família como uma das bases principais para a formação de um bom leitor. Destacamos, também, a sociedade e sua contribuição nesse processo de formação do ser social, a escola e o professor como grandes contribuintes nesse percurso de letramento.

As experiências expostas nas narrativas nos levam a uma reflexão sobre a importância de um memorial. Pode-se dizer que este vai além de uma vivência perdida no tempo, é uma maneira de buscar valores, de dar sentido ao que foi vivido, e assim valorizar os esforços promovidos ao longo da formação enquanto sujeito.

Sendo assim, compreendemos, a partir das duas narrativas selecionadas, as motivações (diante das dificuldades vivenciadas) que levaram essas aprendizes a não desistirem do sucesso escolar, destacando, desse modo, a participação da família, da escola, do professor, da sociedade. As discussões empreendidas neste trabalho

nos permitiram observar e refletir sobre o que leva os alunos a superarem as adversidades cotidianas, apontando, além do gosto pela leitura, a força de vontade como principal fator para alcançar o êxito escolar desejado.

Portanto, a Sociologia do Improvável (XYPAS, 2017) foi basilar nas análises aqui promovidas, já que, como exposto, nela se ressaltam os percursos de alunos desprovidos de bens materiais e conhecimentos culturais, que através dos seus esforços e do apoio da escola, da família e/ou dos amigos alcançaram o sucesso escolar. Desse modo, reiteramos nesse trabalho que um dos fatores que leva muitos alunos de origem popular ao êxito escolar é também a sua dedicação ao almejar um futuro melhor; é com essa esperança que esses sujeitos reagem diante dos empecilhos surgidos no decorrer de suas trajetórias de vida.

Referências

BOURDIEU, P. **Sociologia**. Organizado por Renato Ortiz. São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Lisboa: Editorial Veja, 2014a.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Santa Catarina: Editora UFSC, 2014b.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB. Ed. atual. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

COSTA, E. O. da; XYPAS, C. A narrativa de relação com o saber: elementos para a compreensão de percurso escolar atípicos longos. **Revista SODEBRAS**, Universidade do Rio de Janeiro (UERJ), v. 8, n. 96, p. 25-29, dez. 2013.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Editora Ática, 1997.

NOGUEIRA, C.; NOGUEIRA, M. A sociologia da educação, segundo a visão de Pierre Bourdieu: limites e contradições. **Educação & Sociedade**, Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG), ano XXIII, n. 78, p. 15-35, abr. 2002.

PASSEGGI, M. da C. Injunção Institucional e sedução autobiográfica: as faces autopoéticas e avaliativa dos memoriais. *In*: BARBOSA, T. M. N.; PASSEGGI, M. da C. (org.). **Memorial acadêmico: gênero, injunção institucional, sedução autobiográfica**. Natal: EDUFRN, 2011. p. 21-35.

URCA. **Anais da IV Semana de Letras da URCA: Linguagem e ideologia: representações possíveis entre língua e literatura**. (E-book). Missão Velha: Edoc Brasil, 2019.

VYGOSTKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

XYPAS, C. O sucesso escolar de alunos de origem popular sob o olhar da teoria do reconhecimento social. **Ariús Revista de Ciências Humanas**, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, v. 20, n. 1, p. 6-20, 2014.

XYPAS, C. Condições sociológicas do êxito escolar de alunos de origem popular. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 3, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2017.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Uma análise ideológica das escolhas lexicais: deficiente auditivo, surdo, ensurdecido e surdo-mudo

Martha Milene Fontenelle CARVALHO

Universidade Regional do Cariri – URCA

Verônica Maria de Araújo PONTES

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UFRN

Francisco Edmar Cialdine ARRUDA

Universidade Regional do Cariri – URCA

Introdução

O interesse para iniciarmos esta pesquisa surgiu após a realização da disciplina Linguagem e Discurso, pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), ofertada no Programa de Pós-graduação em Letras-PPGL, em que na oportunidade foi possível dialogar com temas da referida disciplina, que envolviam, dentre outros trabalhos, a palavra e sua função social; ideologia, alteridade e identidade. Após estudos teóricos nessa linha, relacionamos as discussões com nossa vivência enquanto docentes na área inclusiva, trabalhando com pessoas com deficiência. Na ocasião, aliamos as duas discussões com a proposta de estreitar os laços para que pudéssemos fornecer objetos melhor definidos.

A pesquisa realizada é de natureza qualitativa, a qual se destaca por analisar as escolhas lexicais: deficiente auditivo, surdo e ensurdecido, carregadas de suas ideologias e representatividade para a comunidade de pessoas com surdez. Nossa abordagem também apresenta um caráter bibliográfico, que segundo Severino (2007, p. 122):

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

Buscamos elencar uma fundamentação teórica que esteve pautada em Bakhtin/Volochínov (1999), Thoma (2012), Sasaki (2018), Stella (2005), entre outros autores que dialogam com a temática escolhida. A presente pesquisa assume ainda uma abordagem de campo em que podemos analisar espaços, falas, associando-os ao contexto teórico do nosso trabalho. Para Minayo (1994, p. 76):

O trabalho de campo é, portanto, uma porta de entrada para o novo, sem, contudo, apresentar-nos essa novidade claramente. São as perguntas que fazemos para a realidade a partir da teoria que apresentamos e dos conceitos transformados em tópicos de pesquisa que nos fornecerão a grande ou a perspectiva de observação e de compreensão. Por tudo isso, o trabalho de campo, além de ser uma etapa importantíssima da pesquisa, é o contraponto dialético da teoria social.

Para tanto, realizamos uma pesquisa em uma universidade pública estadual da cidade de Crato – CE, que em suas matrículas há alunos surdos e, nesse espaço, realizamos uma análise ideológica das escolhas lexicais deficiente auditivo, surdo e ensurdecido, a partir da perspectiva de um aluno com surdez, além de envolver um profissional da área da saúde, compreendendo suas reflexões acerca das escolhas. Para um melhor resultado de pesquisa, utilizamos como instrumento metodológico a entrevista semiestruturada, a qual foi a ferramenta para a coleta de dados dos entrevistados. Sobre essa modalidade temos, a saber:

A entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

O presente trabalho encontra-se dividido em três seções. Após essa introdução, apresentamos uma discussão acerca da palavra e sua função social a partir de uma análise ideológica de escolhas lexicais. Posteriormente, dialogamos com as escolhas lexicais deficiente auditivo, surdo e ensurdecido. Em seguida, analisamos a realidade atual sobre a representatividade dessas escolhas para comunidade surda a partir da perspectiva de um surdo e de um profissional da Saúde.

1 A palavra e sua função social: uma análise ideológica de escolhas lexicais

Cada pessoa, dentro da realidade em que está inserida, age discursivamente, e seu ato discursivo é permeado por valores e sentido. Podemos dizer que a ideologia está materializada também no uso da língua, no nosso discurso. Para apresentar o conceito de ideologia, Fairclough (2001, p. 117) define:

[...] significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação.

Nesse contexto, de relações sociais, construções e significações, está a palavra, que é permeada de ideologia e sentido. Primeiramente, precisamos dialogar com Bakhtin (1999) sobre o conceito de palavra, a qual está relacionada enquanto um signo ideológico responsável pelas relações de classe, dentro de um contexto social. Podemos

dizer que a ideologia está ligada à palavra, já que esta se relaciona com nossa realidade, que “[...] está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico vivencial” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1999, p. 95).

Um léxico pode ser tratado dentro de uma perspectiva social, não sendo, assim, analisado de forma isolada, sem uma história ou sujeitos, ou seja, “a palavra é ponte lançada entre mim e os outros” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1999, p. 113). Desse modo, a palavra carrega um discurso ideológica e historicamente construído com valores, cultura, como observa Cereja (2005, p. 204):

[...] levando em conta a natureza dialógica da palavra, é possível dizer que, do ponto de vista bakhtiniano, palavra é indissociável do discurso; palavra é discurso. Mas palavra também é história, é ideologia, é luta social, já que ela é a síntese das práticas discursivas historicamente construídas.

Cada palavra mencionada é carregada de história e pode representar vários significados, sendo possível identificar diferentes efeitos em determinadas comunidades. Para Bakhtin/Volochínov (2009, p. 137),

Toda palavra usada na fala real possui não apenas tema e significação no sentido objetivo, de conteúdo, desses termos, mas também um acento de valor ou apreciativo, isto é, quando um conteúdo objetivo é expresso (dito ou escrito) pela fala viva, ele é sempre acompanhado por um acento apreciativo determinado. Sem acento apreciativo, não há palavra.

Em outros termos, não há uma neutralidade. As palavras são repletas de valores em quaisquer situações, tornando-se assim um signo ideológico. Nesse convívio social, uma palavra pode apresentar diversos significados, como veremos na próxima seção, na análise de algumas escolhas relacionadas ao contexto da pessoa com surdez.

O léxico irá possibilitar uma expressão em relação ao coletivo, com enunciações carregadas de conteúdos e ideologia, concedida no processo de relação entre o locutor e o interlocutor. Conforme Stella (2005, p. 178), “[...] a palavra dita, expressa, enunciada, constitui-se como produto ideológico, resultado de um processo de interação na realidade viva”.

A forma como escrevemos, falamos, como o nosso discurso é organizado, é resultado do meio social em que o indivíduo se encontra. Nesse sentido, podemos observar, no decorrer da trajetória histórica, a concentração de modificações de termos, já que mudanças na sociedade ocorrem constantemente.

Quando relacionamos ao processo de inclusão de pessoas que em muitos espaços ainda continuam à margem da sociedade, sem oportunidades iguais e acesso aos espaços socialmente frequentados, percebemos como é necessário dialogar com estudos que nos remetam à linguagem, já que através dela podemos observar o encapsulamento do preconceito e/ou da aceitação. O léxico tem essa relação com o outro, sendo uma espécie de ponte de acesso ao diálogo, conhecimento, como também ao preconceito já mencionado.

Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra se apóia sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN/ VOLOCHÍNOV, 1992a [1929], p. 113).

Nesse processo de construção de significados entre locutor e interlocutor, encontramos a comunidade surda que trabalha em conjunto, visualizando melhorias e interferindo no processo de inclusão social e modificando práticas antigas e homogeneizadoras de exclusão. Nesse contexto, também identificamos um cuidado com a linguagem, campo de estudo que possibilita o alicerce da

comunidade, podendo modificar e nortear o discurso. Sobre a comunidade surda, Padden e Humphries (*apud* STROBEL, 2008, p. 30) afirmam:

Comunidade surda é um grupo de pessoas que vivem num determinado local, partilham os objetivos comuns de seus membros, e que por diversos meios trabalham no sentido de alcançarem estes objetivos. Uma comunidade surda pode incluir pessoas que não são elas próprias Surdas, mas que apoiam ativamente os objetivos da comunidade e trabalham em conjunto com as pessoas Surdas para os alcançar.

A atuação da comunidade surda possibilita o fortalecimento de uma cultura, articula lutas políticas, promove um movimento visual que a fortalece. Para Hall (1997), a cultura determina a perspectiva, a compreensão do mundo bem como o modo de interpelar, de ser, de explicar este mesmo mundo.

Nessa forma de compreender o mundo, identificamos como um termo pode ganhar sentido diante de uma comunidade atuante, e como também podem representar para uma pessoa fora desse contexto um significado diferente. Nessa perspectiva, iremos apresentar, a partir de agora, uma discussão acerca das escolhas lexicais.

2 As escolhas “deficiente auditivo”, “surdo”, “ensurdecido” e “surdo-mudo”

Em se tratando da inclusão de pessoas com as mais diversas deficiências, torna-se necessário ampliar a discussão e estreitar as relações com nossa área de estudo, incluindo discussões sobre o significado das palavras e sua função social. Isso pode ampliar o debate para pensar e repensar o diálogo com áreas que por muito tempo foram excluídas de debates e estudos.

A construção de uma sociedade que pense em práticas e discussões inclusivas perpassa pelo trato também com as escolhas

lexicais, sendo que nelas podemos identificar aspectos de preconceito e significados que podem causar constrangimento para pessoas com deficiência e demais necessidades específicas, incluindo a pessoa com surdez. Conforme Sasaki (2018, p. 1): “A construção de uma verdadeira sociedade inclusiva passa também pelo cuidado com a linguagem. Na linguagem se expressa, voluntariamente ou involuntariamente, o respeito ou a discriminação em relação às pessoas com deficiências”.

O contexto histórico das pessoas surdas é permeado por lutas, sendo inicialmente consideradas incompetentes, que, por não fazerem uso de uma língua oral, não seriam capazes de se desenvolverem nem mesmo de raciocinarem. Esse fator as coloca vivendo às margens do mundo em todos os seus aspectos, como afirma Sá (2002, p. 2):

Neste contexto, aparecem os surdos, pessoas colocadas às margens do mundo econômico, social, cultural, educacional e político; pessoas narradas como deficientes e incapazes desapropriadas de seus direitos e da possibilidade de escolha. A situação a que estão submetidos os surdos, suas comunidades e suas organizações, no Brasil e no mundo, tem muita história de opressão para contar.

Faz-se necessário estreitar essas relações e possibilitar a inclusão em todas as formas de discussões, inclusive com relação à linguagem dentro do contexto social. Nesse processo, estamos envoltos em muitos espaços acadêmicos de discussões voltadas para a área da língua, linguagem, palavra, do texto e seu sentido. Várias são as propostas e reflexões teóricas para o universo social que acabam por tornar relevante a ampliação do debate e apresentação da palavra e sua relação com o processo de inclusão da pessoa surda.

Compreendendo esse cuidado com a linguagem, Sasaki (2018, p. 5) aponta situações que encontramos por vezes em nosso cotidiano, quando para falar ou escrever expressões consideradas incorretas, dentro de um contexto, utilizamos os termos apropriados.

Temos uma discussão sobre o uso da Língua Brasileira de Sinais, expressão de comunicação utilizada pela pessoa surda,

31. LIBRAS – Linguagem Brasileira de Sinais

GRAFIA CORRETA: Libras.

TERMO CORRETO: Língua de Sinais Brasileira.

Trata-se de uma língua e não de uma linguagem. Segundo CAPOVILLA [comunicação pessoal], “Língua de Sinais Brasileira é preferível a Língua Brasileira de Sinais por uma série imensa de razões. Uma das mais importantes é que Língua de Sinais é uma unidade, que se refere a uma modalidade lingüística quiroarticulatória-visual e não oroarticulatóriaauditiva. Assim, há Língua de Sinais Brasileira, porque é a língua de sinais desenvolvida e empregada pela comunidade surda brasileira. Não existe uma Língua Brasileira, de sinais ou falada”.

32. Língua dos sinais

TERMO CORRETO: língua de sinais. Trata-se de uma língua viva e, por isso, novos sinais sempre surgirão. A quantidade total de sinais não pode ser definitiva.

33. Linguagem de sinais

TERMO CORRETO: língua de sinais. A comunicação sinalizada dos e com os surdos constitui uma língua e não uma linguagem. Já a comunicação por gestos, envolvendo ou não pessoas surdas, constitui uma linguagem gestual. Uma outra aplicação do conceito de linguagem se refere ao que as posturas e atitudes humanas comunicam não verbalmente, conhecido como a linguagem corporal

Sobre outras expressões utilizadas, agora relacionadas à pessoa com surdez, Sasaki (2018, p. 8) afirma:

Surdinho

TERMOS CORRETOS: surdo; pessoa surda; pessoa com deficiência auditiva. O diminutivo surdinho denota que o surdo não é tido como uma pessoa completa. Os próprios cegos gostam de ser chamados cegos e os surdos de surdos, embora eles não descartem os termos pessoas cegas e pessoas surdas.

Surdo-mudo

GRAFIAS CORRETAS: surdo; pessoa surda; pessoa com deficiência auditiva. Quando se refere ao surdo, a palavra mudo não corresponde à realidade dessa pessoa. A rigor, diferencia-se entre deficiência auditiva parcial (quando há resíduo auditivo) e surdez (quando a deficiência auditiva é total). Evite usar a expressão “o deficiente auditivo”.

Os significados de um léxico podem passar por alterações ao longo do tempo, sofrendo modificações a partir de influências sociais que lhe dão significados ideológicos dentro daquela sociedade. Assim, é comum sermos questionados sobre como devemos nos referir à pessoa surda. Surdo? Ensurdido? Deficiente auditivo? Surdo-mudo? Tais questionamentos são necessários, já que as palavras carregam valores e significados.

No contexto atual, podemos observar o fortalecimento das comunidades surdas, deixando para trás a relação do conceito de pessoa surda como alguém incapaz e que necessita passar por um tratamento médico para um melhor desenvolvimento em sociedade. As comunidades ganham força e ser uma pessoa surda passa a ter outro significado a partir do fortalecimento da cultura surda, da identidade surda e do reconhecimento de se ser surdo.

Para a cultura surda, a palavra “surdo” está em oposição ao conceito de deficiente auditivo:

O termo deficiente auditivo é o termo clínico que define o grau da surdez e que aparece nas audiometrias que dizem se a perda da audição do sujeito surdo é leve, moderada, severa ou profunda, classificações apresentadas em gráficos de frequência e em medidas de decibéis. Para a comunidade surda, esse também não é um bom termo, pois coloca em primeiro plano o déficit, aquilo que falta para os surdos em relação a uma norma ouvinte. Em uma análise cultural que trata sobre a produção dos sujeitos pelos discursos, podemos dizer que os deficientes auditivos são aqueles que vivem a condição da surdez como deficiência, aqueles que

são subjetivados pelo discurso da ausência e levados a buscar sua cura através do aprendizado da leitura labial e da fala. O termo surdo tem sido o preferido pela comunidade surda. **Surdo entendido como minoria linguística e cultural.** Essa é uma discussão que teve início nos anos sessenta, quando os primeiros estudos da área da linguística foram desenvolvidos por William Stokoe, nos Estados Unidos, e que defenderam a ideia de que a língua de sinais possui status linguístico e deve ser reconhecida como língua. (THOMA, 2012, p. 156, grifo nosso).

No contexto atual, a comunidade surda defende o uso de termos adequados. Todo o exposto reafirma que cada palavra, de acordo com o contexto em que está inserida e de interferências sociais, pode representar e trazer consigo suas ideologias.

3 Concepção da pessoa surda e do profissional da área da saúde

A pesquisa ocorreu em uma universidade pública da cidade de Crato – CE, que atende alguns alunos surdos. O aluno selecionado, doravante denominado S2, está atualmente matriculado no curso de Pedagogia dessa instituição. Ressaltamos que a entrevista aconteceu mediada pelo auxílio do intérprete de Libras.

Além do aluno, buscamos entrevistar uma pessoa da área da saúde e que surge como elemento importante na construção de uma reflexão acerca do tema proposto. Este sujeito encontra-se representado com o codinome S1, é técnico em enfermagem e trabalha na área hospitalar.

Para compreendermos melhor o conceito, elaboramos uma entrevista semiestruturada, referente ao tema central, tendo como local da pesquisa a universidade pública e um hospital. As questões e respectivas respostas foram:

1 *O que significa surdez?*

Em conversa com os entrevistados, abrangemos entender se saberiam compreender o que é a surdez. A participante S1 ao ser questionada sobre o que significa surdez, respondeu:

S1: Pelo pouco que entendo, trata-se de uma pessoa que tem uma deficiência que de alguma forma no aparelho auditivo, no caso ela é uma pessoa com deficiência auditiva. Acho que é mais ou menos isso. Inclusive, tenho um parente que, para sanar esse problema, ele usa aparelho, ele tem essa deficiência no aparelho auditivo desde que nasceu.

Para S2, ao realizarmos o mesmo questionamento, a palavra surdez

S2: [...] significa a incapacidade de se ouvir sons. Mas na Cultura surda, surdez significa muito mais que isso. Para nós, representa nossa identidade e nossa cultura, por esse motivo consideramos a nossa cultura surda tão importante. Surdez vai muito além da incapacidade de ouvir sons.

Consideramos importante um breve diálogo sobre a fala do entrevistado, uma pessoa com surdez, quando expõe sobre a cultura surda, indo além da “incapacidade de ouvir sons”. A cultura surda, nesse contexto, envolve aspectos da vida do sujeito, que se reconhece como surdo, e abrange aspectos da vida cotidiana bem como da sociedade em que estão inseridos, sendo motivo de orgulho. Sobre a cultura surda,

[...] As identidades surdas são construídas dentro das representações possíveis da cultura surda, elas moldam-se de acordo com maior ou menor receptividade cultural assumida pelo sujeito. E dentro dessa receptividade cultural, também surge aquela luta política ou consciência oposicional pela qual o indivíduo representa a si mesmo, se defende da homogeneização, dos aspectos que o tornam corpo menos habitável, da sensação de invalidez, de inclusão entre os deficientes, de menos valia social. (PERLIN, 2006, p. 77-78).

Na luta pelo respeito, igualdade, reconhecimento e valorização, a cultura surda se fortalece,

O objetivo do movimento surdo é rever as forças subjacentes nos estereótipos encontrados nas diversas instituições sociais, bem como, interpretações de surdos ou ouvintes isolados não constantes da cultura surda; questionar a natureza ideológica de suas experiências, ajudar os surdos a descobrirem interconexões entre a comunidade cultural e o contexto social em geral; em suma, engajar-se na dialética do sujeito surdo. (SKLIAR, 2011, p. 70).

Compreendendo importante estabelecer outros diálogos com os entrevistados, não menos importantes, questionamos os entrevistados acerca da associação da pessoa com surdez com prejulgamentos, ainda inadequados e errôneos; sobre este assunto temos a seguinte questão:

2 Você acredita que o conceito de surdez para a sociedade ainda é pensado como representação de alguém incapaz?

S1: Sim, algumas pessoas ainda acham isso.

S2: Infelizmente, algumas pessoas ainda pensam assim. Muitos sentem pena. Mas podemos afirmar que essa situação ocorre com menos frequência.

Em alguns discursos sociais, ainda nos deparamos com falas que contemplam essa associação equivocada de que uma pessoa com surdez poderia não estar apta ou estar associada como alguém incapaz. Precisamos nesse processo, de forma emergente, transpor essas barreiras, preconceitos e exclusões ainda presentes em várias situações corriqueiras.

A terceira questão formulada buscou uma relação dos entrevistados com as palavras que trabalhamos anteriormente. Temos a seguinte questão:

3 Para você, qual das palavras representa melhor a pessoa com surdez no contexto atual, deficiente auditivo, Surdo, surdo com “s” minúsculo³⁸, surdo-mudo, ou ensurdecido?

Sobre a melhor palavra para representar a pessoa surda, os sujeitos pesquisados expressaram:

S1: Uma boa pergunta, seria Surdo com “s” maiúsculo ou surdo-mudo? Depende de cada caso, não sei ao certo.

S2: O termo mais correto para me representar, é Surdo, com o S maiúsculo. Pois eu tenho a minha identidade e Cultura surda e quero que a sociedade me reconheça e valorize isso.

A cultura surda, nesse contexto, aparece mais uma vez presente na fala do entrevistado, como um elemento de construção social de força da pessoa surda, não podendo ser desconhecida ou mesmo ignorada. Outra questão que dialogamos com os entrevistados foi:

4 Você considera que a história ou sujeitos interferem nos significados que as palavras apresentam?

Ao perguntarmos se eles acreditavam que a palavra, de acordo com o contexto em que está inserida e em relação às interferências sociais, pode representar e trazer consigo suas ideologias, responderam:

S1: Sim, não sei ao certo porque mas penso que sim.

S2: Não soube responder.

38 Optamos por apresentar as duas, iniciadas com s maiúsculo e minúsculo, para mostrar como as palavras podem ganhar novos significados a partir de influência de contextos sociais de determinadas épocas. Segundo Thoma (2012), houve época em que se convencionou utilizar s minúsculo para se referir à surdez como deficiência e S maiúsculo para se referir à surdez como uma categoria linguístico-cultural. Contudo, hoje temos simplesmente surdo, quando nos referimos àqueles que construíram uma identidade surda em comunidades de surdos.

Por fim, questionamos os entrevistados sobre o cuidado com a linguagem, com expressões e uso de algumas palavras; nesse sentido temos:

5 Você concorda que o cuidado ao se expressar, o cuidado à linguagem, com a palavra é importante, por quê?

S1: Penso que sim, não sei muito a respeito, mas acho que as pessoas têm que estudar mais e ver como devemos falar, para falar corretamente.

S2: Sim, pois a forma que você fala pode imprimir preconceito com o outro. Por isso se deve ter cautela.

Assim, após análise das falas, dialogamos com Cereja (2005), quando diz que a palavra também é história, é ideologia, é luta social, dando significado, assim, à fala do aluno com surdez. Mesmo não respondendo algumas questões, observamos, na fala da pessoa com surdez, o quanto a sua identidade e fortalecimento da cultura surda aparece representada, e isso acreditamos ser resultado da luta social, da trajetória, carregada de ideologia.

Também dialogamos com Sassaki (2018), quando aponta em sua fala que devemos ter cuidado com nossas expressões e palavras, já que através delas podemos identificar aspectos de preconceitos e significados que podem causar constrangimento para pessoas com surdez.

Considerações finais

Através da pesquisa realizada, entre teoria e prática, compreendemos que a palavra não é neutra, mas permeada de ideologia e sentido. Bakhtin (1999) nos apresenta uma íntima relação entre a palavra e a pessoa com surdez, quando nos expõe o conceito de palavra, que está relacionada enquanto um signo ideológico responsável pelas relações de classe, dentro de um contexto social. A pessoa com surdez também é representada enquanto uma classe

de luta e uma trajetória permeada de conflitos e conquistas que perduram até os dias atuais e que apresentam nas palavras sua ideologia e história.

Compreendemos que a forma como escrevemos, como discursamos, é resultado do meio social em que o indivíduo se encontra, resultado de diálogo, valores sociais, e, por isso, vão se modificando nesse sentido, percebendo as mudanças ao longo do tempo.

A palavra enquanto história, ideologia e luta de classe está presente na fala do entrevistado com surdez, que afirma a importância dos significados, e de como devemos nos reportar à pessoa com surdez, para que em nossos discursos não apresentemos elementos de discriminação ou preconceito.

Na fala da entrevistada que atua na área da saúde, percebemos elementos de significação da palavra enquanto uma representação mais clínica e relacionada à questão de doença.

Quando nos confrontamos com o aluno com surdez, percebemos que as palavras ganham outros significados frente a uma comunidade de pessoas surdas atuantes, repleta de história, ideologia e luta.

Assim, identificamos como as palavras ganham sentido diante de uma comunidade atuante, e como podem representar sua história de lutas, de significado para quem faz parte dessa história. Suas ideias, sua história, seu meio político, social estão intrinsecamente relacionadas ao significado das palavras e é através delas que podemos visualizar construções ideológicas presentes em cada palavra, refletindo a visão de mundo da comunidade surda.

Referências

BAKHTIN, M. (VOLOSHINOV, V. N.-1929). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.

BAKHTIN, M. M./VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Veira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

CEREJA, W. Significação e Tema. *In*: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 201-220.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

HALL, S. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

MINAYO, M. C. de S. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. *In*: MINAYO, M. C. de S. *et al.* (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 15. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, R. R. dos S.; SANTOS, G. O. **Comunidade surda: a importância da inserção da Libras na sociedade brasileira**. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/comunidade-surda-a-importancia-da-insercao-da-libras-na-sociedade-brasileira/31988/>. Acesso em: 23 set. 2011.

PERLIN, G. T. Surdos: cultura e pedagogia. *In*: THOMA, A. S.; LOPES, M. C. (org.). **A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

SÁ, N. R. de. **Cultura, poder e educação de surdos**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.

SASSAKI, R. K. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão**. 2018. Disponível em: https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/TERMINOLOGIA_SOBRE_DEFICIENCIA_NA_ERA_DA.pdf?1473203540. Acesso em: 23 jun. 2020.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SKLIAR, C. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

STELLA, P. R. Palavra. *In*: BRAIT, B. **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005. p. 177-190.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a Cultura Surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

THOMA, A. da S. Representações sobre os surdos, comunidades, cultura e movimento surdo. *In*: LOPES, M. C. (org.). **Cultura Surda & Libras**. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2012. p. 154-180.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

Representação de personagens com deficiência na literatura infantil: análise sobre a personagem Dorinha

Martha Milene Fontenelle CARVALHO

Universidade Regional do Cariri – URCA

Verônica Maria de Araújo PONTES

Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Introdução

No nosso caminho com múltiplas dimensões, nos entrelaçamos com estudos na literatura e inclusão, como um encaixe de um quebra-cabeça em que visualizamos a possibilidade de construção, que não finaliza aqui, mas que encontra algumas partes necessárias no fazer e pensar inclusivo.

O presente artigo é um recorte da tese de doutorado pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, que se encontra em construção. A ideia de desenvolver o objeto da nossa tese, apresentada aqui parcialmente, e o desejo de investigá-la está relacionada ao nosso interesse em aprofundar os estudos que iniciamos durante o curso de Mestrado em Ensino, pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Entretanto, ressaltamos que o interesse inicial pela temática surgiu em decorrência de nossa atuação profissional como docente e pesquisadora que atua e sempre atuou frente ao processo de inclusão. Nosso caminhar foi marcado por pessoas, sentimentos, experiências, medo, coragem e motivações, das quais nos encontramos imersas até hoje.

Dessa forma, propomos um estudo que pudesse relacionar a literatura infantil e as pessoas com deficiência, alinhando esses dois mundos, tão distintos, mais complementares. Sempre tivemos inquietações acerca de como as histórias para o público infantil poderiam ou não contribuir para o processo de inclusão, compreendendo pessoas com deficiência e como estariam representados nas histórias, e ainda, se este seria um instrumento que poderia contribuir na transformação de percepções que pudessem auxiliar no convívio social.

Pensando a leitura como forma de conhecimento, torna-se necessário, nesse contexto, atentar para as informações que chegam às crianças nas escolas em todo o Brasil. Nessa perspectiva, falamos nesse momento do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), que, de acordo com o Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, passa a considerar também o livro literário enquanto um recurso que irá compor o material didático do aluno e estará presente nas escolas, por isso o nome PNLD literário.

Nesse contexto, elaboramos o seguinte objetivo geral, que consiste em analisar a representação de personagens com deficiência em livros de literatura infantil publicadas no material do PNLD literário 2018. No caso específico do presente artigo, iremos nos ater para a análise do livro *Para sempre em meu coração*, de Furtado (2019), com a personagem Dorinha, que têm deficiência visual.

Através dos referenciais teóricos e dos livros selecionados, fizemos a escolha por uma abordagem de análise qualitativa e quantitativa. Escolhemos realizar esta pesquisa dentro da abordagem qualitativa, na qual compreendemos expressar com profundidade os dados referentes à pesquisa, possibilitando, através de experiências, a compreensão do contexto e suas relações e ações a partir da realidade vivida. Ainda utilizaremos uma análise quantitativa do material pesquisado que compõe obras do PNLD literário para escolas de todo o Brasil.

Para atingir tais objetivos, a análise se deu a partir da pesquisa bibliográfica e documental. Tivemos como documentos legislações, editais do PNLD literário 2018 e Guia dos Livros literários (PNLD literário 2018).

Com a escolha metodológica, realizamos a seleção dos livros do PNLD Literário (2018). Os livros foram selecionados através do manual do PNLD literário que obtinha um resumo de todas as obras. Os livros que tinham personagens com deficiência ou altas habilidades/superdotação então foram identificados. A amostra é o resultado dos livros infantis do PNLD literário 2018 que representam pessoas com deficiência em suas histórias. Os critérios de inclusão para escolha eram que os personagens dos livros tivessem alguma deficiência ou altas habilidades/superdotação, público-alvo este da educação especial. No presente artigo, portanto, apresentamos a análise de apenas um dos livros, já que a nossa apreciação da pesquisa ainda se encontra em processo de conclusão.

Assim, destacamos a relevância do presente trabalho que visa contribuir para pesquisas no universo literário infantil, compreendendo uma reflexão acerca da retratação desses personagens com deficiência.

Defendemos a tese de que, no processo de aprendizagem que pode ter como instrumento de mediação o uso dos livros de literatura infantil, as ideias que são apresentadas contemplando a caracterização de pessoas com deficiência podem ser consideradas um fator importante para a quebra de preconceitos para os leitores.

1 A pessoa com deficiência e as veredas percorridas para além da exclusão

Desde o início da vida, estamos acostumados a observar o outro, suas características, suas particularidades. Esse olhar pode causar empatia, estranheza, preconceito, perseguição e até uma

forte desaprovação da pessoa com deficiência, já que no contexto social temos o que seria o “modelo” ideal de ser, conforme Amaral (1998, p. 14),

[...] todos sabemos (embora nem todos o confessemos) que em nosso contexto social esse tipo ideal... corresponde, no mínimo, a um ser: jovem, do gênero masculino, branco, cristão, heterossexual, física e mentalmente perfeito, belo e produtivo. A aproximação ou semelhança com essa idealização em sua totalidade ou particularidades é perseguida, consciente ou inconscientemente, por todos nós, uma vez que o afastamento dela caracteriza a diferença significativa, o desvio à anormalidade.

É preciso falar das diferenças. Assim, nós, as minorias sociais, nos encontramos imersos em uma sociedade que exige um padrão homogêneo de ser, o encaixe de modelos, protótipos, que nunca iremos conseguir se encaixar e que não precisamos.

Sim, estamos caminhando com as minorias, porque também nos consideramos dentro delas, observando as diversas formas de exclusão que cotidianamente saltam em nossos olhos e muitas vezes fingimos não ver. Quantas formas de exclusão e preconceito já vivenciamos, sejam ela inconscientemente ou escancaradamente, porque exigimos do outro ser “igual”, sendo que vivemos em mundo repleto de diferenças. Dentro dessas minorias, encontramos a pessoa com deficiência, vista muitas vezes por um estereótipo projetado e preconcebido em que estão fora do padrão ou de um modelo estabelecido.

Fora de várias oportunidades, os caminhos antigos e atuais nos mostram a história da pessoa com deficiência, nos apresentando uma supervalorização do corpo e da mente considerada “perfeita” e o abandono e extermínio daquele que era considerado fora dos padrões. O fato é que a presença de barreiras e obstáculos sempre esteve presente na tentativa de inclusão dessas pessoas em todos os espaços sociais. Fonseca (1995, p. 20), por sua vez, assevera:

No passado, a sociedade desenvolveu quase sempre obstáculos à integração das pessoas deficientes. Receios, medos, superstições, frustrações, exclusões, separações, etc. preenchem lamentavelmente vários exemplos históricos que vão desde Esparta à Idade Média. A atitude desenvolvida até então, marcada por princípios e valores socioculturais, caracterizava-se por excluir os deficientes do seio da sociedade. Em suma ‘longe da vista, longe do pensamento’.

Em diferentes momentos, houve o olhar atento à pessoa que apresentava alguma deficiência. Mesmo com todo avanço do conhecimento, o preconceito ainda persiste. Em diferentes momentos ao longo da história, percebemos diferentes formas de extermínio, exclusão, assistencialismo e integração.

É preciso conhecer e aproximar-se desses sujeitos para posteriormente analisar a representação dos mesmos em livros de literatura atuais. Definições para esse primeiro momento tornam-se importantes como forma de nortear nosso caminhar para que possamos posteriormente compreender a representação da deficiência em outros acervos, e ainda, mais importante, para que preconceitos sejam quebrados.

O Decreto Federal nº 6.949 (BRASIL, 2009a) que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, apresenta um conceito de pessoa com deficiência, reafirmado também pela Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Nesse sentido,

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Falamos agora da deficiência visual, que será representada na “Para sempre no meu coração”, através da personagem Dorinha. A deficiência visual se refere à cegueira e baixa visão, sendo a cegueira,

“[...] uma alteração grave ou total de uma ou mais das funções elementares da visão que afeta de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente.” (BRASIL, 2007, p. 15).

A baixa visão é uma deficiência que requer a utilização de estratégias e de recursos específicos, sendo muito importante compreender as implicações pedagógicas dessa condição visual e usar os recursos de acessibilidade adequados no sentido de favorecer uma melhor qualidade de ensino na escola. Quanto mais cedo for diagnosticada, melhores serão as oportunidades de desenvolvimento e de providências médicas, educacionais e sociais de suporte para a realização de atividades cotidianas. A baixa visão pode ser causada por enfermidades, traumatismos ou disfunções do sistema visual que acarretam diminuição da acuidade visual, dificuldade para enxergar de perto e/ou de longe, campo visual reduzido, alterações na identificação de contraste, na percepção de cores, entre outras alterações visuais. Trata-se de um comprometimento do funcionamento visual, em ambos os olhos, que não pode ser sanado, por exemplo, com o uso de óculos convencionais, lentes de contato ou cirurgias oftalmológicas. (DOMINGUES, 2010, p. 8).

Compreendido o que é cegueira e a baixa visão, destacamos a importância de auxiliar a transpor essas necessidades que irão surgir a partir desse comprometimento visual, com o uso de recursos adaptados, através da utilização do sistema de leitura e escrita em Braille, de recursos de tecnologia, ferramentas, *softwares* em áudio, recursos ópticos e não ópticos, dentre outros, como forma de atender as necessidades específicas visuais de cada indivíduo, favorecendo o processo de aprendizagem de acordo com a especificidade de cada ser.

2 O raiar da literatura infantil para a inclusão

Antes do século XII, podemos perceber a ausência de representação da infância e a falta de um lugar na sociedade e no mundo conforme “[...] à arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo” (ARIÉS, 1978, p. 50).

Com a criança vista anteriormente como um adulto em miniatura, os textos destinados a elas também tinham relação com a vida adulta, tornando-se uma minimização dos textos para adultos. Nesse sentido, até pouco tempo atrás, conforme Coelho (2000), a literatura infantil foi encarada como um gênero secundário.

Com o passar do tempo, tivemos estudos que foram contribuindo para a compreensão da criança enquanto um ser que perpassa vários estágios de desenvolvimento, de acordo com sua idade, com suas características e que posteriormente evolui para vida adulta. Os estudos também se tornaram decisivos para a literatura infantil:

O caminho para redescoberta da literatura infantil, no século XX, foi aberto pela psicologia experimental, que revelando a inteligência como o elemento estruturador do universo que cada indivíduo constrói dentro de si, chama atenção para os diferentes estágios de seu desenvolvimento (da infância a adolescência) e sua importância fundamental para a evolução e formação da personalidade do futuro adulto. Revelou, ainda, que cada estágio corresponde a uma certa fase de idade. A sucessão das fases evolutivas da inteligência (ou estruturas mentais) é constante e igual para todos. As idades correspondentes a cada uma delas podem mudar, dependendo da criança ou do meio em que ela vive. A partir desse conhecimento do ser humano, a noção de “criança” muda e nesse sentido torna-se decisivo para a literatura infantil/juvenil adequar-se ou conseguir falar, com autenticidade, aos seus possíveis destinatários. (COELHO, 2000, p. 30).

Ao longo do processo, foi possível visualizar um consenso com relação à importância de pensar sobre o bem-estar da criança, tanto na parte física quanto cognitiva. Ainda, pensar a infância como sujeito social e a produção de textos e livros para o público são temas inter-relacionados.

Compreendido, adentramos nesse momento no mundo da literatura infantil, especificamente, para compreensão do objeto de estudo de análise do presente texto: o livro de literatura infantil, que tem em suas propostas a representação de personagens com deficiência, fazendo, assim, essa relação necessária. Compreender essa literatura é conhecer possibilidades de aprendizagem, é aprender sobre o imaginário, a criatividade, sobre a vida,

A literatura infantil, é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização. (COELHO, 2000, p. 26).

A literatura infantil é um instrumento de construção do conhecimento, uma ferramenta capaz de trabalhar a interação e formação da criança. Os livros, portanto, apresentam um caráter formador amplo e por esse motivo torna-se de extrema importância o contato dela com obras literárias desde cedo para sua formação.

Um mundo de possibilidades e conhecimento é a literatura pensada para infância. Contudo, essa ênfase das obras literárias pensadas para essa fase passou por outros momentos na história. Nem sempre podemos visualizar nessa trajetória uma preocupação em atender as exigências e expectativas da infância nos livros de literatura infantil. Essa história volta a estar relacionada com a criança, já descrita inicialmente, quando a mesma passa a ser considerada um ser diferente do adulto, com necessidade e características,

A história da literatura infantil tem relativamente poucos capítulos. Começa a delinear-se no início do século XVIII, quando a criança passa

a ser considerada um ser diferente do adulto, com necessidades e características próprias, pelo que deveria distanciar-se da vida dos mais velhos e receber uma educação especial, que a preparasse para a vida adulta. (CUNHA, 1987, p. 19).

Houve um período da história, conforme Colomer (2003), que foi possível observar uma preocupação de autores com a literatura infantil no sentido de considerá-lo um texto inferior e passarem a buscar essa aceitação dos textos para criança, como um texto que apresenta valor literário, e assim, “a polêmica sobre o caráter literário ou espúrio da literatura infantil se manteve até os anos setenta” (COLOMER, 2003, p. 46).

Dialogando ainda com Coelho (1991), destacamos, portanto, que o surgimento da literatura infantil acontece na França, compreendendo a metade do século XVII e o século XVIII. Como já sabemos, as crianças passaram despercebidas em vários momentos da história, e as obras inicialmente apresentavam-se através de um caráter de formação moral. A literatura infantil então toma seus primeiros contornos na Europa. Nesse mesmo século, destacamos o francês Chales Perrault, que faz uma coleta de contos e os adaptou ao público infantil,

A literatura infantil tem como parâmetro contos consagrados pelo público mirim de diferentes épocas que, por terem vencido tantos testes de recepção, fornecem aos pósteros referências a respeito da constituição da tônica literária do texto destinado à criança. No século XVII, o francês Charles Perrault (Cinderela, Chapeuzinho Vermelho) coleta contos e lendas da Idade Média e adapta-os, constituindo os chamados contos de fadas, por tanto tempo paradigma do gênero infantil. (CADERMATORI, 1987, p. 33).

No século XVII, destacamos também a presença na Europa de Perrault e dos irmãos Grimm, no início do século XIX,

Os livros infantis apresentam narrativas curtas que podem ser consideradas contos – designação de histórias e narrações

tradicionais, que existem desde os tempos mais antigos, os quais, na sua origem, eram orais em sociedade ágrafas, transmitidas de geração em geração. Na Europa, Perrault, no fim do século XVII, e os irmãos Grimm, no início do século XIX, recolheram contos orais populares de seus respectivos países e os registraram por escrito, segundo suas concepções e estilos. (FARIA, 2008, p. 23).

Conforme Cademartori (1987, p. 34), Perrault é apontado como o precursor da literatura infantil e traz contribuições,

Questões relativas à obra de Charles Perrault, frequentemente apontado como o iniciador da literatura infantil, vinculam-se a pontos básicos da questão da natureza da literatura infantil como, por exemplo, a preocupação com o didático e a relação com o popular.

Nesse processo de contribuição de autores para o desenvolvimento e expansão da literatura infantil, é possível mencionar outros autores que aos poucos também vão surgindo e contribuindo para a produção,

No século XIX, outra coleta de contos populares é realizada, na Alemanha, pelos irmãos Grimm (João e Maria, Rapunzel), alargando a antologia dos contos de fadas. Através de soluções narrativas diversas, o dinamarquês Christian Andersen (O patinho feio, Os trajes do imperador), o italiano Collodi (Pinóquio), o inglês Lewis Carroll (Alice no país das maravilhas), o americano Frank Baum (O mágico de Oz), o escocês James Barrie (Peter Pan) constituem-se em padrões de literatura infantil. (CARDEMATORI, 1987, p. 33-34).

Já no Brasil, aproximadamente no século XIX, período relativamente recente, compreendemos de forma tardia a história da literatura infantil, conforme Zilberman (2005, p. 24): “[...] a história da literatura brasileira para a infância só começou tardiamente, nos arredores da proclamação da República, quando o país passava por inúmeras transformações”. Com as mudanças na época estabelecidas, a sociedade começa a ter meio de se educar melhor, e assim surge

a necessidade de tradução de contos clássicos europeus para o Brasil. Segundo Cunha (1987, p. 20), “no Brasil, como não poderia deixar de ser, a literatura infantil tem início com obras pedagógicas e, sobretudo, adaptadas de produções portuguesas, demonstrando a dependência típica das colônias.”.

No Brasil, no intuito de atender as demandas do público infantil, aproximadamente no final do século XIX, acontece “[...] o aparecimento dos primeiros livros para crianças escritos e publicados por brasileiros” (ZILBERMAN, 2005, p. 14). Ainda, nessa perspectiva,

Os primeiros livros brasileiros escritos para crianças apareceram ao final do século XIX, de modo que a literatura infantil nacional contabiliza mais de cem anos de história. Por isso, aparece nas recordações de escritores consagrados, como o Viriato Correia citado por Scliar. A experiência do romancista difere, pois, do que se passou aos autores nascidos no começo do século XX, como Erico Veríssimo, que reteve na lembrança outros nomes, quase todos nascidos na Europa, como Júlio Verne, um dos prediletos de sua geração. Jorge Amado, da mesma época, relembra *Viagens de Gulliver*, de Jonathan Swift, enquanto Carlos Drummond de Andrade tem nostalgia do *Robinson Crusóé*, de Daniel Defoe. Moacyr Scliar e contemporâneos seus como Affonso Romano de Sant’Anna, conforme esse declara no poema “O Burro, o Menino e o Estado Novo”, fizeram-se leitores a partir do acervo brasileiro, variado e disponível por ocasião das respectivas infâncias. (ZILBERMAN, 2005, p. 11).

Ainda, destacamos Olavo Bilac e Monteiro Lobato, que foram exploradores da literatura infantil. Sobre este último autor, Cadermatori (1987, p. 43) afirma que

A literatura infantil brasileira inicia sob a égide de um dos nossos mais destacados intelectuais: Monteiro Lobato. Se isso, por um lado, prestigiou o gênero no seu surgimento, por outro, fez com que, após Lobato, por muito tempo, a literatura infantil brasileira vivesse à sombra de seu nome.

Compreendidas as inúmeras contribuições de diversos autores e suas adaptações para as necessidades da criança, abrangendo sua linguagem, necessidades e particularidades no processo de pensar a literatura infantil, chegamos ao hoje.

São inúmeras as possibilidades de utilização desse instrumento tão favorecedor, que é a literatura infantil para crianças. Consideramos que histórias literárias têm o poder de transformar e proporcionar um pensamento crítico, bem como de modificar situações reais de exclusão, esclarecendo e abrindo janelas que ainda apresentam preconceito nos mais variados espaços.

As novas concepções de literatura para a infância aos poucos ganham espaço, destacando a valorização das obras com temas amplos e diversos, incluindo a caracterização de personagens com deficiência.

Dentro todo o universo das personagens da Literatura Infantojuvenil, formou-se um grupo bem significativo de personagens que quase sempre passou despercebido por nós, mas hoje é motivo de muitos estudos e discussões: as personagens que representam as deficiências, a vida e a realidade dessas pessoas. Como e com quais artifícios elas são construídas? Quais as imagens, influências e valores culturais que essas personagens repassam às crianças e adolescentes? Quais suas contribuições (ou prejuízos e armadilhas) que trazem, ou poderão trazer para o nosso acervo cultural? O que está sendo feito e escrito por pesquisadores brasileiros na área da Psicologia Social? E quais os cuidados que os autores devem ter ao trabalharem com a temática. (FILGUEIRA, 2017, p. 100).

Imerso dessa amplitude de possibilidades de pensar a literatura destinada para crianças, e questionamentos, destacamos esse grupo significativo de representação da deficiência. Os personagens que apresentam suas particularidades e diferenças começam a se fazer presentes nesse espaço, podendo contribuir e influenciar a transmissão de valores e da diversidade, bem como podem apresentar uma realidade distante e até estigmatizada do ser, sendo necessário

um cuidado especial no trabalho com esses personagens por parte dos autores.

As obras ramificaram-se e aos poucos essas representações de pessoas com deficiência, ou discussões nos livros literários sobre a diversidade, passam a ser cada vez mais presentes. São obras que passam a valorizar, muitas vezes, características da realidade, contemplando em suas propostas o respeito às diferenças, às singularidades, aos valores, a um novo papel social de identidade, que pressupõe a diferença, tão necessárias para o fazer inclusivo.

É nesse processo que mais uma vez pensamos a literatura infantil como forma de não sonegar dados desse mundo real, com pessoas com deficiência que também são representadas nas histórias, levando informações necessárias e corretas. “A literatura infantil me possibilitou levar informação correta sobre temas relacionados à deficiência para crianças” (WERNECK, 1997, p. 147).

No processo de socialização, torna-se necessário promovermos a valorização e o respeito com as diferenças, incluindo pessoas com alguma deficiência. Essa mesma deficiência a qual falamos tem sido representada e contemplada em obras que têm ganhado visibilidade no contexto escolar.

Incluir obras que contemplem personagens com deficiência para apreciação e leitura dentro do espaço escolar é pensar na literatura para transformação, e possibilitar a compreensão da diversidade humana. Nesse sentido,

Acreditar em uma literatura em prol da pessoa com qualquer outro tipo de deficiência é o mesmo que acreditar e defender uma literatura que transforme. Principalmente na literatura infantojuvenil, a qual possa ajudar as crianças a entenderem a complexidade e as diversidades humanas. (FILGUEIRA, 2017, p. 139).

Percebemos a literatura infantil presente no fazer pedagógico inclusivo, como forma de alcançar a aprendizagem, senso crítico e

tolerância frente às diferenças tão presentes no cotidiano escolar. Conforme Mallmann (2011, p. 14), “a literatura infantil é um recurso fundamental e significativo, para a formação do sujeito, de um leitor crítico e ainda pode desenvolver os valores morais”.

Auxiliar a aprendizagem, favorecer a imaginação, criticidade tem sido uma das ferramentas importantes quando relacionamos a ideia de associação da literatura com práticas pedagógicas para inclusão, já que podem ser responsáveis por refletir a realidade humana e contribuir com um novo conhecimento e universo de pessoas e suas especificidades, transpondo descobertas e quebra de preconceitos.

A possibilidade fica clara e evidente de ensinar através de um personagem com características e necessidades específicas. É possível, a partir da viagem, oportunizar a compreensão da história. Acreditamos que o uso da literatura infantil e a representação de personagens com deficiência poderá impactar crianças e melhorar suas atitudes em relação às pessoas com deficiência.

3 PNLD literário para caminhos de inclusão escolar

Pressupomos que, nas atividades escolares, a partir de todo diálogo já estabelecido até aqui, devemos incluir em nossas práticas e ações a possibilidade de disponibilizar o acesso à leitura que possibilitará a abertura de um espaço longo e profundo para aquisição do conhecimento e desenvolvimento das crianças nas mais diversas áreas da vida. No contexto escolar, a possibilidade da presença de livros literários que contemplem em suas propostas a diversidade poderá possibilitar um estímulo e disseminação de práticas inclusivas, intervindo na organização de ideias para a transposição de preconceitos e atuando para transformação social.

Em consoante, em 2018, destacamos uma ação que consideramos um evento importante para auxiliar nessa proposta de transformação escolar para inclusão. Executado pelo Ministério da Educação, o

Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD é um programa que visa auxiliar na disponibilização de materiais didático pedagógicos para a prática educacional, atuando na distribuição e aquisição de livros didáticos.

Com a execução do decreto 9.099, de 18 de julho de 2017, a disponibilização de obras literárias gratuitas também passa a ser considerada um material necessário, devendo estar presente nas escolas regulares de ensino. Nesse sentido,

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), desde a sua criação, teve como principal objetivo a aquisição e distribuição de livros didáticos para as crianças e jovens estudantes da Educação Básica da rede pública, em caráter universal e gratuito.

Com o Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, o livro literário passa a ser material também presente nessa política de Estado e irá comparecer regularmente nos processos de escolha de material didático e, conseqüentemente, estará presente em sua sala de aula, contribuindo com as suas práticas pedagógicas. (BRASIL, 2017, p. 1).

Analisando de forma mais detalhada as diretrizes que dispõem sobre o programa de avaliação e disponibilização de obras literárias, podemos perceber diretrizes que compactuam com nossos interesses para promoção da diversidade no contexto escolar e social, destacando o respeito à diversidade, tolerância, pluralismo de ideias.

Consideramos que, baseando-se na disposição desses incisos, as obras literárias também serão contempladas em suas histórias com essas diretrizes,

Art. 3º São diretrizes do PNLD:

I - o respeito ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas;

II - o respeito às diversidades sociais, culturais e regionais;

III - o respeito à autonomia pedagógica das instituições de ensino;

IV - o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; e

V - a garantia de isonomia, transparência e publicidade nos processos de aquisição das obras didáticas, pedagógicas e literárias. (BRASIL, 2017).

Pensando em fomentar o acesso à informação e a leitura para as mais diversas escolas, em 2018, foram aprovados como materiais o primeiro conjunto de obras de literatura infantil, para os anos iniciais e ensino fundamental, abordando vários temas. Dentre eles, o diálogo com a diversidade e o combate ao preconceito, bem como a representação de personagens com deficiência.

O foco da nossa pesquisa está em analisar materiais da literatura infantil, em que iremos compreender os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, os materiais de apoio às práticas educativas selecionados e analisados criteriosamente, conforme Brasil (2017, p. 1), eram obras da literatura infanto-juvenil que pudessem “[...] contribuir para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo” .

Dentre os critérios eliminatórios, destacamos a “d. isenção de apologia a preconceitos, moralismos e/ou estereótipos que contenham, por exemplo, teor doutrinário, panfletário ou religioso explorados de modo acríptico no texto literário”.

Através da leitura, é possível encontrar múltiplas possibilidades e a representação de diversas realidades potencializando novas possibilidades, ampliando seu repertório cultural. Dialogar dentro das categorias acima destacadas, com temas profundos e diversos, poderá possibilitar aos alunos acesso ao conhecimento acerca dos mais diversos temas, podendo solucionar questionamentos e dúvidas que vão surgindo no desenvolvimento da criança sobre vários aspectos. A possibilidade de contemplar essa diversidade torna-se fundamental.

4 Análise do livro: *Para sempre no meu coração*, personagem Dorinha

Iremos a seguir apresentar uma análise parcial da obra de Furtado (2019) intitulada *Para sempre no meu coração*, ilustrada por Maurício de Souza. Iremos contemplar uma análise parcial da história e da personagem e como pensamos a partir dos aspectos analisados, se ela poderá ou não contribuir para o conhecimento do leitor acerca da pessoa com deficiência visual e suas características, bem como ampliar o debate para promoção da inclusão e desconstrução do preconceito e exclusão.

A narrativa de Furtado (2019), *Para sempre no meu coração*, tem o ano de edição em 2018, com um total de 56 páginas. O gênero da história está enquadrado em conto, conforme Brasil (2018). Apresenta uma história de uma pessoa com deficiência visual, chamada de Dorinha. Acreditamos que o autor quis colocar esse nome da personagem como forma de homenagear a pessoa chamada Dorina de Gouvêia Nowill, que foi uma educadora com deficiência visual que trabalhou bastante para que leis e instituições fossem reconhecidas para assistência a pessoas com deficiência visual. O narrador desta história é onisciente, e vai aos poucos nos convidando a adentrar no mundo de Dorinha juntamente com a vovó Zinha, as quais consideramos as personagens principais da história. “Assim, a obra se enquadra no modo narrativo, em que se opta pela presença absoluta da voz do narrador, sem presentificar as ações pelo recurso da interação entre personagens” (BRASIL, 2018, p. 662).

Temos ainda os personagens secundários, que são apresentados por personagens da Turma da Mônica, como a própria Mônica, Marina, Magali, Cebolinha, Luca, Anjinho, Cascão, entre outros. No decorrer da história, percebemos a presença de outros personagens, como um sorveteiro, uma mulher e um homem praticando exercícios físicos, uma vendedora de loja, vários personagens em uma festa. Dorinha frequentava a mesma escola que os colegas, como previsto atualmente em lei, ainda na Constituição de 1988, conforme o Art.

205, “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

A época em que a história se passa não é apresentada de forma clara na narrativa, mas remete ao contexto atual, antes da pandemia de COVID-19 que está assolando todo o mundo. Os cenários da história são vários, totalizando aproximadamente 11 locais que perpassam a escola, a casa de Dorinha e da vovó Zinha, uma área externa parecendo um passeio no campo, a praia, uma festa na escola de carnaval, cenários com várias bandeiras, remetendo a França, Estados Unidos, Brasil e Itália, um canil, um *shopping*, uma loja, um castelo e ainda um cenário como se fosse um novo planeta. A história, portanto, se passa em vários locais diferenciados. Consideramos a narrativa clara e compreensível. Inicialmente, a história já aponta características da personagem e as variadas aventuras que irá participar ao lado da vovó Zinha, dos seus amigos, colegas da escola. Dorinha nasceu com deficiência visual. Dorinha tem um cão-guia que a auxilia a se locomover, além do uso da bengala, para sua autonomia. Apresenta características de uma menina inteligente, simpática e extrovertida. Dorinha tem vários amigos, estuda em uma escola regular, e participa das aventuras com toda a sua turma.

Como acontece na vida real, muitas pessoas podem ficar surpresas com determinadas habilidades de pessoas com deficiência visual, sendo que, vale ressaltar, se forem estimuladas desde muito cedo, irão apresentar um desenvolvimento bem próximo ao de qualquer outra criança. Neste aspecto, percebemos a surpresa como algo relacionado ao estereótipo construído que envolve a pessoa com deficiência, como alguém que não poderia ter as mesmas capacidades, ou alguma “surpresa” quando ela consegue desenvolver algo. Essa parte é evidenciada em um trecho da história: “todos ficam muito surpresos com as habilidades da amiga. Dorinha consegue reconhecer cada um pelo cheiro e pela voz” (FURTADO, 2019, p. 3).

Nestas ações de interação com crianças e pessoas com deficiência visual, é importante destacar que não devemos supervalorizar suas aquisições, dispensando o mesmo tratamento para todas as crianças. Nessa perspectiva, “não supervalorize as aquisições da criança cega. Aprender é um processo evolutivo para todas as crianças” (AMORIM, 2008, p. 31).

A vovó Zinha traz muitas contribuições para o desenvolvimento de Dorinha. Evidenciamos essas características quando o narrador apresenta que ela ensinou a neta a perceber o mundo de formas diferentes, ensinando para além de imagens, apresentando aromas, sons, sensações, gostos, estimulando constantemente os outros sentidos de Dorinha. Proporcionava passeios com Dorinha para que ela pudesse sentir a beleza das flores, dos campos, a brisa que toca o rosto, o cheiro das coisas envolta, explorando os sons.

A presença de Dorinha em vários ambientes fora de casa acontecia porque a vovó Zinha também proporcionava esses momentos em vários espaços, com diversas pessoas, “orquestras maravilhosas, shows de rock, bailes de carnaval, escolas de samba ou uma sinfonia de pássaros num bosque” (FURTADO, 2019, p. 10).

Além dos sons, proporcionava o contato da neta com vários tipos de comida, gostos, sabores, apresentando inclusive uma gastronomia mundial, para que ela pudesse aprender sobre o país e seus gostos culinários. Levar Dorinha a reconhecer os aromas também estava presente entre os estímulos “até mesmo o pum fedido dos amigos” (FURTADO, 2019, p. 14).

O desenvolvimento do tato também é estimulado do decorrer da história, de forma que ela reconhece as feições e até percebe sentimentos. Dorinha sabia costurar, um dos vários ensinamentos da vovó Zinha, e ainda, entendia sobre moda, sendo consultada por suas amigas para escolha de roupas.

A contação de história também era um momento considerado muito importante, já que era o momento de a vovó Zinha descrever detalhes, proporcionando a Dorinha uma viagem por vários espaços diferentes, imaginando e desenvolvendo o seu potencial criativo. A leitura feita sozinha por Dorinha só foi possível quando ela aprendeu o sistema de leitura e escrita em Braille.

Em um determinado momento da história, a vovó Zinha morre, mas seus ensinamentos e experiências proporcionaram a Dorinha ser uma pessoa independente e autônoma que consegue desenvolver atividades de vida diária como qualquer outro sujeito.

Sobre a personagem Dorinha, que têm deficiência visual, percebemos que ela apresenta-se como uma menina independente, inteligente, simpática e extrovertida. Percebemos que a personagem é representada como uma pessoa humana que consegue desenvolver habilidades como qualquer outra pessoa, que tem a deficiência, mas é um ser potente por si, conforme Fagundes (1989), não necessitando de forças sobrenaturais para alcançar seus objetivos.

Dorinha alcança seu pleno desenvolvimento a partir dos estímulos que são recebidos nas diversas fases do seu desenvolvimento por sua Avó. Assim, a personagem transmite, ao longo da história, experiência e situações corriqueiras vivenciadas como qualquer outro indivíduo, tornando-se a partir dos estímulos efetivados uma pessoa independente e não alguém com poderes extraordinários.

Através das suas vivências com a avó, percebemos que ela consegue evoluir e adquirir novos conhecimentos e valores a cada etapa. A admiração vem por meio do trabalho realizado entre a avó e a personagem, que juntas constroem uma menina com deficiência visual, independente.

Percebemos que o autor enfatizou mais as semelhanças do que as diferenças entre os personagens, já que Dorinha é uma criança que tem as mesmas habilidades que qualquer outra, bem como acompanha a fase de desenvolvimento de outras crianças.

Os valores sociais trabalhados na história, dos quais percebemos, estiveram relacionados a alegria, amor, compartilhamento, confiabilidade, cooperação, coragem, disciplina, honestidade, igualdade, justiça, lealdade, paciência, paz, respeito, responsabilidade, solicitude, tolerância (DOHME, 2000). Desenvolve ainda aspectos como a imaginação, senso crítico, criatividade.

Considerações finais

Consideramos que os livros de literatura infantil, que tenham propostas inclusivas, sejam com a representação de pessoas com alguma deficiência, ou livros que apresentam essa proposta com temas relacionados à aprendizagem para o processo de inclusão e diversidade, podem servir como um instrumento de compreensão de realidade do outro, auxiliando a desconstrução da representação da pessoa com deficiência como um ser incapaz.

Compreendemos, após a leitura do livro *Para sempre no meu coração*, via a personagem Dorinha, que têm deficiência visual, e as intervenções da Vovó Zinha, que estímulos e um apoio nos primeiros anos de vida são imprescindíveis para que a criança apresente um bom desenvolvimento, ampliando sua vida social e gerando uma vida independente no futuro. Compreendemos que o desenvolvimento positivo de Dorinha está relacionado aos estímulos, à exploração de lugares fora e dentro de casa, a novas experiências, à estimulação através dos outros sentidos, que proporcionaram a Dorinha, mesmo após a ausência da avó, uma vida completamente independente.

Ainda com a leitura, percebemos como uma pessoa do âmbito familiar ou não poderá auxiliar no desenvolvimento de uma pessoa com deficiência visual, auxiliando em sua aprendizagem, através da utilização dos outros sentidos, das experiências, das relações que são estabelecidas com o ambiente.

Nessa perspectiva, concluímos que a leitura destinada para crianças também pode proporcionar o desenvolvimento da

criatividade, imaginação, o prazer e gosto pela leitura. Consideramos, nessa perspectiva, importante o desenvolvimento de ações direcionadas a destinar livros com as mais diversas temáticas, contemplando as mais variadas escolas, através do PNLD literário.

Além disso, podemos encontrar múltiplas possibilidades de trabalhos, incluindo o debate de temas tão necessários como a inclusão de pessoas com deficiência, dialogando com personagens que se apresentam como capazes, independentes, potencializando a diversidade e o conhecimento para a transposição de barreiras relacionadas ao preconceito que ainda persiste e fazendo cada um de nós se identificar com os aspectos encontrados na vivência e personalização desses personagens que, muitas vezes, se encontram presentes em nosso cotidiano e não nos damos conta de como podemos agir para vivermos melhor socialmente e humanitariamente.

Referências

AMARAL, L. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. *In*: AQUINO, J. G. (org.). **Diferenças e preconceitos**. São Paulo: Summus, 1998. p. 11-30.

AMORIM, C. M. A. de. **A criança cega vai à escola**: preparando para a alfabetização. São Paulo: Fundação Dorina Nowill para Cegos, 2008.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2018**: guia de livros didáticos – Ensino Fundamental/Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. **Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, 26 ago. 1999a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 13 fev. 2012.

BRASIL. **Lei 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União. 7 jul. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 9.099, de 18 de junho de 2017.** Brasília, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.html. Acesso em: 19 maio 2020.

BRASIL. **Formação continuada à distância de professores para o atendimento educacional especializado.** Deficiência Visual. Brasília, SESP, SEED, MEC – 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dv.pdf. Acesso em: 29 fev. 2020.

CADEMARTORI, L. **O que é literatura infantil.** 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

COELHO, N. N. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil:** das origens indo européias ao Brasil contemporâneo. 4. ed. São Paulo: Ática, 1991.

COELHO, N. N. **Literatura infantil:** teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, T. **A formação do leitor literário.** Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

CUNHA, M. A. A. **Literatura infantil:** teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Ática, 1987.

DOMINGUES, C. dos A. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

FARIA, M. A. **Como usar a literatura infantil na sala de aula.** 4. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

FILGUEIRA, E. **Letras despercebidas. Ensaio sobre as relações deficiências e literatura nos anos 80 e 90 que deram origem à escrita inclusiva.** São Paulo: Figueira Digital/Agbook, 2017.

FONSECA, V. da. **Educação especial: programa de estimulação precoce.** Uma introdução às ideias de Fuerstein. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FURTADO, P. **Para sempre no meu coração.** Ilustrações de Maurício de Sousa. Barueri: Girassol, 2019.

MALLMANN, M. C. **A literatura infantil no processo educacional: despertando os valores morais.** 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Biblioteconomia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

WERNECK, C. **Ninguém será mais bonzinho na sociedade inclusiva.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

ZILBERMAN, R. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

Os multiletramentos no desenvolvimento da oralidade em crianças com Síndrome de Down

Soraya Gonçalves Celestino da SILVA

Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Fábia Sousa de SENA

Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Evangelina Maria Brito de FARIA

Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Introdução

No decorrer da história, a educação tornou-se, para muitos, um instrumento de mudança social, promovendo qualidade de vida. De acordo com essa perspectiva, Freire (1993) compreende a educação como um processo sócio-político, que abrange aspectos teóricos e práticos. Vejamos:

[...] educação transformadora é teoria e prática. Teoria é um princípio de inserção do homem na realidade como ser que existe nela, e existindo promove a sua própria concepção da vida social e política. A prática vincula o homem nesta busca constante de ser, estar e agir no mundo num processo que se faz único e dinâmico, melhor dizendo, é apropriar-se da prática dando sentido à teoria. (FREIRE, 1993, p. 149).

Entre princípios e práticas de agir no mundo, a educação transformadora revela-se como o caminho mais potencializado para realizar as modificações necessárias a uma sociedade mais igualitária.

No âmago dessa educação transformadora, o século XXI nos apresenta a educação inclusiva, que abarca alunos com qualquer tipo de deficiência ou transtorno, ou com altas habilidades em escolas de ensino regular. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva do MEC (2007), essa educação abrange todos os níveis de escolaridade (Educação infantil – Ensino superior) e dispo de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para orientar professores e alunos quanto  utilização de estratégias e metodologia.

Desse ponto de vista,  dever da escola receber todos os alunos e propiciar a estes uma aprendizagem significativa, que possibilite a cada um o desenvolvimento de habilidades, aprendizados importantes para sua vida social, intelectual e prática. Trazendo essa realidade para o ciclo de alfabetização, que corresponde ao 1o ano e 2o ano do Ensino Fundamental, segundo a BNCC (2017), nessa educação inclusiva estão as crianças com Síndrome de Down (SD).

A presente pesquisa compreende um estudo sobre o desenvolvimento da oralidade com crianças com Síndrome de Down mediado pelos multiletramentos. A SD é uma alteração genética que pode ocasionar alguns problemas no desenvolvimento da criança. Nos últimos anos, pesquisas mostraram que crianças com Síndrome de Down têm maiores problemas para adquirir consciência fonológica devido aos problemas com audição, habilidades de memória e resolução de problemas matemáticos. Surgiu, a partir dessa temática, o interesse em promover situação de aprendizagem através da pedagogia dos multiletramentos para estimular a oralidade dessas crianças. É muito importante que essa habilidade seja encorajada na escola.

Em 1996, um grupo de pesquisadores³⁹ dos letramentos de Nova Londres denominados GNL participaram de um Colóquio, após uma semana de discussão, resultando num manifesto intitulado

39 Dentre eles: Courtney Cazden, Bill Cope, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Jim Gree, Gouther Kress, Allan e Carmen Luke, Sara Michaels e Martin Nakata.

“A Pedagogy of Multiliteracies”. Esse manifesto alega a necessidade de a escola tomar a seu cargo os novos letramentos de caráter multimodal ou multissemiótico da sociedade contemporânea, levando em conta as novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes em sala de aula de um mundo globalizado.

O conceito de multiletramento aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultura das populações e a multiplicidade semiótica de constituição de textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

Rojo (2012, p. 8) afirma que “[...] se os textos da contemporaneidade mudaram, as competências/capacidades de leitura e produção de textos exigidas para participar de práticas de letramentos atuais não podem ser as mesmas”. Assim sendo, os multiletramentos apontam para novas habilidades, que são demandadas por uma nova organização textual, mais híbrida e interligada.

Desse modo, este trabalho tem como objetivo analisar o desenvolvimento da oralidade de crianças com Síndrome de Down por meio de uma vivência com multiletramentos, durante o processo de alfabetização.

Adotar uma perspectiva dialógica discursiva baseada em Bakhtin aos estudos de desenvolvimento da oralidade nos permite olhar para a criança como sujeito que constrói a si próprio e ao outro em suas interações (BAKHTIN, 1997, 2002). Esta dimensão dialógica está presente em todas as esferas e manifestações da atividade humana em relação ao outro, dando sustentação à língua, na dinâmica da responsividade e das relações dialógicas, que abrangem uma língua concreta, fundamentada na enunciação.

A seguir, apresentaremos um breve histórico sobre a Síndrome de Down e sua inclusão, abordaremos algumas questões sobre a

linguagem, cognição e aprendizagem na SD. Considerando, nessa análise, sua adequação e alinhamento às diretrizes educacionais que versam sobre alfabetização dentro do contexto da oralidade nos Direitos de Aprendizagem (2012) e na BNCC (2017) e, posteriormente, apresentaremos os procedimentos metodológicos, para, então, discutir os resultados e nossas considerações finais.

1 Inclusão na Síndrome de Down

A Síndrome de Down é uma condição genética resultante da presença extra de um cromossomo 21, que pode gerar diversos problemas de saúde durante o desenvolvimento do sujeito. Uma dessas alterações é o atraso no desenvolvimento da linguagem e cognição da criança, que apresenta um déficit maior na linguagem expressiva do que na compreensiva.

A política de inclusão e a Lei Brasileira da Inclusão (LBI) – Lei 13.146, de 06 de junho de 2015, assegura no seu Capítulo V, Do direito à educação, no Artigo 27, que

[...] a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (LBI, BRASIL, 2015).

Incluir Criança com SD “é romper com o determinismo genético e considerar que o desenvolvimento da pessoa com Síndrome de Down resulta não só de fatores biológicos, mas também das importantes interações com o meio” (VOIVODIC, 2004, p. 46). O autor, destaca algumas considerações em relação a incluir na escola:

[...] as condições e limites de cada escola sejam examinados; a necessidade de que cada educador conheça seus próprios limites pessoais e de formação e saiba em que medida pode contribuir para a inclusão da criança deficiente; as formas possíveis para que

o processo de inclusão se realize em benefício dessa criança sejam analisadas; os projetos educacionais se façam numa dialética de teoria/prática, numa constante avaliação do que ocorre com a criança deficiente. (VOIVODIC, 2004, p. 46).

A escola terá que se adaptar de uma forma geral, não só à sala de aula, mas também às áreas administrativas e áreas externas, como o pátio, até mesmo toda sua arquitetura e engenharia. Como afirma Carvalho (2012), a escola será este espaço inclusivo, se houver uma articulação entre as políticas públicas que garantem aos cidadãos o exercício de seus direitos, de uma forma geral.

Pesquisa recente realizada pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP) concluiu que crianças que estudaram com colegas com deficiência desenvolveram atitudes positivas relacionadas à tolerância, respeito ao outro e abertura ao diálogo em um grau muito maior do que as que conviveram em ambientes mais homogêneos.

1.1 O desenvolvimento da linguagem na SD

Alguns autores (BISSOTO, 2005; TEIXEIRA; KUBO, 2008) dizem que as crianças com SD apresentam uma dificuldade acentuada no desenvolvimento de suas funções cognitivas, sendo que algumas são mais comprometidas do que outras. Com isso, o desenvolvimento da linguagem é um dos mais prejudicados.

Miller (1988) afirma que a linguagem tem influência na função cognição da SD, pois, por apresentar baixo desenvolvimento de sua memória fonológica, a fala, devido à falta de clareza, leva a distorções na conversa diária. As crianças com SD apresentam um índice baixo do que seria esperado com base em uma idade mental em vários níveis de linguagem, mas por outro lado, saem-se extremamente bem em tarefas de memórias espacial-visual.

Por isso, é interessante que a produção linguística da criança seja estimulada considerando todos os modos comunicativos; não

se devem conceber os gestos e a fala como antagonistas durante o desenvolvimento da linguagem e durante a comunicação da criança, pois eles integram uma mesma matriz de produção linguística, significação e representação. A presença do gesto nas interações das crianças com SD, durante o desenvolvimento da linguagem, promove a presença da produção oral, uma vez que gesto e fala são provenientes de uma mesma matriz linguística (McNEILL, 1985).

As crianças com SD tendem a utilizar duas palavras-frase quando dominam um número maior de palavras isoladas (em torno de 100), e demonstram mais dificuldades em “pegar” as regras gramaticais e sintáticas, fato que não impede sua comunicação. A maioria dessas crianças vai progredir até usar a fala como principal sistema de comunicação. Muitas começam a utilizar espontaneamente as palavras para se comunicar entre dois e três anos, mas, em geral, este processo é um pouco mais lento, podendo começar até os cinco anos de idade. Entretanto, muitas habilidades podem ser aprendidas precocemente durante o dia a dia da criança, preparando-a para a fala.

A linguagem representa um aspecto importante no desenvolvimento de qualquer criança para se relacionar e interagir com as pessoas do seu meio social. Portanto, a criança com SD possui dificuldades variadas no desenvolvimento da linguagem; ela apresenta atraso na aquisição e desenvolvimento, mas existem alguns fatores que podem facilitar o aprendizado, como: forte reconhecimento visual e habilidade visual de aprendizado; habilidade de aprender e usar sinais, gestos e apoio visual; habilidade para aprender e usar a palavra escrita; imitação de comportamento e atitudes dos colegas e adultos; aprendizado com currículo prático e material e com atividades de manipulação.

Silva e Faria (2018) salientam que é importante manter uma boa relação com as famílias das crianças com SD, para que exista um *feedback* mútuo do comportamento da criança na escola e nos outros espaços em que circula, visto que se verifica que a criança pode utilizar recursos comunicativos distintos em cada contexto.

1.2 Cognição e aprendizagem na SD

Cognição refere-se aos processos mentais pelos quais adquirimos conhecimento. Podem ocorrer por percepção, memória, linguagem, pensamento etc. O cérebro, ao perceber os estímulos do meio ambiente, capta as informações, que após serem interpretadas produzem uma resposta. A percepção do meio externo se dá pelos cinco sentidos e a cognição é a forma como o cérebro recebe, interpreta e grava as informações. A cognição, no entanto, não é apenas o acúmulo dos conhecimentos, pois a cada novo processo mental realizado, a maneira como o indivíduo se relaciona com o mundo muda.

A cognição é motivada por desejos e impulsos, que se fixam sobre um objeto, isto é, uma coisa ou estado de coisas concretos que desejamos trazer à existência (LEONT'EV, 1978). No que se refere ao aspecto cognitivo, o déficit mental tem sido considerado uma das características mais constantes da SD, comprometendo todas as áreas do desenvolvimento. Voivodic (2004, p. 46) contribui ao dizer que “o desenvolvimento cognitivo vai também se processando de forma diferente, sendo que a aquisição tardia de uma habilidade compromete a aquisição de outras que dependem desta”.

O déficit de atenção, segundo Schwartzman (2003), observado em pessoas com SD, pode comprometer seu envolvimento em tarefas e na sua maneira de explorar o meio. Existem fatores neurológicos (redução na formação de sinapses) presentes na SD que afetam esse aspecto do desenvolvimento.

Alves (2007) destaca que não se pode limitar a possibilidade de desenvolvimento intelectual dos sujeitos. A alfabetização da criança com SD deve atender as suas necessidades, sem se desviar dos princípios básicos de alfabetização.

Para atender às especificidades dessa síndrome, devemos impulsionar o trabalho explorando várias oportunidades de aprendizagem, tais como, jogos, brinquedos e materiais concretos.

Na caracterização que Vygotsky faz dos motivos para o jogo, vemos a influência de seu trabalho com deficientes e seu relacionamento com o jogo e do motivo em ganhar formas específicas de empoderamento para participar das oportunidades do mundo. Desse ponto de vista, Vygotsky (2007) afirma que o brincar simbólico das crianças pode ser entendido por um sistema muito complexo de fala através de gestos que comunicam e indicam significados. A compreensão realista do papel do jogo na vida e dos sistemas de atividades construídos em torno desse jogo leva-nos a uma visão mais ampla da escrita em nosso mundo (VYGOTSKY, 1998).

Para facilitar o aprendizado, o professor deve dar mais tempo para criança processar e responder, evitar discussões muito longas e sempre que possível planejar atividades com recursos visuais, concretos e materiais que auxiliam nas falas que exijam compreensão auditiva e facilitar a concentração da criança com SD, que também é uma área afetada pela Síndrome.

Na verdade não existe nenhum método específico para alfabetização e aprendizagem da criança com SD, apenas são apresentadas algumas alternativas pensando nas dificuldades evidenciadas pela pessoa com SD, pois, segundo Vygotsky (1998), a criança cujo desenvolvimento foi afetado por alguma deficiência não é menos desenvolvida do que as crianças “normais”, porém é uma criança que se desenvolve de outra maneira.

1.3 Direitos de aprendizagem e a BNCC

É preciso reconhecer que a maioria das experiências de alfabetização com alunos com SD nas escolas só obtém êxito com uma competente mediação docente e um bom plano de atendimento individualizado para esses alunos, no nosso caso, duas crianças com SD.

Nosso estudo está baseado nos Direitos de Aprendizagem que são diretrizes metodológicas presentes em Documentos oficiais

do MEC para o Ciclo de Alfabetização (BRASIL, 2012) e na BNCC (2017) do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental (EF).

Para garantir esses direitos de aprendizagem, é necessário promover um ensino com base em planejamentos consistentes e integrados, que incluam os quatro eixos de ensino da Língua portuguesa: leitura, produção escrita, oralidade e análise linguística. Para o nosso estudo, privilegiamos o eixo da oralidade, no Quadro 1.

Quadro 1 – Direitos de Aprendizagem – Eixo Oralidade

EIXO ESTRUTURANTE ORALIDADE Objetivos de Aprendizagem:	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala.	I/A	A/C	C
Escutar, com atenção, textos de diferentes gêneros, sobretudo os mais formais, comuns em situações públicas, analisando-os criticamente.	I/A	A/C	A/C
Planejar intervenções orais em situações públicas: exposição oral, debate, contação de histórias.	I	A/C	C
Produzir textos orais de diferentes gêneros, com diferentes propósitos, sobretudo os mais formais, comuns em instâncias públicas (debate, entrevista, exposição, notícia, propaganda, dentre outros).	I	I/A	A/C
Analisar a pertinência e a consistência de textos orais, considerando as finalidades e características dos gêneros.	I	A	A/C
Reconhecer a diversidade linguística, valorizando as diferenças culturais entre variedades regionais, sociais, de faixa etária, de gênero, dentre outras.	I	A	A/C
Relacionar fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais.	I	A	C
Valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais.	I/A/C	A/C	A/C
LEGENDA: I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar.			

Fonte: Direitos de Aprendizagem (BRASIL, 2012).

A BNCC (2017) reconhece que a aprendizagem das características discursivas e das estratégias de fala e escuta ocorre por meio do uso e da interação com o outro. A inclusão desse eixo oralidade reforça que o oral também é objeto de estudos, algo que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) já contemplavam. Nos anos iniciais, o objetivo é aprofundar as experiências iniciadas na Educação Infantil e na família. O professor deve promover discussões com intencionalidade para além da tradicional roda de conversa. Pode ser uma exposição oral sobre um estudo que estão fazendo ou a argumentação para definir uma regra de convivência, como podemos acompanhar no Quadro 2.

Quadro 2 – Práticas de Linguagem Oralidade 1º e 2º anos

	Prática de Linguagem	ORALIDADE
Ano/ Faixa	Objeto de conhecimento	Habilidades
1º; 2º	Planejamento de texto oral Exposição oral	(EF01LP23) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.
1º; 2º; 3º; 4º; 5º	Escuta atenta	(EF15LP10) Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.
1º; 2º; 3º; 4º; 5º	Características da conversação espontânea	(EF15LP11) Reconhecer características da conversação espontânea presencial, respeitando os turnos de fala, selecionando e utilizando, durante a conversação, formas de tratamento adequadas, de acordo com a situação e a posição do interlocutor.

(continua)

1º; 2º; 3º; 4º; 5º	Oralidade pública/ Intercâmbio conversacional em sala de aula	(EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.
1º; 2º; 3º; 4º; 5º	Interação discursiva/ intercâmbio oral no contexto escolar	(EF01LP01) Expressar-se, em situação de intercâmbio oral, com autoconfiança (sem medo de falar em público), para explorar e apresentar informações, esclarecer dúvidas, trocar ideias, propor, criar ou engajar-se em jogo ou brincadeira.
1º; 2º	Relato Oral	(EF01LP06) Relatar experiências pessoais de seu cotidiano, em sequência cronológica e nível de informatividade adequado.

Fonte: BNCC (2017).

Dessa maneira, para o primeiro e segundo anos do Ensino Fundamental, temos seis objetos de conhecimento e suas respectivas habilidades, a serem trabalhados pelos professores na prática de linguagem no eixo oralidade. Agora passaremos ao percurso metodológico.

2 Percurso metodológico

A metodologia utilizada na pesquisa se caracterizou como qualitativa, de caráter descritivo e seus dados foram detalhados por meio da análise do conteúdo na perspectiva de Bardin (2011). O *corpus* constituído por dados que foram coletados em situação dialógica na escola, em três momentos distintos em sala de aula: primeiro momento, atividade de análise linguística; o segundo, leitura individual e o terceiro, atividade com jogos e brinquedos para estimular a oralidade. Como sujeitos, dois professores de sala regular que receberam as siglas de P1 o do 1º ano EF e P2 do 3º ano EF e duas crianças com SD, que a partir de agora recebem os codinomes Karen e Carlos, de 6 e 10 anos de idade respectivamente.

Desta forma, discutiremos os dados de Karen, terceira filha de uma família de classe baixa, que mora no mesmo bairro da escola, na cidade de Paulista/PE. Logo quando nasceu, a mãe recebeu o diagnóstico médico de SD, recebeu estímulos orais, não apresentou problemas clínicos como cardiopatia e/ou doenças respiratórias nem deficiências auditivas e/ou visuais. Começou a falar e a andar por volta do 2º ano e 8 meses de idade. Desde os quatro anos frequenta a escola municipal, encontra-se no 1º ano do ensino fundamental.

Carlos, filho único, também mora próximo à escola. A mãe teve uma gravidez difícil e, logo após o parto, a família ficou sabendo da suspeita da síndrome devido às características típicas que Carlos já apresentava, recebendo pouco estímulo na infância. Apresenta problema de visão, emitiu os primeiros sons da fala e a andou quase aos três anos de idade. Entrou na escola regular aos seis anos e está no 3º ano do Ensino fundamental; não sabe ler nem contar.

Para nossa transcrição, utilizamos o *software Eudico Luiguit Annotator* – ELAN. Essa é uma ferramenta que possibilita a criação de anotações, edição, visualização e a busca de registros de vídeo e áudio simultaneamente. Para facilitar nosso entendimento, elegemos os sinais gráficos, no Quadro 3, que são essenciais no processo de transcrição, para anotações dos trechos de fala, que estão presentes durante as interações das crianças e professores.

Quadro 3 – Sinais Gráficos para transcrição da fala

Sinais Gráficos	Nomenclaturas	Descrição
* *	Asteriscos	Fala dos professores P1 e P2
<	Maior que	Início da fala de Karen e Carlos
>	Menor que	Término da fala de Karen e Carlos

Fonte: Elaborado pelas autoras (2018).

Esses momentos foram escolhidos por apresentar o maior número de situações dialógicas, que envolvam as crianças Karen e Carlos.

3 Discussões e resultados

Para dar início aos momentos didáticos, optamos por trabalhar com jogos e brinquedos seguindo as orientações de Vygotsky (1998, 2007) e tudo foi observado com a visão interacional da linguagem de Bakhtin (2002, 2011). Com o objetivo de atender aos direitos de aprendizagem do ciclo de alfabetização por área de conhecimento e componente curricular Língua portuguesa (BRASIL, 2012) e a BNCC (2017) no eixo estruturante da oralidade, procurou-se trabalhar com os multiletramentos, respeitando-se as especificidades dos alunos. Para empreender a discussão, retomaremos alguns conceitos e autores que foram explicitados e citados anteriormente.

3.1 Atividade de análise linguística

Karen recebe a atividade xerocada da P1 do 1º ano EF, que tem todas as vogais. Sua tarefa é identificar a letra “A” e pintar na cor azul. Observamos, no quadro abaixo, o diálogo transcorrido durante a atividade.

Quadro 4 – Mescla da Produção Oral de P1 com Karen

1	*Pinte de azul a letrinha “A”, azul. * <Essa?> *Azul é essa?*
2	<Essa.> *Essa cor! Cadê o azul?* <Eza.> *É.*
3	* A letrinha “A”*
4	*Não, aqui. Onde está a letrinha “A”?* <Aaaa aiii *Eita! É a bolinha da letrinha “A”?*
5	*Sim, não faz errado não.
6	*Como é o nome da letrinha?* <Eee>
7	*Aaa* <aaa>

Fonte: Elaborada pelas autoras (2018).

No quadro 4, percebemos que foi utilizado o primeiro objetivo dos direitos de aprendizagem no eixo da oralidade que é “participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala” (BRASIL, 2012,

p. 46). Destacamos também a fala de P1 ao estimular Karen para que consiga, através da oralização, reconhecer a letrinha “A” e pintá-la na cor azul; mesmo depois de algum tempo ela encontra a letra “A” e nomeia de < Eee> como podemos observar na linha seis da Quadro 4.

Em seguida, a P1 olha para Karen e aponta com o dedo indicador direito para a atividade e fala o nome correto com mais entonação na voz *Aaa* só então Karen repete <aaa>. Devemos lembrar que a criança com SD tem um atraso no seu desenvolvimento e, segundo Voivodic (2004, p. 46), “[...] o desenvolvimento cognitivo não é somente mais lento, porém se processa de forma diferente”.

Nota-se que, mesmo tendo falado o nome da letra depois de uma pausa, a resposta aparece depois da insistência de P1 e da repetição do nome da letra, no entanto, no outro dia, se questionada sobre o nome da letrinha, provavelmente não lembrará, pois precisa de mais tempo para consolidar o aprendizado.

A P2 do 3º ano do EF propôs a Carlos um jogo com quebra-cabeça com cores e figuras para manter a sua atenção. Ele tem que identificar a vogal e as figuras que começam com a mesma letra nomeando-as, conforme o Quadro 5.

Quadro 5 – Mescla da Produção oral de P2 com Carlos

1	*Que letrinha é essa?*
2	<uva>
3	* Não, é aquela que a boquinha abri assim.
4	*É a letrinha do “ovo”.
5	<laranja>
6	*“O” de? <laranja>
7	*Isso aqui é o que?*
8	<laranja>
9	*Esse aqui, é igual a esse.* <ocuoos>(óculos)
10	*óculos*

(continua)

11	*Eita, e esse bichinho?* <velaaa>(ovelha) *Ovelha*
12	*E isso é o que?*
13	<meu aooaauuau>
14	*É o osso*
15	* do au au é*
16	*Encaixa aqui logo.*
17	< a nãouuu>
18	*Então bota ele aqui.
19	<aquiii> *Sim*
20	*Eesse é o que?* <ovo>
21	*Muito bem!*

Fonte: Elaborada pelas autoras (2018).

No quadro 5, constatamos que, nesse momento, foi aplicada a habilidade do eixo da oralidade da BNCC (2017): expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado; no nosso caso, o interlocutor é o Carlos.

A P2 estimula a oralização de Carlos na atividade para montar o quebra-cabeça da letra “O” com pecinhas na cor laranja, essas distribuídas em quatro figuras: o ovo, a ovelha, o osso e os óculos. Na linha dois do quadro 5, ao responder a pergunta da P2 *Que letrinha é essa?*, ele responde <uva>, sua intenção era falar “O de ovo”, bem como nas linhas seis e oito do quadro 5, ao responder <O de laranja> ele estava se referindo à cor da peça, e na linha treze, ao olhar para a figura do osso, ele imita um cachorro <auauau>; não podemos desprezar essas resposta como errada, pois ele utiliza-se do conhecimento prévio para fazer as associações com o que estava sendo mostrado. Segundo Vygotsky (2007, p. 136), “notamos que, quando uma criança libera seus repositórios de memória através do desenho, ela o faz à maneira da fala, contando uma história.

A P2 continua a atividade, olha para Carlos e aponta para a última figura do ovo e produz a sentença **Esse é o que?**, que leva o aluno a se reorientar na atividade, recuperar a atenção na sua reorganização referencial, e ele responde <ovo>. Bissoto (2005) argumenta que os profissionais ao planejar as ações educacionais adotadas com as crianças com SD devem ser consideradas, respeitadas e adequadas de acordo com as especificidades individuais.

Essas relações que estabelece e consolida práticas sociais influenciam os modos de interações e refletem a personalidade dos sujeitos participantes. O locutor é considerado um ser social, na visão de sociabilidade pensada por Bakhtin (2002); no nosso caso, os locutores são os Professores.

3.2 Atividade de leitura individual

Planejar intervenções orais em situações públicas, conforme previsto na BNCC (2017), tais como, exposição oral, debate, contação de histórias; e planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor que possam ser repassados oralmente por meio de áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto é plenamente recomendável. Ambas as habilidades pertencem aos direitos de aprendizagem e foram contempladas nesta atividade de leitura, primeiro iniciando e aprofundando, para atender as especificidades dessas crianças com SD, como iremos acompanhar nos quadros 6 e 7.

A P1 deixa vários livros infantis que contêm só imagens em uma mesinha e pede para Karen escolher e a incentivar a fazer a leitura. Mesmo ciente que Karen não lê, ela pode usar sua memória espacial-visual para realizar a atividade de reconhecimento das imagens e usa a oralidade para realizá-la.

Quadro 6 – Mescla da Produção Oral de P1 com Karen

1	*o que é isso?*
2	<A paia>
3	*Há! Que legal!*
4	*o que é isso?*
5	<a pato>
6	*E isso?*
7	<catelo>
8	*o que é isso?*
9	<ua mimina nabem>
10	* E isso aqui?*
11	<vião>
12	*o que é isso?*
13	<a paiaaaa>
14	*E isso aqui?*
15	<catelo>,
16	*Isso aqui?*
17	<viãoo>
18	*Hum,hum,hummm*
19	<é o fogo>
20	<viãooo>
21	<catelo>
22	<é u catelo>
23	<mimina>
24	<a ua>
25	<catelo>
26	<é o ila>(ilha)
27	<a pato>

Fonte: Elaborada pelas autoras (2018).

Destacamos a linha nove do Quadro 6, quando Karen estabelece relações simbólicas entre o desenho de uma menina no livro e sua

imagem; observem agora sua fala <ua mimina nabem>. Isso nos mostra que, a partir do processo de assemelhação, ela identifica uma outra menina igual a ela.

A P1, durante quase toda atividade de leitura, fica instigando a aluna com perguntas e apontando as figuras; ela responde automaticamente e notamos que, na sua fala, Karen não relaciona o artigo com gênero do substantivo; acompanhem nas linhas cinco, vinte e seis e vinte e sete (<a pato>, <é o ila>).

Observamos que, a partir das linhas dezessete até a vinte e sete, Karen começou a nomear as figuras com autonomia, o que nos mostra a importância de promover espaços para o desenvolvimento cognitivo-linguístico dessa criança. Nessa direção, a formação de estudantes como leitores e produtores de textos orais e escritos é responsabilidade de todas as áreas curriculares da Educação Básica.

É importante mencionar que na presença/ausência do brincar de ler com a criança (jogos de contar), no brincar de ler com a criança, no brincar de desenhar e escrever que se reencontra o sentido social da escrita (LEMOS, 1982).

A P2 solicita aos alunos que escolham um livro para leitura, na estante da sala de aula, e aproxima-se de Carlos incentivando-o a ler seu livro.

Quadro 7 – Mescla da Produção oral de P2 com Carlos

1	<O título do livro “Ladrão de Galinha”>
2	*Adão de galinha*
3	< comece a ler>
4	*Eu ou lê.*
5	< É para lê>
6	<Mostra o que tu estás vendo?>
7	*casa*
8	*E o uso (urso)*

(continua)

9	*galinha*
10	*abelas"
11	<O que está acontecendo aqui?>
12	*O lido* (lobo)
13	<E agora?>
14	*o uso*
15	<Como são os nomes dos animais?>
16	<Carlos fala.>
17	<Olha é uma raposa.>
18	<Ela está levando o quê?>
19	<Em Carlos, ela está levando o quê?>
20	<Mostra quem está ali?>
21	<É ela.> ,
22	*oia paia*
23	<É a praia é?>

Fonte: Elaborado pelas autoras (2018).

No quadro 7, a P2 inicia a atividade lendo o título do livro infantil, Carlos repete; em seguida, a P2 começa a fazer algumas perguntas para que o aluno comece a falar apontando com o dedo indicador as imagens, nas linhas de sete a dez Carlos fez a leitura das imagens com autonomia, também utilizou-se da memória espacial-visual para realizar essa atividade.

Carlos tem como comorbidade a hiperatividade, problemas de visão e déficit mental, afetando sua cognição, conseqüentemente, a atenção e a concentração. Atentamos para as linhas quinze a vinte e um, quando Carlos perdeu seu foco de atenção e concentração na atividade; a P2 faz várias perguntas e aponta para a imagem, mas não obtém nenhuma resposta. Tenta mostrar a raposa com a galinha nos braços, que ele não conseguiu perceber; por último, ele vê a imagem da praia e fala <oia paia>. Para Schwartzman (2003), o déficit de atenção em pessoas com SD pode comprometer seu envolvimento em tarefas e sua maneira de explorar o meio.

Esses episódios nos reportam à dialogicidade de Bakhtin (2011) quando comenta que viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar etc. Nesse diálogo, o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, todo o corpo, a entonação e os atos.

Notemos que os engajamentos aconteceram nos quadros 6 e 7, tendo elementos relacionados ao universo infantil, portanto, configurando um contexto lúdico. É importante mencionar que o aprendizado organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimentos vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer (VYGOTSKY, 2007). Passemos ao próximo momento.

3.3 Atividade jogos e brinquedos

As brincadeiras e os jogos são utilizados como recurso de ensino, na escola, favorecem a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical, podendo ser utilizada também na situação de recreio.

Na hora de escolher os jogos, Karen pega o de encaixe com as peças coloridas e a P1 encoraja sua oralidade através da brincadeira de faz de conta.

Quadro 8 – Mescla da Produção Oral de P1 com Karen

1	<A Pisa seu>
2	*Me dá minha pizza.*
3	* E o bolo?*
4	<Bolo, bolo esa aqui um bolo>
5	*De que?*
6	<de quezo com molho>
7	*Bolo de queijo com molho! Que delícia!*
8	* E o que mais que a gente vai comer?*

(continua)

9	<A pisaaaaaaa>
10	*E a gente vai beber o quê?
11	<esa> (pontando para uma garrafa de refrigerante caçulinha)
12	*Sim, essa é o quê?*
13	*Isso aí é o que? Que a gente vai beber é água? É?*
14	<Éééé água>
15	*Hum,hum. Quero não.
16	* Eu quero beber outra coisa. O que eu posso beber?*
17	<Esa aquiíííí> (apontando para outra garrafa pet pequena)
18	Sim, mas é o que isso?
19	<com agua seu copo com agua, iiiiii ese aqui a pissa de quezo e o bolo e a pisa> E a pizza.

Fonte: Elaborada pelas autoras (2018).

Karen, no quadro 8, começou a fazer vários pedaços coloridos com seu jogo de encaixe e inicia um diálogo com P1, que entra no jogo de faz de contas e continua estimulando sua oralização através de perguntas relacionadas ao jogo, a partir das linhas um a nove. A P1 tocou na garrafinha de refrigerante caçulinha que se encontrava em cima da mesa e insistiu na pergunta: **E a gente vai beber o que?**, o restante do diálogo das linhas 11 a 19 foi a respeito desse mesmo tema, embora ela lanche com refrigerante, em nenhum momento ela se referiu à garrafinha *pet* pequena com tal, disse apenas <Éeee água>, linha 14.

Para Vygotsky (2007, p. 129-130), o desenvolvimento do simbolismo no brinquedo é o dos jogos da criança. Para elas,

[...] alguns objetos podem, de pronto, denotar outros, substituindo-os e tornando-se seus signos; não é importante o grau de similaridade entre a coisa que se brinca e o objeto denotado. O mais importante é a utilização de alguns objetos como brinquedos e a possibilidade de executar, com eles, um gesto representativo. Essa é a chave para toda função simbólica das crianças.

Notemos que Karen faz esse simbolismo quando oferece a P1 um pedaço de bolo, a pizza, apenas com uma pecinha do jogo de encaixe, e a professora pergunta **De que?**, na linha cinco, e ela responde *<de queijo com molho>*, na linha seis.

Carlos escolheu o jogo de memória de animais, embora não aceite as regras do jogo; a P2 promove momentos em que ele precisa identificar os elementos iguais, nomear e imitar os sons dos animais. Tudo isso são dados que estimulam a memória. É a memória que proporciona o tempo e o espaço para trabalhar a informação que é necessária para tarefas cognitivas complexas. A memória de trabalho pode reter a informação por dias ou até semanas, para se transformar em memória de longo prazo; precisa de algum modo se tornar significativa, ou seja, têm que ser feitas conexões entre a nova informação e a já armazenada.

Quadro 9 – Mescla da Produção oral de P2 com Carlos

1	<i>*Esse aqui, diga o nome?></i>
2	<i>*Como é o nome?*</i>
3	<i><auauau></i>
4	<i>*Como é o nome dele?*</i>
5	<i><iiiiiiii></i>
6	<i>*é um ca ca*</i>
7	<i><ojo> (chorro)></i>
8	<i>*E ele faz como?*</i>
9	<i><auau auau auau auauauauau> *muito bem*</i>
10	<i><manquelo> (baleia)</i>
11	<i><balea></i>
12	<i><seseseseses></i>
13	<i><boi></i>
14	<i><monmonmooooo></i>
15	<i><poco> (porco)</i>
16	<i>*Como é o nome desse? *</i>
17	<i><acalé> (jacaré)</i>
18	<i>*O que ele faz?</i>
19	<i>*Esse aqui?</i>
20	<i><pato> (sapo)</i>
21	<i><balea> (peixe) *Não, como é o nome dele? * <pexi></i>

Fonte: Elaborada pelas autoras (2018).

No quadro 9, a P2 estimula a oralidade de Carlos com o jogo da memória, através do pareamento das figuras; a P2 insiste para que ele pronuncie o nome do animal, nas linhas seis e sete, * é *um ca ca** < ojo>, e o imita < *auau auau auauauauaua* >. Continuando nas linhas 10 a 15, Carlos falou com autonomia o nome e os sons dos animais. Contudo, essas atividades ajudam a consolidar os nomes e os sons dos animais, pois têm significação para essa criança. Observamos que ele apresenta muita dificuldade de pronunciar determinadas letras e palavras, e que precisa de um acompanhamento multidisciplinar (fonoaudióloga, psicóloga e neuropsiquiatria) para que conjuntamente com a escola consiga se desenvolver cognitivamente.

Expressar-se, em situação de intercâmbio oral, com autoconfiança (sem medo de falar em público), para explorar e apresentar informações, esclarecer dúvidas, trocar ideais, propor, criar ou engajar-se em jogo ou brincadeira é uma das habilidades contempladas no campo da linguagem no eixo da oralidade na BNCC (2017), tão bem exploradas nesses dois momentos de situações dialógicas com Karen e Carlos.

Algumas considerações

Tivemos por objetivo, neste estudo, analisar o desenvolvimento da oralidade através do contexto de situações dialógicas de duas crianças com Síndrome de Down por meio de uma educação de multiletramentos durante o seu processo de alfabetização. Tivemos por base a experimentação de usar o gesto, o desenho e o jogo como andaimes para a entrada na oralidade, observando a teoria de Vygotsky. Com isso, entende-se que a representação simbólica no faz de conta e no desenho pode ser entendida como um sistema complexo da fala.

Os professores em interação com crianças com SD precisam fazer uso de várias formas de comunicação, uma vez que elas têm mais dificuldade de atender a solicitações apenas verbais, como

no jogo do “faz-de-conta” que os objetos e as práticas orais são recontadas e ganham sentidos para a criança. Assim, a continuidade do desenvolvimento da oralidade é importante a fim de propiciar uma melhor comunicação, interação social e a qualidade de vida para as crianças.

É muito importante que o professor avalie diagnosticamente as crianças Down, a fim de encontrar a melhor forma de fazer a mediação entre o ensino e aprendizagem, por meio da interação entre o professor e essas crianças. Destacamos o papel do professor como mediador durante o processo de aprendizagem, que é o de incentivar, modelar e reinventar para atender as especificidades de cada aluno com deficiência, no nosso caso dois Down, rumo à aquisição da oralidade. Além disso, vale ressaltar o envolvimento dessas crianças com os recursos dos multiletramentos. É um potencial que não se pode desprezar.

Vale destacar que a nossa intenção em estudar as duas crianças não perpassa a ideia de comparação em termos de superioridade ou inferioridade das estratégias que cada uma usou nas situações dialógicas. Cada sujeito é único e faz uso das particularidades interativas que promovem o jogo de sentidos com os professores. As potencialidades e as limitações de cada aluno precisam ser conhecidas pelos seus educadores, para que possam encontrar a melhor forma de direcionar cada um ao desenvolvimento social, intelectual e psicológico desejado.

As principais finalidades propostas para minimizar as dificuldades sentidas pelas crianças com SD na área da linguagem são: procurar aprofundar qual é a melhor forma de intervenção; caracterizar a problemática de crianças com SD; tomar consciência, enquanto professores, da necessidade de intervir ao nível da Linguagem, desenvolvendo estratégias/recursos adequados, no sentido de otimizar as potencialidades destas crianças.

Ressaltamos que, para esse trabalho acontecer com êxito, é necessário que os parceiros, escola, família e os profissionais de saúde (médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, dentre outros), unam forças num trabalho coeso.

Referências

ALVES, F. **Para entender Síndrome de Down**. Rio de Janeiro: Wake, 2007.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética em Dostoiévski**. Tradução Paulo Bezerra. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução Maria Ermantina Galvão Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BISSOTO, M. L. O desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem do portador de Síndrome de Down: revendo concepções e perspectivas educacionais. **Ciências & Cognição**, v. 4, n. 2, p. 80-88, mar. 2005. Disponível em: <http://www.cienciacognição.org>. Acesso em: 05 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo básico de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental**. Brasília, DF: MEC, 2012.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**, Lei 13.146 de 06 de junho de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 07 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base – MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 07 nov. 2019.

CARVALHO, R. E. **Escola inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

LEMOS, C. G. de. Sobre a aquisição da linguagem e seu dilema (pecado) original. **Boletim da Abralín**, 3, 126p, 1982.

LEONT'EV, A. N. **Activity, consciousness, and personality**. Englewood Cluffs: Prentice-Hall, 1978.

MCNEILL, D. So you think gestures are nonverbal? **Psychological Review**, v. 92, n. 3, p. 350-371, jul. 1985.

MILLER, J. F. Developmental Asynchrony of Language Development in Children with Down syndrome. **The Psychobiology of down Syndrome**: issues in the biology of language and cognition. 1988. Disponível em: <http://www.down-syndrome.info/library/periodicals/desrp>. Acesso em: 24 nov 2019.

ROJO, R. H. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SCHWARTZMAN, J. S. **Síndrome de Down**. 2. ed. São Paulo: Memnon, 2003.

SILVA, S. G. C. da; FARIA, E. M. B. de. A aquisição da linguagem oral da criança com Síndrome de Down e suas implicações no processo de aprendizagem na escola. **Estudos linguísticos e literários: caminho e tendências**, v. 2, p. 1328-1339, 2018.

TEIXEIRA, F. C.; KUBO, O. M. Características das interações entre alunos com Síndrome de Down e seus colegas de turma no sistema regular de ensino. **Revista brasileira de educação especial**, Marília, v. 14, n. 1, p.75-92, abr. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382008000100007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 05 jun 2020.

VOIVODIC, M. A. **A inclusão escolar de criança com Síndrome de Down**. Petrópolis: Vozes, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. A pré-história da linguagem escrita. *In*: VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 125-145.

SOBRE OS ORGANIZADORES E AS ORGANIZADORAS

Adílio Junior de Souza

Doutor e mestre em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística – Proling/UFPB, especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e Africana de Língua Portuguesa e graduado em Letras pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Professor temporário de Língua Latina e História da Língua Portuguesa no curso de Letras da Unidade Descentralizada de Missão Velha – CE (UDMV/URCA). Foi bolsista Capes durante o mestrado em Linguística no Proling/UFPB (2014/2015). Foi membro do Grupo de Pesquisa Teorias Linguísticas de Base (TLB), registrado no CNPq (UFPB/2014-2016). Participa do Núcleo de Pesquisa em Língua Espanhola e Literaturas de Língua Espanhola, registrado no CNPq (UFPE/2019-vigente) e do Núcleo de Pesquisas em Ensino de Línguas e formação docente – NUPELINF (UEVA/ 2019-vigente). Coordenou o Projeto Estudos Clássicos (URCA/2016-2018). Desenvolve pesquisas em Linguística, Filologia e Língua Latina.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5545-6441>

E-mail: adilivs@gmail.com

Cláudia Rejanne Pinheiro Grangeiro

Graduada em Letras pela Universidade Regional do Cariri (1993), graduada em Direito pela Universidade Regional do Cariri (1998), mestra em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (2001), doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (2007), com estágio no CEDITEC (Centre d’Etudes des Discours, Images, Textes, Écrits e Communications) – Sorbonne – Paris XII, e pós-doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora Adjunta do Departamento de Línguas e Literaturas da Universidade Regional do Cariri (URCA) e professora do Programa de Pós-graduação em Letras (URCA). Líder do DISCULTI (Grupo de Estudos em Discurso, Cultura e Identidades), pesquisadora do ADAL – Analyse de Discours en Amérique Latine e do GRUDIOCORPO – Grupo de Estudos do Discurso e do Corpo da UNEB. Pesquisa na área de Análise do Discurso os temas: Discurso Político, Discurso Religioso, Mídias, Poéticas da Oralidade, Multimodalidades, Literatura de Cordel e Música Popular Brasileira.

E-mail: claudiarejannep@yahoo.com.br

Marcos de França

Graduado em Letras-Português Licenciatura (UFS), especialista em Língua Portuguesa (UNIVERSO) e Didática e Metodologia do Ensino Superior (FSLF), mestre em Letras (UFPB), doutor em Linguística (UFPB) e pós-doutor em Linguística Aplicada (UFC); professor assistente de Língua Portuguesa do Departamento de Línguas e Literaturas (DLL) e professor permanente do Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) da Universidade Regional do Cariri (URCA); membro e vice-líder do Grupo de Estudos em Discurso, Cultura e Identidades (DISCULTI/CNPq), membro e vice-líder do Grupo de Estudos em Representações, Linguagem e Trabalho (GERLIT/CNPq).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2328-9500>

E-mail: marcos.franca@urca.br

Maria Lidiane de Sousa Pereira

Mestre e doutoranda em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Graduada em Letras/Língua Portuguesa pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Atualmente, é professora do Curso de Graduação em Letras da URCA (Unidade Descentralizada de Missão Velha). É colaboradora dos Projetos Fotografias Sociolinguísticas de aspectos fonológicos e morfossintáticos de Fortaleza e Projeto Variação linguística de aspectos lexicais e morfossintáticos de Fortaleza. Integra o Laboratório de Pesquisas Sociolinguísticas do Ceará (LAPESCE) vinculado ao PosLA e o Grupo de Estudos e Pesquisas em Sociolinguísticas de Fortaleza (SOCIOFOR). Atua, principalmente, nas áreas de Linguística, Língua Portuguesa, Sociolinguística, Estilística e Linguística Textual.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0048-1321>

E-mail: lidianep.sousa@gmail.com

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

Aline Leontina Gonçalves Farias

Mestra (2011) e doutora (2016) em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (PosLA/UECE) e doutorado sanduíche na Universidade Aix-Marseille (2014). Atualmente, é professora adjunta da Universidade Federal do Pará. Atua em disciplinas de linguística e de didática e como orientadora dos Estágios Supervisionados, nos quais tem integrado a análise da atividade às práticas formativas do estágio. É membro do Grupo de Estudos LIFT (Linguagem, Formação e Trabalho), e coordenadora do Grupo de Pesquisa NEILAD (Núcleo de Estudos Interdisciplinares Linguagem e Atividade Docente).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6697-755X>

E-mail: alinefarias@ufpa.br

Andrea Regina Silva Santa Ana

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (PosLA/UECE). Especialista em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas Estrangeiras (UFC). Graduada em Comunicação Social (UNAMA). Coordenadora Pedagógica do Programa Bilíngue do Colégio Master (Fortaleza e Natal).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0457-8443>

E-mail: andrea.ana@aluno.uece.br

Carlos Héric Silva Oliveira

Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Mestre em Letras pela Universidade Federal de Sergipe. Sua atuação docente consiste como professor Adjunto de Práticas de Estágio (Estágios Supervisionados), Metodologias do Ensino de Línguas e Linguística Aplicada, no Instituto de Humanidades e Letras (IHL) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), *campus* dos Malês-BA, além de desenvolver pesquisas nestas áreas.

Atualmente, é Coordenador da área de Estágio Supervisionado no Curso de Letras-Língua Portuguesa. É pesquisador do Grupo de Pesquisas e Estudos em Linguística Aplicada (GEPLA) da UFC e do Grupo de Estudo, Extensão e Pesquisa Interdisciplinares em Linguagem e Sociedade (GEPILIS) da UNILAB, *campus* dos Malês-BA.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9105-8352>

E-mail: carlosheric@UNILAB.edu.br

Cássia da Silva

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Letras - PPGL da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN. É também professora de Literatura da Universidade Regional do Cariri – URCA/*campus* Missão Velha e Professora de Língua Portuguesa e Literatura na E.E.M.T.I. Dom Antônio Campelo de Aragão (Juazeiro do Norte – CE). É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Planejamento do Processo de Ensino-Aprendizagem (GEPPE) coordenado pela Dra. Maria Lúcia Pessoa Sampaio (UERN).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8951-5849>

E-mail: cassia_silv@hotmail.com

Cláudia Lopes Nascimento

Graduada em Letras Vernáculas (1989/UEL), com especialização em Língua Portuguesa (1998/UEL), mestrado em Estudos da Linguagem (2000/UEL/bolsa CAPES) e doutorado em Filologia e Linguística Portuguesa (2007/UNESP/bolsa CAPES). Professora adjunta do curso de Letras Vernáculas e Clássicas, da Universidade Estadual de Londrina (UEL), na área de Metodologia de Ensino e Linguística Aplicada, atuando na graduação e pós-graduação no Programa de Mestrado Profissional (Profletras). É pesquisadora do Projeto de Pesquisa “Atividades, Instrumentos e Desenvolvimento Docente em Sequências de formação e seus Efeitos nos Gestos Profissionais” (UEL/CNPq). Atua na área de Linguística e Língua Portuguesa, com

ênfase em Linguística Aplicada, principalmente nos seguintes temas: formação inicial e continuada de professores, ensino de língua portuguesa, letramentos multissemióticos, ferramentas tecnológicas na educação, gêneros discursivos e transposição didática.

Orcid: <https://orcid.org/>

E-mail: cln_saito@yahoo.com.br

Denise Porto Cardoso

Doutora em Letras (PUC/RJ, 1989). Docente do Departamento de Letras Vernáculas e do Mestrado Profissional de Letras em Rede da Universidade Federal de Sergipe, *campus* de São Cristóvão.

Orcid: <https://orcid.org/000-0003-4591-7210>

E-mail: denipoc@uol.com.br

Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin

Doutora e mestra em Educação, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Pós-doutorado pela Université Sorbonne Nouvelle 3 e pela Université de Genève. Atua no Departamento de Letras Vernáculas, no Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará e no Mestrado Profissional em Letras. Neste, foi coordenadora e representante do Nordeste. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada. Coordena o Fórum de Linguística Aplicada Ensino e Aprendizagem de Línguas. Atua na área de Linguística Aplicada, na formação de professores de línguas, no ensino e aprendizagem e letramento acadêmico. É membro da Academia de Letras do Ceará e da Associação Internacional de Língua Portuguesa. Deu assessoria para a SEDUC/CE para implementação da Base Nacional Comum Curricular e para a formação de professores de Língua Portuguesa.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7532-1210>

E-mail: eulaliaufc@gmail.com

Elvira Lopes Nascimento

Possui graduação em Letras Anglo-Portuguesas pela Universidade Estadual de Londrina, mestrado e doutorado em Filologia e Língua Portuguesa na Universidade de São Paulo (USP). Fez estágio de pós-doutorado na Universidade de São Paulo. É docente associada da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Ministra as disciplinas “Gêneros Textuais como Objetos de Ensino” e “Gestos do Trabalho Educacional: Elementos para uma Pesquisa Empírica na Educação Básica” e “Gêneros Textuais: uma perspectiva enunciativa para o ensino de língua portuguesa”, no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, linha de pesquisa Ensino/Aprendizagem e Formação de Professor de Língua Portuguesa e outras linguagens. Também é docente no Mestrado Profissional. Coordena o grupo de Pesquisa GEMFOR – Gêneros Textuais e Mediações Formativas (CNPq/UEL). É autora e organizadora de publicações que têm como foco o agir docente e suas relações entre linguagem e trabalho educacional; a transposição didática dos gêneros textuais, os recursos mediadores das intervenções didáticas e o desenvolvimento das capacidades de linguagem.

E-mail: elopes@sercomtel.br

Evangelina Maria Brito de Faria

Professora doutora titular da Universidade Federal da Paraíba. Membro do Programa de Pós-graduação em Linguística – PROLING/UFPB, atuando na área de Aquisição de Linguagem. Interessa-se pelos processos de aquisição e desenvolvimento da fala e da escrita. É líder do Núcleo de Estudos e Alfabetização em Linguagem e Matemática, cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do Brasil do CNPq. Faz parte do banco de avaliadores do Ensino Superior – SINAES. Atualmente coordena a formação do Pacto pela Aprendizagem na Paraíba – SOMA.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2114-1913>

E-mail: evangelinab.faria@gmail.com

Fabia Sousa de Sena

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Linguística – UFPB, na linha de pesquisa de Aquisição de Linguagem. Mestre em Linguística pela UFPB. Especialização em Supervisão Educacional – FIP, graduada em Pedagogia pela UFPB, cursando Letras-português – IFPB. Integrante do Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos Linguísticos Interacionais (NELIN) da UFPB. Supervisora e gestora escolar do município de João Pessoa na Paraíba.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6368-952X>

E-mail: fabiasena1@gmail.com

Francisco Edmar Cialdine Arruda

Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC, 2019), mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE, 2009) e especialista em Estudos Clássicos pela Universidade Federal do Ceará (UFC, 2009). Já atuou como professor de Semiótica na Universidade de Fortaleza (UNIFOR); de Psicolinguística, Sociolinguística e Latim na Universidade do Vale do Acaraú (UVA). Atualmente, é professor da Universidade Regional do Cariri (URCA). Participa do Grupo de Estudos em Lexicografia, Terminologia e Ensino (LETENS/UECE), co-fundador do Núcleo de Pesquisas em Linguística Aplicada (LiA/URCA) e do Grupo de Pesquisas em Estudos Clássicos e Linguísticos (GREC/URCA).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8868-5096>

E-mail: edmar.cialdine@urca.br

Karla Christina Pinheiro de Lima Veloso

Graduada em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Regional do Cariri (2016). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa e Literatura. Desenvolve estudos sobre linguística. Trabalha com revisão gramatical. Pós-graduanda em Educação Infantil e Ensino Fundamental pela FJN – Faculdade de Juazeiro do Norte. Pós-graduanda em Língua Portuguesa e Literatura pela FJN – Faculdade de Juazeiro do Norte. Assessoria linguística com a professora doutoranda Patrícia Gomes de Freitas Leite.

E-mail: karlacplveloso@gmail.com

Laurênia Souto Sales

Professora associada da Universidade Federal da Paraíba. Possui Doutorado em Linguística (2009) pelo Programa de Pós-graduação em Linguística – PROLING/UFPB. Docente permanente do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras/UFPB), desenvolve pesquisas sobre a leitura e a cultura escrita, sob uma perspectiva discursiva, e desenvolve também pesquisas vinculadas à Linguística Aplicada, atuando, principalmente, nos seguintes temas: formação docente, ensino-aprendizagem da leitura e da produção textual, estágio supervisionado, letramentos escolares e não-escolares. É membro dos grupos de pesquisa Práticas sociais e culturais de leitura e escrita (CNPQ) e Cognição e Ensino (CNPQ).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7462-9755>

E-mail: laureniasouto@gmail.com

Leilane Ramos da Silva

Doutora em Letras, área de concentração em Linguística e Língua Portuguesa (UFPB, 2005). Docente do Departamento de Letras Vernáculas e do Mestrado Profissional de Letras em Rede da Universidade Federal de Sergipe, *campus* de São Cristóvão.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1688-8732>

E-mail: leilane3108@gmail.com

Luciana Peixoto Bessa

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (PosLA/UECE). Mestre em Linguística Aplicada (PosLA/UECE). Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras (FA7). Licenciada em Letras Português/Inglês (UFC). Professora efetiva da SEDUC/CE. Bolsista FUNCAP.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8404-6449>

E-mail: luciana.bessa@aluno.uece

Maria de Fátima Almeida

Possui graduação em Letras (1979), graduação em Ciências Jurídicas e Sociais (1983), Mestrado em Letras (1988) pela Universidade Federal da Paraíba e doutorado em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (2004). É pós-doutora em Linguística pela Universidade de Brasília - UnB (2013). É professora associada IV do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, é membro do Programa de Linguística/PROLING atuando na área de Teoria Linguística, Linguagem e Ensino, na linha Discurso e Sociedade, participando principalmente no campo da: linguagem, discurso e leitura. É líder do Grupo de Estudos em Linguagem, Enunciação e Interação/GPLEI. Participa de pesquisas na área de formação docente e desenvolve pesquisas na perspectiva da concepção dialógica da linguagem. Atualmente integra o grupo de Estudos Bakhtinianos da ANPOLL, do PIBIC e PIBID/UFPB.

E-mail: falmed@uol.com.br

Marinaldo de Souza Silva

Mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) junto à Universidade Federal da Paraíba (2019). Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e em Literatura Brasileira no Contexto da Literatura Universal pela Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo (2020). Licenciado em Letras – Língua Portuguesa pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (2017). Professor Efetivo, desde 1998, de Língua Portuguesa no município de Areia, Paraíba.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6635-9663>

E-mail: marcultura273@gmail.com

Martha Milene Fontenelle Carvalho

Doutoranda em Letras na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e mestra em Ensino pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN); especialista em Educação Especial – formação continuada de professores para o Atendimento

Educacional Especializado, pela Universidade Federal do Ceará (UFC); especialista em Psicopedagogia, pelas Faculdades Integradas de Patos (FIP); especialista em Educação Especial Inclusiva com Ênfase no Atendimento Educacional Especializado, pela Faculdade de Juazeiro do Norte (FJN); graduada em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri (URCA). É professora-pesquisadora efetiva da URCA e membro do grupo gestor do Núcleo de Acessibilidade da Universidade Regional do Cariri (NUARC).

E-mail: marthainclusao@gmail.com _

Patrícia Gomes de Freitas Leite

Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Mestre em Linguística pelo PROLING (UFPB), desenvolve pesquisa embasada na filosofia da linguagem bakhtiniana. É graduada em Letras pela Universidade Regional do Cariri (URCA). Participa do Núcleo de Estudos de Teoria Linguística e Literária – NETLLI, na linha de pesquisa: Linguística e Dialogismo. Atualmente participa do GPLEi – Grupo de Pesquisa em Linguagem, Interação e Enunciação (UFPB). Atua na área de Letras com ênfase em Linguística e em Língua Portuguesa.

E-mail: pathy.gomes13@gmail.com

Pedro Augusto de Oliveira Miranda

Estudante do curso de Sistemas e Mídias Digitais da Universidade Federal do Ceará (UFC). Bolsista do Programa de Iniciação Científica (PIBIC-UFC), 2018-2019, sob a orientação da Profa. Dra. Pollyanne Bicalho Ribeiro.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6601-9105>

E-mail: pedroaugustom2@gmail.com

Pollyanne Bicalho Ribeiro

Graduada em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (USF), graduação em Direito pelo Centro Universitário (FUMEC), mestrado em Educação pela Universidade São Marcos, doutorado em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/Minas) e pós-doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade de São Paulo (USP). Atualmente, é professora associada do Departamento de Letras Vernáculas, do Profletras e do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (UFC). Tem experiência na área da Linguística Aplicada, com ênfase nos seguintes temas: gêneros discursivos, identidade do professor, memoriais, representações sociais; formação de professores; letramento, material didático.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5128-8089>

E-mail: pollyanne_br@yahoo.com.br

Rozania Maria Alves de Moraes

Professora associada do curso de Letras e do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará (PosLA/UECE). Possui mestrado em Letras, pela UECE (1996), doutorado em Ciências da Linguagem, pela Universidade Grenoble III (2005) e pós-doutorado em Ciências da Educação – Ergonomia da Atividade de Profissionais da Educação, pela Universidade Aix-Marseille (2012). Atua nas áreas de ensino de línguas estrangeiras e de formação de professores. Coordena o grupo de estudos LIFT (Linguagem, Formação e Trabalho).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3104-8272>

E-mail: rozania.moraes@uece.br

Soraya Gonçalves Celestino da Silva

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Linguística – UFPB, na linha de pesquisa de Aquisição de Linguagem. Mestre em Linguística pela UFPB. Integrante do Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos

em Alfabetização em Linguagem e Matemática (NEALIN); Grupo de pesquisa ALDEI – Agir de Linguagem de Docência e Educação Inclusiva da UFPB. Especialista em Educação Especial – FUNESO. Graduada em Pedagogia – FUNESO. Professora do Atendimento Educacional Especializado dos municípios de Olinda e Paulista em Pernambuco.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3521-5429>

E-mail: sorayagcsilva@gmail.com

Verilma Valeriano dos Santos

Graduada em Letras pela Universidade Regional do Cariri – URCA, *campus* Missão Velha – CE. Possui experiência com ensino de Língua Portuguesa na educação básica.

Orcid: <https://orcid.org/>

E-mail: vera-0123@outlook.com

Verônica Maria de Araújo Pontes

Pós-doutora em Literatura para a Infância pela Universidade do Minho-Portugal. Doutora em Estudos da Criança na área de Literatura para a Infância pela Universidade do Minho-Portugal, em 2009, com revalidação de diploma pela UNICAMP como Doutora em Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte. Mestra em Educação e Comunicação pela UFRN (1998), Especialista em Psicopedagogia (2019), em Administração Educacional (1994-UFRN) e Graduada em Pedagogia pela mesma instituição (1986). Professora adjunto IV, aposentada, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN, líder do Grupo de Pesquisa Literatura, Tecnologias e Novas Linguagens.

Orcid: <https://orcid.org/>

E-mail: veronicauern@gmail.com

Publique seu e-book com a gente!

Letraria 



Letraria ®