



INTERSECÇÕES

Revista de Estudos sobre Práticas Discursivas e Textuais

ISSN: 1984-2406

Centro Universitário Padre Anchieta Jundiaí/SP Graduação e Pós-Graduação em Letras

EDIÇÃO TEMÁTICA: LINGUAGEM E ENSINO

EDIÇÃO 20

ANO 9

NÚMERO 3

NOVEMBRO 2016

Organização: Profa. Dra. Maria Cristina de Moraes Taffarello



INTERSECÇÕES

ARTIGOS

A ESCRITA DE <i>PIPOS</i> : PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM CONTEXTO PRISIONAL	5
Paulo Roberto ALMEIDA.....	5
Ana Lúcia de CAMPOS ALMEIDA.....	5
A FACE OCULTA DO CAPITAL NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCENTIVO À LEITURA: CONEXÕES DA IDEOLOGIA NEOLIBERAL COM A PEDAGOGIA DO ESTADO EDUCADOR	19
Keissiane Michelotti Geittenes de AVILA	19
José Luiz ZANELLA	19
A INCIDÊNCIA DO SUJEITO DO INCONSCIENTE EM NARRATIVAS ESCOLARES	38
Magda Wacemberg Pereira Lima CARVALHO.....	38
Glória Maria Monteiro de CARVALHO	38
Maria de Fátima Vilar de MELO	38
A LEITURA INTERACIONAL E A FORMAÇÃO DO LEITOR COMPETENTE	51
Karl Heinz EFKEN	51
Alexcina Oliveira Cirne Vieira da CUNHA.....	51

ADAPTAÇÕES AO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA.....	66
Simone SARMENTO.....	66
Denise von der Heyde LAMBERTS	66
ANÁLISE DE ASPECTOS CULTURAIS EM UM LIVRO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE ESPANHOL LÍNGUA ESTRANGEIRA APROVADO PELO PNLD	84
Maria Tereza Nunes MARCHESAN	84
Andriza Pujol de AVILA	84
María Cristina Maldonado TORRES	84
Emanuele Coimbra PADILHA	84
AS INFERÊNCIAS ATUANTES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA	105
Marina Xavier FERREIRA	105
Sebastião Lourenço dos SANTOS	105
COMPORTAMENTOS ENUNCIATIVOS DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO NAS INTERAÇÕES EM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM	121
Janayna Bertollo Cozer CASOTTI.....	121
Isabel Maria Loureiro de Roboredo SEARA	121
ESTRATÉGIAS DE INTERAÇÃO DO PROGRAMA CASTELO RÁ-TIM-BUM..	133
Carolina Mazzaron de CASTRO.....	133
Naiá Sadi CÂMARA.....	133
O PROFESSOR E SEU DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.....	154
Marilúcia dos Santos Domingos STRIQUER.....	154
O USO DA <i>WEBQUEST</i> COMO RECURSO PARA A COMPREENSÃO VERBAL EM LÍNGUA INGLESA.....	173
Alessandra DUTRA	173
Luciana IDALGO.....	173
Cíntia Pereira dos SANTOS.....	173
PLANO DE TEXTO E ESTRATÉGIAS LINGUÍSTICAS E ARGUMENTATIVAS: ANÁLISE DE REDAÇÃO NOTA 1000 DO ENEM 2011	190
Maria Isabel Soares OLIVEIRA	190
Ana Lúcia Tinoco CABRAL	190
SEQUÊNCIAS DIALOGAIS NA INTERAÇÃO EM SALA DE AULA.....	210
Marise Adriana Mamede GALVÃO	210

TIRAS CÔMICAS EM AMBIENTES VIRTUAIS: UM CAMINHO PARA APRIMORAMENTO DA LEITURA	223
Paulo RAMOS.....	223
UM ESTUDO DA DISCURSIVIZAÇÃO DE PROJETOS DE RESPOSTA EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA	243
Amanda Maria de OLIVEIRA	243
Luana de Araujo HUFF	243
Rodrigo ACOSTA-PEREIRA.....	243

A ESCRITA DE *PIPOS*¹: PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM CONTEXTO PRISIONAL

Paulo Roberto ALMEIDA²

Ana Lúcia de CAMPOS ALMEIDA³

Resumo: Apoiado nos estudos dos Novos Estudos do Letramento, nosso olhar está voltado para as manifestações de escrita em contexto social heterogêneo, marcado por vozes dissonantes da *doxa* do hegemônico. Considerando a escrita como um modo de enunciação, analisaremos “pipos” escritos por sujeitos detentos, participantes de um projeto de remição pela leitura. Nessa relação sujeito/linguagem, interessa-nos investigar: i) o modo pelo qual os sujeitos registram suas marcas linguístico-históricas na escrita, a partir de suas experiências com a escrita; ii) em sua “visão escolar” sobre a escrita, como imaginam ser a relação apropriada com a exterioridade que constitui o seu texto.

Palavras-chave: Letramento. Escrita vernacular. “Pipos”.

Abstract: *Drawing upon the New Literacy Studies, we examine the written expressions produced in heterogeneous social contexts, marked by voices which do not belong to hegemonic discourses. Facing a written text as a way of saying, we analyse “pipos”- notes written by prisoners who participated in a Project called Remission by Reading. Observing the relation between subject and language we aim to investigate: i) the way by which the researched subjects register their linguistic and historical marks in their written texts; ii) the way they represent the proper relation with the outsideness in order to produce their texts.*

Keywords: *Literacy. Vernacular writing. “Pipos”.*

¹ Os pipos, textos produzidos pelos detentos como forma de comunicação em contexto prisional, tomados como objeto de análise nesse trabalho, foram coletados a partir de uma pesquisa de iniciação científica realizada por Rodolfo Igreja Palmieri, sob orientação da Prof^a Dr^a Ana Lúcia de Campos Almeida, na Universidade Estadual de Londrina.

² Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas (UEL) - Londrina-PR pralmeida@uel.br

³ Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas – UEL-Londrina-PR analucpos@gmail.com

Descrição do cenário

[...] por um grande esforço de transformar pela palavra o que talvez só pela palavra possa vir a ser transformado. (José Saramago)

Para uma investigação dos eventos de letramento, em qualquer cenário social, é importante descrever as regras e normas a que estão submetidos, observando-se a situação de interação (os sujeitos participantes e seus objetivos), o material escrito (os gêneros e seus suportes), as formas de relação com esse material, o jogo das interações verbais que evidencia as negociações de sentidos e os efeitos de sentido aí constituídos. Para compreender os eventos na perspectiva de práticas de letramento, é fundamental situá-los no contexto sócio-histórico das práticas culturais e das instituições em que são produzidos, buscando entender tais práticas com as relações de poder aí manifestadas.

No presente artigo, nosso olhar estará voltado para um espaço social - uma instituição penitenciária – marcado por fortes conflitos determinados por profundas relações de poder. O local de pesquisa caracteriza-se por ser um sistema prisional com uma estrutura bastante voltada para educação dos detentos: possui escola com ensino fundamental e médio. Recentemente, foi implantado na instituição um projeto muito significativo com o objetivo de possibilitar ao detento uma preparação para sua inclusão na sociedade após o cumprimento de sua pena: um projeto de remição da pena através da leitura e outro projeto de cursinho pré-vestibular, implantado a partir de uma associação com a Universidade Estadual de Londrina (UEL).

A maioria dos detentos possui apenas ensino fundamental incompleto, isso faz com que a escola interna da penitenciária não consiga atender todo o público e assim poucos conseguem ser matriculados. Detentos com ensino médio incompleto são em número menor, porém mesmo assim nem todos conseguem ser matriculados, pois o fato de serem considerados pessoas com riscos de locomoção dificulta a ida a uma escola das imediações.

O detento tem a ainda a opção de participar do ENEM na busca de eliminação de matérias ou realizar provões realizados pelo CEBEEJA, escola atuante dentro da penitenciária, para concluir o ensino com mais agilidade.

Embora a instituição ofereça possibilidades de “acesso” a programas de escolaridade, são muitas as complicações para que os detentos efetivamente consigam estudar; o trabalho da escola para elaborar as listas é árduo, mas o maior problema está na retirada dos detentos da cela: de quinze alunos que conseguem esse acesso à escola, normalmente menos de dez são

encaminhados (às vezes menos de cinco). São várias as alegações dos funcionários: encarregados dessa função, chamados agentes penitenciários relatam que o detento não quis ir à escola, que a penitenciária está sob forte pressão; sempre possuem justificativas para o trabalho que não é realizado, pois na maioria das vezes nem chamam os detentos.

Há bastante interesse de muitos dos detentos em estudar, pois além de ser uma das poucas coisas que podem fazer na condição de presos, podem ainda ter a possibilidade de conseguirem remição de pena por cursarem a escola e também de concluir a escolarização, o que para eles é vantajoso. Detentos que já possuem o ensino médio não tinham nenhuma opção de estudos na penitenciária, até que foi implantado o projeto de remição da pena através da leitura, que propõe que o detento leia um livro em acervo de obras literárias. Após a leitura, é necessário que ele faça um resumo da obra, que será submetido a correção; caso o trabalho atinja uma nota satisfatória dentre os critérios estabelecidos (nota 6,0 ou acima de 6,0), o detento consegue quatro dias remidos de sua pena. Ressalte-se, porém, que é permitida apenas a leitura de um livro por mês para o processo de remição.

A penitenciária possui uma biblioteca com um acervo de mais de 1.500 livros de gêneros variados. O empréstimo é efetuado para os detentos quando possível, pois são criadas grandes dificuldades para a entrega de livros. A entrega é feita por um preso designado pela segurança da penitenciária, porém, segundo depoimentos de alguns detentos, muitas vezes ao chegar às galerias para fazer o empréstimo, alguns agentes não permitem que tal trabalho seja realizado (uma grande parte de agentes apoia o regime fechado, sem direito ao acesso à escola, ao trabalho com o livro, enfim, são contrários a qualquer processo educativo).

A participação em curso pré-vestibular exige uma pré-seleção dos detentos, efetuada pela pedagoga da penitenciária, dentro de critérios que envolvem escolaridade do detento, seu comportamento, local em que se encontra o detento na penitenciária e o interesse do detento. Mas, mesmo depois de selecionados, na prática há uma série de restrições e empecilhos para acesso ao projeto, na mesma proporção verificada nos projetos acima destacados.

Na penitenciária, os detentos são proibidos de conversarem nos corredores; a segurança alega que eles passam informações de uma galeria para a outra, o que pode significar potencialmente um plano para uma tentativa de rebelião. Devido a essa grande dificuldade de comunicação, os detentos foram desenvolvendo estratégias para se comunicarem e uma delas são os denominados “pipos”, que nada mais são que bilhetes trocados entre os detentos e/ou “cartas” que são enviadas aos superiores (agentes de

segurança, assistente social, pedagoga da escola, advogado etc.). Constituem a forma que os detentos encontraram para “falar”, “mostrar suas vozes” e, sobretudo, para “pedir coisas”.

Letramento, gêneros do discurso e posição de autoria

[...] o que dá verdadeiro sentido ao encontro é a busca e que é preciso andar muito para alcançar o que está perto [...] (José Saramago)

Ao trazermos o conceito de evento de letramento para o cenário social em que se manifestam práticas letradas por meio dos “pipos”, buscamos entendê-lo na perspectiva de Heath (1982) como “qualquer situação em que um suporte torna-se parte integrante de uma interação entre participantes e dos seus processos interpretativos (p.93)”.⁴ Constitui a materialidade observável, que se manifesta objetivamente em uma situação de interação mediada pelo texto escrito, aqui materializado como “pipos”. Buscando analisar a situação de interação no contexto sociocultural em questão, parece-nos produtivo construir um diálogo entre a concepção de letramento e a teoria enunciativa baseada nos pressupostos bakhtinianos.

Na concepção bakhtiniana de linguagem, o pilar de toda enunciação está situado no meio social que envolve o indivíduo (BAKHTIN, 1992). O meio social é constituído de muitas visões de mundo, que são dialogicamente constituídas. Aí os sujeitos constituem os seus discursos por meio das palavras de outros sujeitos, que ganham sentido no seu discurso e que por sua vez produzem outros discursos. Nesse movimento, certos sentidos vão se fixando nas diferentes situações sociais, constituindo gêneros do discurso, ligados às situações da vida cotidiana e às diferentes esferas da vida social.

É de fundamental importância relacionar aqui a concepção de gêneros do discurso à de letramento, na medida em que esta última está associada à apropriação cultural e aos usos sociais de variados gêneros do discurso.

Entendendo o letramento como um conjunto de práticas socioculturais de usos da escrita, com valores e significados diferenciados de acordo com os grupos sociais, pode-se depreender que o letramento está fortemente relacionado aos diferentes campos do conhecimento e às diferentes formulações discursivas. Nessa perspectiva, as orientações dos letramentos dos sujeitos podem ser compreendidas como oriundas de conhecimentos formulados por eles nos seus grupos sociais e na relação com outros grupos e com as

⁴ Tradução nossa.

diferentes instituições, na vida cotidiana e em diferentes esferas de atividades no mundo social, atravessadas pelas diferentes maneiras como a linguagem escrita se apresenta, de modo implícito ou explícito. Isso significa dizer que, vivendo em sociedades letradas, sujeitos escolarizados ou não-escolarizados, de uma forma ou de outra, são afetados pelo fenômeno do letramento.

Compreendido em termos de práticas sociais e comunicativas com as quais os indivíduos se envolvem em vários domínios de sua vida, o letramento deve ser visto como histórica e socialmente situado. A escrita é tomada sob um olhar sociocultural efetivo, concepção em favor da qual se posicionam, hoje, teóricos do letramento (STREET, 1984; 1993; 2014; BARTON, 1994; BARTON; HAMILTON 1998; BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000).

Segundo Barton (1994), a escrita desempenha diferentes funções na vida diária dos indivíduos, em múltiplas atividades nas quais está presente; trata-se dos eventos de letramento, ou seja, ações de que a leitura e a escrita fazem parte. Diferentes grupos culturais lidam de forma diferenciada com os usos e as práticas sociais de escrita. Sob essa perspectiva, os usos da língua escrita tendem a contribuir na configuração cultural dos diferentes grupos sociais, marcados por diferenças culturais e linguísticas, com diferentes níveis de acesso aos bens culturais e com diferentes graus de acesso ao material escrito (SOARES, 2010, p.62). Tais diferenças se acentuam sobretudo quando confrontadas com uma cultura dita oficial, ideologicamente constituída por um padrão de língua oficial, institucionalmente valorizado.

Pensar a cultura escrita significa pensá-la na perspectiva de uma prática social situada, o que, em tal configuração, implica pensar sobre quem lê e escreve, o que se lê e se escreve, para que se lê e se escreve e em que contexto se lê e se escreve. Para Street (1984), a cultura escrita deve ser vista como algo complexo, uma vez que ler e escrever constituem ações que são produzidas por meio de formas diversas e heterogêneas.

Pensar na relação sujeito/mundo/língua(gem) implica pensar então no trabalho de sujeitos na e pela linguagem, sobretudo no trabalho de sujeitos na e com a escrita. Na perspectiva de Possenti (1993), a linguagem deve ser vista como uma atividade constitutiva de um sujeito que manipula os recursos expressivos de sua língua, ou seja, o trabalho de um sujeito que, envolvido em diferentes práticas de letramento, produz diferentes textos escritos, em diferentes gêneros do discurso, construídos/constituídos em diferentes esferas sociais.

Refletir sobre este trabalho com e na linguagem desempenhado pelo sujeito possibilita compreender o processo da escrita vinculada a uma situação real de comunicação social, a

imersão do sujeito em uma prática sócio-discursiva específica, o que nos conduz a refletir sobre a posição do sujeito em seu discurso. Ao mesmo tempo em que os discursos apontam marcas históricas e sociais, apresentam também marcas do próprio sujeito, desvelam certa singularidade (cf. POSSENTI, 1993; 1998; 1995). O enunciado, nas mais diferentes esferas da vida social, pode apresentar a individualidade na fala ou na escrita, o que significa dizer que o enunciado pode refletir um trabalho do sujeito.

Esta perspectiva permite visibilizar e valorizar em práticas de linguagem, materializadas pelo uso da escrita, o modo como sujeitos historicamente constituídos constroem formas de ver o mundo, mostram posições diante do mundo, isto é, como se constroem identitariamente na e pela escrita.

Holland et alii (1998), antropólogos norte-americanos alinhados com princípios do chamado construtivismo social crítico, contemplam a questão das relações entre poder e identidades sociais nos estudos que desenvolveram, denominando-os como teoria da “prática social do eu”. Esses autores também consideram que o “eu” e o conjunto de ações organizadas se formam e re-formam ao longo das vidas pessoais e coletivas e veem a identidade como um modo de nomear as densas interconexões entre os caminhos íntimos e públicos da prática social. Ampliando e aprofundando a noção de posição identitária apresentada por Jenkins (1996), Holland et alii (1998) elaboram o construto identidades posicionais (positional identities, 1998) para caracterizar as relações de poder e privilégio ligados às estruturas sociais em que os atores sociais estão imersos ao constituírem e re-constituírem suas identidades.

Os referidos autores consideram que certas práticas e/ou experiências sócio-culturais, por refletirem diferentes capitais simbólicos, são mais valorizadas em relação a outras em determinados contextos vividos. Por haver desigualdade na distribuição desses capitais, os sujeitos não têm acesso igualitário às práticas que conferem determinadas posições de poder e, como diferentes práticas conferem posições superiores ou inferiores de poder a seus usuários, desenvolvem-se diferentes identidades posicionais (HOLLAND, 1998:136).

Partindo da noção de identidades posicionais, Holland et alii apresentam, fundamentados em Bakhtin, a noção de **posição autor**, entendida como um espaço de autoria, tratando-se de orquestrar as múltiplas vozes sociais para encontrar a própria voz. César (2002), em pesquisa etnográfica sobre os índios Pataxó, entende a autoria como uma capacidade de articulação discursiva que é eminentemente política e capaz de produzir deslocamentos dos sujeitos de posições subalternas para posições de autonomia. Para a autora,

“o sujeito-autor (ouvinte/falante/escritor/leitor) para se constituir sustenta-se no “sujeito político” que, por sua vez, constitui-se coletivamente na própria práxis, no sujeito que afirma sua diferença numa prática inteligente” (CÉSAR, 2002, p. 80).

Posição de autoria em escrita vernacular

É preciso encontrar saída onde não tem porta (Camponês anônimo)

A análise dos usos e significados da língua escrita deve ser pensada em função do modo como ela é produzida pelas forças políticas e históricas; as formas de ler e escrever têm ligações com variados contextos e circunstâncias. Os eventos de letramento são produzidos em espaços institucionais específicos, em contexto marcado por relações de poder em que circulam diferentes manifestações discursivas. Nessa perspectiva, estruturalmente, os “pipos” elaborados pelos detentos constituem enunciados produzidos numa esfera institucional em que as relações são profundamente marcadas por formas explícitas de poder. Constituem textos escritos marcados por forte apelo comunicacional numa situação de interação acentuadamente assimétrica, caracterizada por uma ideologia como “lugar da tensão entre a autoridade e poder, de um lado, e a resistência e criatividade, de outro lado” (cf. STREET, 1993, p. 8). Esta tensão manifesta-se no uso da língua, notadamente nos textos escritos objeto de nossa reflexão - “pipos” - com as características composicionais que remetem ao gênero discursivo carta/bilhete.

A forma de comunicação mediada pela escrita se desenvolve principalmente a partir da necessidade de comunicação entre os presos primeiramente entre si mesmos. Quando não estão no campo de visão dos outros, utilizam bilhetes escritos em qualquer pedaço de papel que tiverem à disposição – mensagens conhecidas como *pipos*. Nem sempre a escrita nos *pipos* é clara e os detentos utilizam códigos específicos (gírias), a fim de que pessoas “estranhas” não consigam decifrar as mensagens. Eis um exemplo:

Salve XXX⁵! 1^omente um forte abraço e um beijão no seu coração. e aí meu querido, como é que essa força aí rapaz?! Aqui eu tô firmão graças a Deus. Aí XXX tô chegando até você pra tá desenrolando aquela caminhada que ficou pendente no pátio. Veja bem meu parça, a fita é o seguinte eu não tô passando pano pra ninguém mas a verdade tem que ser dita vô manda o real. O mano não tem nada a

⁵ XXX foi a notação usada para evitar a identificação das pessoas envolvidas.

ver, (rasura) aquele sem futuro na verdade o mano trombo ele na caminhada e não sabia que ele não tava em dia com o crime. mas o mano aqui sempre foi pelo certo e nunca deixo rastro no crime, por ele eu posso fala pois já corremos uma pá de fita 1000 grau. e o XXX sempre demonstro disposição. ele é chapa quente fervendo mesmo. Mas a respeito do outro eu não posso fala pois nunca vi nem em comercia de suco. portanto se tive em débito com vocês aí é pau no gato que eu não tô nem vendo. No mais parceiro, é isso aí no que presciza. Liga nós se tá ligado que é nois que tá certo.

Fica com Deus meu

PARÇA!

Seu Mano

Devido à necessidade de contato com o lado de “fora”, isto é, com interlocutores que representam as autoridades constituídas, buscam os detentos, incessante e desesperadamente, estabelecer uma situação comunicativa, visando a obter informações para diferentes demandas sobre sua situação prisional. Para isso, utilizam o recurso dos “pipos”, representações escritas do gênero cartas/bilhetes, enviados aos interlocutores institucionais (carcereiros, agentes de segurança, pedagogas, advogados e juízes). São textos marcados por forte apelo emocional, dirigidos a diferentes instâncias da instituição, mas, sobretudo, direcionados para a instância jurídica, com o propósito de convencê-los/persuadi-los a atender suas solicitações concretas e explícitas. Nesses “pipos”, enviados para os superiores, não são usadas gírias, pois acreditam os detentos que, para serem atendidos, precisam respeitar seus destinatários e para isso devem escrever o mais “corretamente” possível.

Já de antemão, uma dificuldade se lhes apresenta para que possam escrever os “pipos”: a escassez de fornecimento de papel para a escrita. Diante disso, usam estratégias para conseguirem papel: muitas vezes arrancam folhas de livros ou pedaços de processos jurídicos ou cortam as folhas e os rolos de papel higiênico. Além da dificuldade de acesso ao papel para a escrita, defrontam-se também com a dificuldade de conseguir caneta ou lápis com os agentes prisionais.

Os “pipos” constituem o único recurso para a manifestação de suas demandas; os detentos apropriam-se da escrita para elaborar uma mensagem de maneira mais persuasiva possível. São produções de sujeito não ou pouco escolarizados, marcadas por tentativas de inserção em práticas institucionais letradas; constituem

um tipo de escrita que ao mesmo tempo que é tida como não legítima, e portanto muda e sem visibilidade na esfera pública, é também percebida como intervenção socialmente significativa, [...] escrita que exhibe um hibridismo não previsto pelos padrões de teorização e avaliação da escrita

prestigiados nas instituições escolares e acadêmicas” (SIGNORINI, 2001, p.98)

Na busca de um intercâmbio verbal como forma de invocação para o drama que vivem, a escrita dos pipos representa uma tentativa de acesso a todo tipo de informações de “fora” que, de uma maneira ou de outra, são realmente significativas para vida dos detentos, ali “dentro”, no que diz respeito à sua situação prisional. Marcados por características peculiares, os pipos convergem para a busca desesperada de informações que possam contribuir de uma forma ou de outra

1) para minimizar seu dia a dia, com o conforto da família:

Setor “Social” J.

Doutora XXX. venho te pedir uma folha e um envelope com tarifa para que eu possa mandar uma carta para minha família. por favor me de está Atenção já faiz 3 meses que eu não vejo a minha filha e gostaria de ver com a Senhora se tem como me chamar para ver como faz para ela estar vindo por favor me de esta Atenção. 16/10/13 XXX.

2) para reverter sua situação/condição prisional:

LEIA *Securansa dia 7.8.13*

S.R.O. Chefe de Securansa

eu. Venho a pesoua do .SRO. para pedim ajunda que. a minha cadeia ela e 36 anos e eu esto tirando 23 anos a Juritico marco para min fazer pedido de contisional no dia 20.7.13 mais ate acora ainda não me chamaro e eu queria saber si esta cadeia que eu esto tirando caberia emtenização que no livor que ajuritico passou para mim que é passaporte para aliberdade fala que um perso presiza a Defensoria Bulbrica devera ajunda isto e dos direitos humanos eu quero que vocês me ajunda e mi emforma dos tirendos que eu tenho mais não esta cendo cumprito. e muita cadeia nê 36 anos e eu esto tirando 23 anos. Socoro ater guando vol ter que pega um crime de 23 anos do passado e lei de 30 que eu esto tirando ou e perpeno. Teria comticoes do SRO dar uma atenção no meu galzo e acradeso tenha um Bom dia e esperto Retorno e espero que emtenda a minha situação ASS. XXX.

Dirigidos a diferentes agentes institucionais, os pipos constituem produções escritas marcadas por forte apelo emocional, com o propósito de persuadir o interlocutor para que atenda uma solicitação concreta explícita.

Na perspectiva de análise de textos escritos que considere padrões de teorização e avaliação da escrita prestigiados nas instituições escolares, busca-se somente destacar os aspectos linguísticos e sua circunscrição a um determinado gênero, ignorando a construção de relações sociais em um evento situado e manifestado num texto escrito.

Produções como os pipos são geralmente vistos como formas precárias de um modelo escolar de escrita. Por outro lado, um olhar que vê a escrita como inscrição de sujeitos em práticas de linguagem em uma situação real de comunicação lhes confere outro estatuto.

Como propõe Signorini (2001), muda-se a perspectiva, focaliza-se “o estatuto peculiar de um tipo de escrita que, ao mesmo tempo que é tida como não legítima, e portanto muda e sem visibilidade na esfera pública, é também percebida como intervenção socialmente significativa, portanto visível [...] (p.98)”.

Na busca de inserção em uma prática institucional letrada, os detentos são sujeitos não escolarizados ou pouco escolarizados que buscam o pipo como uma forma de promover uma “conversação” e se posicionam por meio da escrita, num malabarismo entre o oral e o escrito. Aqui, a escrita deve ser considerada como um modo de enunciação que para o detento está significativamente vinculada a uma necessidade real de comunicação, dentro de uma prática sóciodiscursiva específica, por meio da qual espera ele que se produza uma mudança significativa em sua vida. Nesse sentido, os detentos buscam utilizar recursos enunciativos e interacionais arquivados em sua memória com práticas de linguagem, fruto de seu precário contato com formas e fórmulas do letramento escolar. Trazem para seu enunciado o pouco que sabem de seu contato com a escrita padrão como forma de se inscrever na cena de uma ação social específica, procurando posicionar-se enunciativamente para persuadir/convencer seu interlocutor.

Consciente do contexto social em que está imerso e reconhecendo que o espaço em que está é fortemente perpassado por uma relação de poder, podemos observar no exemplo de um pipo (PIPO 2) como o detento procura construir um contexto de interação em que orienta sua ação verbal por meio de mixagem de formas e expressões oriundas das práticas de comunicação oral para uma performance na encenação dialógica em que se inscreve e em que diferentes identidades atuam.

Ciente do papel social que desempenhará, inicia seu texto posicionando-se em atitude de respeito à hierarquia no jogo enunciativo. Respeitosamente, dirige-se ao órgão *Securansa dia 7.8.13 / S.R.O. Chefe de Securansa / eu. Venho a pesoua do SRO. para pedim ajunda*, em tom de súplica apela para intermediá-lo em sua demanda.

O texto é marcado por uma prática de linguagem escrita imersa na comunicação oral, em que a fala invoca elementos de um texto escrito, uma forma vernácula de escrita, que para Kalman (2010) é caracterizada pelo não atendimento aos requisitos formais da escrita prestigiada e pela forma com que incorpora elementos não valorizados em outro tipo de textos, como o tipo de léxico, abreviaturas improvisadas, construções sintáticas, a maneira de usar a pontuação.

Nesse contexto marcado por relações de hierarquia, autoridade e controle, adota o detento posições enunciativas que marcam sua orientação para/em sua ação verbal. Suas posições desvelam um participante ativo na negociação de sentidos; emprega estratégias linguístico-discursivas que direcionam os sentidos segundo seus objetivos: sabendo para quem está “falando”, constrói enunciados marcados por um tom de apelo: *Teria comticoes do SRO dar uma atenção no meu galzo e acradeso tenha um Bom dia e esperto Retorno e espero que emtenda a minha situação*. Tal estratégia constitui um recurso argumentativo em seu propósito comunicativo: persuadir seu interlocutor a inteirar-se/”condoer-se” de sua situação e encaminhar seu pedido aos órgãos e autoridades responsáveis: pedido de condicional pelo tempo de prisão já cumprido. Essa estratégia é sinalizada por meio dos itens lexicais indicando solicitação, “ajunda” (reiteradas vezes), e polidez, “acradeso”, “Bom dia”.

Para Bange (apud KOCH, 1992, p.66), “um ato de linguagem não é apenas um ato de dizer e de querer dizer, mas, sobretudo, essencialmente um ato social pelo qual os membros de uma comunidade ‘inter-agem’”. Nessa direção, imprime o detento uma orientação persuasiva para seus enunciados: em seu ato de dizer e de querer dizer expressa nos enunciados uma força argumentativa. Adota, então, uma posição enunciativa em que o seu querer dizer – sua apelação - não está apoiado unicamente num tom de súplica; sua solicitação/reivindicação está (con)substanciada em sólido argumento de autoridade, alicerçada em argumentos presentes no “*livro que ajuritico passou para mim que é passaporte para aliberdade*”. Em seu querer dizer, o detento sabe o que diz, ancorado na fala do “outro” - a justiça, autoridade máxima, representada no/pelo “*livro que ajuritico passou para mim que é passaporte para aliberdade*”.

Sua fala é atravessada por um tom de avaliação e de valoração, respaldada em conhecimentos sobre sua condição prisional, adquiridos/repassados por meio do livro “*passaporte para aliberdade*”; não é um livro qualquer, mas o livro que “*ajuritico*” lhe passou. Adotando uma estratégia argumentativo-pragmática, revela toda a sua habilidade na negociação de sentidos: assim como o jurídico e o livro do jurídico regulamentaram e regularam sua sentença, sentença que está cumprindo (já cumpriu grande parte de sua pena, enfatiza em sua fala), conforme normas e regras ali estabelecidas, reivindica ele a reciprocidade de tratamento, apoiado nas regras e normas do livro que também lhe garante direitos. Um desses direitos não está sendo cumprido - o direito à condicional após o cumprimento de parte da pena, conforme descrito/prescrito no livro “*passaporte para aliberdade*”. O livro “*fala*” que é papel da “*Defensoria Publica*” informá-lo dos seus direitos,

pois “isto e dos direitos humanos”; informá-lo, sobretudo, se seus direitos não estão sendo cumpridos. E se estiver sendo lesado não “caberia emtenização”?, argumenta o detento.

Enredado nessa trama social, clama por atenção da Segurança para interceder junto à Defensoria Pública para o seu caso, em tom dramático (*Socoro ater quando vol ter que pega um crime de 23 anos do passado e lei de 30 que eu esto tirando*). Num crescendo, esse tom se acentua, principalmente pela falta de resposta do setor jurídico para sua demanda até o momento em que escreve (seu pipo é datado em 7.8.13), sobretudo porque foi o próprio jurídico que acenou com a possibilidade de reversão de sua pena (*a Juritico marco para min fazer pedido de contisional no dia 20.7.13 mais ate acora ainda não me chamaro*).

Diante da contradição, usa uma interrogativa retórica que expressa ironia perante a falta de explicações do jurídico para o não agendamento de sua condicional, interpretado pelo detento como um direito adquirido, de acordo com o livro: *Socoro ater quando vol ter que pega um crime de 23 anos do passado e lei de 30 que eu esto tirando ou e perpento*⁶ (= “ou será que é prisão perpétua???”).

Seu enunciado indicia uma oscilação entre pelo menos duas posições enunciativas: i) a do solicitante que assume um lugar subalterno mediante o uso de marcas lexicais que denotam polidez e humildade – *Venho para pedim ajunda; eu queria saber si...; teria comticoes do SRO dar uma atenção...; acradeso; tenha um Bom dia; espero que emtenda a minha situação* ii) a de sujeito que assume um tom asseverativo e categórico evoluindo para tom inquisitivo ao adotar um estilo discursivo próprio da atitude de exigência ou demanda: *eu quero que vocês me ajunda e mi emforma dos tirendos(=direitos) que eu tenho; ater quando vol ter que pega um crime de 23 anos do passado (=até quando vou ter que pagar um crime de 23 anos do passado? ou e perpento (=ou será perpétua?)).*

Tal alternância/alteração de posições enunciativas corresponde a uma alteração no plano das posições identitárias e nas relações de poder, sinalizando uma elevação de consciência política e a inscrição do escrevente do pipo em uma cena enunciativa que lhe confere certa valorização subjetiva e social, ao construir para si, concomitantemente, uma posição de autoria no plano da discursividade.

Assim, o pipo constitui um enunciado que apresenta estratégias de oralidade na formulação da escrita; uma escrita socialmente desprestigiada, mas no contexto social em que estão inseridos os sujeitos, representa um objeto altamente significativo, cuja produção corrobora que “a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é

⁶ O grifo é nosso.

também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua” (cf. BAKHTIN, [1953], 1992, p.282).

O enunciado pipo revela uma função sociopragmática que aponta uma ação estratégica dos sujeitos em uma tentativa extrema de “correspondência” com o poder, representado por diferentes atores sociais: seguranças, assistentes sociais, pedagogos, carcereiros, advogados, juízes. Num contexto constitutivamente heterogêneo, os pipo, textos escritos produzidos em eventos de letramento de práticas vernaculares, desvelam um sujeito trabalhando a língua como acontecimento, produzindo sentidos para si mesmo, mediante a construção daquilo que consideramos uma posição de autoria.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fonte, 1992 (original de 1953).

BARTON, D; HAMILTON, M. et al. **Worlds of literacy**. Clevedon: Multilingual Matters, 1994.

BARTON, D. **Local literacies**: Reading and writing in one community. London: Routledge, 1998.

BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. **Situated Literacies** – reading and writing in context. London: Routledge, 2000.

CESAR, A. **Lições de abril**: construção de autoria entre os Pataxó de Coroa Vermelha. 2001. Tese de doutorado inédita. Campinas: Unicamp.

HEATH, Shirley Brice. Protean Shapes in Literacy Events: Ever-Shifting Oral and Literate Traditions. In: TANNEN, D. (Ed.). **Spoken and Written Language**: Exploring Orality and Literacy. Norwood: N.J.: Ablex, 1982. p.91-117.

HOLLAND, D.; LACHICOTTE JR, W.; SKINNER, D.; CAIN, C. **Identity and agency in cultural worlds**. Cambridge, Mass. Harvard university press, 1998.

JENKINS, R. **Social Identity**. London: Routledge, 1996.

KALMAN, J. Querido santo Antônio: Escrita Vernácula e Instabilidade Social. In: Marinho, Marildes e Carvalho, Gilcinei Teodoro (Orgs), **Cultura Escrita e Letramento**, Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

KOCH, V.I. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1992.

POSSENTI, S. Discurso, estilo e subjetividade. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. 1988. O “eu” no discurso do “outro” ou a subjetividade mostrada. In: **Alfa, São Paulo**, 39: 45-55, 1988.

POSSENTI, S. et al. Discurso do outro: lá onde o sujeito trabalha. In: **Alfa, São Paulo**, 42:113-131, 1998.

SIGNORINI, I. (Construindo com a escrita “outras cenas de fala”, In: **Investigando a relação oral/escrita e as teorias do letramento**. Campinas, SP; Mercado das Letras, 2001.

SOARES, M. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In: MARINHO, M. e CARVALHO, G.T. (Orgs.). **Cultura Escrita e Letramento**. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2010.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. Introduction: the new literacy studies. In: STREET, B. (ed.) **Cross-Cultural approaches to literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993, pp. 1-21.

_____. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial. Tradução de Marcos Bagno. 2014.

A FACE OCULTA DO CAPITAL NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCENTIVO À LEITURA: CONEXÕES DA IDEOLOGIA NEOLIBERAL COM A PEDAGOGIA DO ESTADO EDUCADOR

Keissiane Michelotti Geittenes de AVILA⁷

José Luiz ZANELLA⁸

Resumo: O incentivo à leitura, nas últimas décadas, foi além da escola ganhando respaldo em setores hegemônicos da sociedade civil até tornar-se política de Estado. O presente texto, com base numa revisão bibliográfica crítica, objetiva analisar a ideologia do capital nas políticas de incentivo à leitura e o papel do Estado Educador para a manutenção da ordem vigente em favor das necessidades político/ideológicas do sistema no contexto das relações sociais capitalistas

Palavras-chave: Políticas de leitura. Estado Educador. Ideologia.

Abstract: *The incentive to reading, in the last decades, has gone beyond school, gaining support in hegemonic sectors of civil society until becoming a State policy. This text, based on a bibliographic critical review, aims at analyzing the ideology of the capital in the policies of incentive to reading and the role of Educator State for the maintenance of a present order in favor of political / ideological needs of the system in the context of socio-capitalist relations.*

Keywords: *Reading policies. Educator State. Ideology.*

⁷ Professora na rede municipal de Francisco Beltrão e pedagoga na rede Estadual do Paraná. Mestre em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação – UNIOESTE, Francisco Beltrão/PR. Linha: Ciência, Conhecimento e Educação. keissianem@hotmail.com

⁸ Professor associado de Filosofia da Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Francisco Beltrão-PR. zanellazl@hotmail.com

Introdução

Ao longo das últimas décadas, as políticas e ações de promoção da leitura⁹ em nosso país ganham destaque ao atribuir à prática leitora uma contribuição para o sucesso escolar, formação do cidadão, inclusão social, elevação do nível cultural da comunidade e até mesmo para a erradicação das desigualdades. A leitura, compreendida como uma necessidade da sociedade moderna, e os vínculos com tais “contribuições” são os eixos mais frequentes dos debates que se instauram na educação¹⁰.

As campanhas, projetos e programas de “incentivo à leitura” em geral, no Brasil, foram implantados a partir da década de 1980 como parte das políticas dos organismos internacionais e institucionalizam-se como política pública de Estado. Atualmente, empresas e sociedade civil, em geral, estão incentivando a leitura. O empenho da sociedade civil em incentivar a leitura é diagnosticado na formação de professores, nas universidades, nas escolas, nos investimentos sociais, em ações do Estado e de grandes empresas.

Nesse sentido, é necessário pensar o contexto de produção, veiculação e vivências de práticas de leitura no contexto das contradições sociais presentes na sociedade de classes. Apontada por Silva (1988, p.22) como um “instrumento de aquisição e transformação do conhecimento”, compreendemos que a leitura, num contexto de crítica e conscientização, é um trabalho vinculado ao combate da alienação. Nesse sentido, “o problema da leitura não se desvincula de outros problemas enraizados na estrutura social” (SILVA, 1988, p.23), e podemos afirmar que, sendo política de Estado atende às necessidades do capital na formação do novo “tipo humano” requerido pelas transformações do mundo do trabalho. Tais interesses vinculam-se ao complexo ideológico e colocam-se como uma necessidade de pesquisa para desvelar os vínculos de um sistema conservador que redefine suas metas para a escola brasileira, encontrando-se nelas o termo “leitura”.

A partir de uma revisão bibliográfica crítica – pautada em autores marxistas e alguns vinculados com a temática de políticas públicas para leitura – num primeiro momento, a reflexão apresenta as políticas para leitura no contexto das relações sociais capitalistas,

⁹ Entre as diversas políticas públicas para o livro, leitura e biblioteca emanadas do governo federal estão o Programa Nacional de Incentivo à leitura (PROLER), Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL), Prêmio Vivaleitura e entre aquelas voltadas para o livro didático e biblioteca escolar, destacam-se o Programa Nacional Biblioteca na escola (PNBE) e Programa Nacional do Livro didático (PNLD).

¹⁰ O presente texto é parte dos resultados da dissertação de mestrado defendida em fevereiro de 2016 no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Francisco Beltrão-PR, intitulada “A ideologia do capital nas Políticas Públicas de Incentivo à leitura: Uma análise da política de incentivo à leitura do município de Francisco Beltrão – PR (2005-2015)”.

consubstanciada nas novas relações de produção e o papel do Estado Educador em favor de uma direção que busca o consenso. Em seguida, a difusão da ideologia dominante enquanto um mecanismo que legitima e justifica a desigualdade e a divisão social do trabalho. Por fim, trazemos alguns apontamentos que conferem à leitura a capacidade salvacionista e mascaram o interesse, por ora oculto, na formação de um novo tipo de sujeito social, por meio dos slogans cidadania e inclusão social.

Estado Educador e projeto neoliberal de sociedade: as políticas de incentivo à leitura

As orientações neoliberais que começaram a ser adotadas por diversos governos na década de 1980 em interface com as mudanças do mundo da produção voltaram-se para a crítica das políticas públicas que tinham ênfase em proteção social (AZEVEDO, 2004). Cabe explicitar, com respaldo em Saviani (1999), que a expressão política social, vinculada ao entendimento de organização do que é público, sugere que as ações da política econômica são antissociais na sociedade capitalista. Preservando a ordem existente, “[...] a ‘política social’ é uma expressão típica da sociedade capitalista que a produz como um antídoto para compensar o caráter antissocial da economia própria da sociedade”. (SAVIANI, 1999, p.125).

No entanto, segundo o mesmo autor, na perspectiva da superação da sociedade capitalista, é estratégico defender a política social nas condições atuais, travando uma luta para ampliar os recursos na área social ao ser equilibrada com a área econômica. Em oposição à privatização da política social, o Estado assume os serviços de interesse público e desatrela a política social do desempenho da economia.

Nesse sentido, a luta atual pela valorização da política social é, prospectivamente, a luta para torná-la desnecessária uma vez que, movendo-nos no interior das contradições próprias da sociedade capitalista, quando lutamos pela ampliação dos recursos destinados à área social comparativamente àqueles destinados à área econômica, estamos tentando utilizar o Estado como instrumento de neutralização do processo de apropriação privada dos bens socialmente produzidos (SAVIANI, 1999, p. 126)

Não é essa a lógica das políticas neoliberais. Estas tendem para a redução da política social subordinando-a à política econômica com a adoção de privatizações, desregulamentações e descentralizações. O Estado, nesse contexto, adquire uma materialidade nas suas funções por meio do consenso e adesão ao projeto de sociabilidade da classe dominante e dirigente fundando uma nova pedagogia da hegemonia que nas sociedades

ocidentais se desenvolve “por meio de ações com função educativa positiva” (NEVES; SANT’ANNA, 2005, p. 27).

Por outro lado, o desemprego estrutural, a **precarização das relações de trabalho** e das condições de vida de um contingente cada vez maior de trabalhadores levam o capital a redefinir suas **estratégias de busca do consenso** na maioria das populações no limiar do século XXI (NEVES; SANT’ANNA, 2005, p.32, grifos nossos).

O modelo de sociabilidade que privilegia as relações de exploração é o alvo principal dos organismos privados da burguesia e por isso há uma necessidade de obtenção do consenso. A educação, em especial a escola, se insere como um dos espaços para a formação do novo homem, cujas características possam atender à demanda desta sociedade que tem como foco legitimar as relações de exploração. As políticas implementadas pela sociedade e Estado também sinalizam as representações sociais de dada época, com os valores, normas em sua própria materialidade. As mudanças qualitativas que passaram a exigir do Estado um papel de educador¹¹, fizeram com que o Estado de bem-estar social perdesse espaço para o Estado Neoliberal.

De produtor de bens de serviços, o Estado passou a assumir a função de coordenador das iniciativas privadas da sociedade civil. De promotor direto da reprodução do conjunto da força de trabalho, admitindo-a como sujeito de direito, o Estado passou a **provedor de serviços sociais para uma parcela da sociedade definida agora como “excluídos”**, ou seja, aquele contingente considerável que, potencialmente, apresenta as condições objetivas para desestruturar o consenso burguês. Para o restante da população, o Estado transfigura-se em estimulador de iniciativas privadas de prestação de serviços sociais e de novas formas de organização social que desatrelam as várias formas de discriminação das desigualdades de classe (NEVES; SANT’ANNA, 2005, p.33).

Verificou-se, assim, uma “repolitização da política” ou “ressignificação do conceito de sociedade civil” (MORAES, 2003). A sociedade civil deixou de ser a arena de conflito e passou a ser concebida como espaço de “apaziguamento social”.

[...] o que outrora indicava exploração, interesses materiais concretos, antagonismo e ilusão, transforma-se em princípio positivo que designa uma suposta esfera de autenticidade e de liberdade, de manifestação e exercício de uma diversidade irreduzível, de diferenças insuperáveis: a sociedade civil

¹¹ “Sob a direção das frações financeira e industrial monopolista da burguesia mundial iniciadas no período Reagan/Thatcher de governo de países centrais no capitalismo mundial, apoiando-se nas formulações de Hakey e Friedman (MELO, A., 2004) e posteriormente atualizadas por Anthony Giddens para a nova social-democracia mundial teve início um processo de reestruturação do Estado, tanto no que respeita as suas funções econômicas quanto aos seus objetivos de legitimação social” (NEVES; SANT’ANNA, 2005, p.32,33).

é apreendida como instância positiva de realização plena e ‘democrática’ de tais diferenças [...]. (MORARES, 2003, p. 160).

É nessa nova concepção de sociedade civil que o Estado educador vai atuar propondo uma nova pedagogia da hegemonia. Incentiva-se, mediante políticas educacionais, a participação política no sentido de resolver os problemas por si mesmo. Privilegia-se a dimensão de adaptação ao trabalho flexível – formação polivalente, e adaptação à sociedade – inclusão pela escolarização no sentido de alívio à pobreza, colocando toda a responsabilidade no indivíduo. Institui-se, assim, uma nova cidadania na perspectiva de saber fazer, conviver, ser, debater, negociar, conviver com as diferenças, dialogar, enfim, “governar-se a si mesmo” (PERRENOUD, 2005).

De fato, a cidadania e a participação atrelada ao imediatismo do mercado de consumo diferenciam-se da leitura crítica da realidade social em que o cidadão adquire “maior capacidade para enxergar as contradições sociais, melhores fundamentos na hora da tomada de decisões (até mesmo decisão na hora de votar nas eleições), competências mais apuradas para chegar às raízes da injustiça e da desigualdade, etc” (SILVA, 2005, p.14). A cidadania, tomada como uma possibilidade de participação e ampliação dos direitos, pode caracterizar um apelo, em vão, ao evitar a abordagem dos efeitos destrutivos do capital. Isso acontece quando, mesmo sob viés aparentemente democrático, os discursos eminentes da esfera social, mascaram o complexo das relações de produção.

Essas representações, situadas em uma abordagem neoliberal, segundo Azevedo (2004), são visualizadas nas novas dimensões de legitimidade que o Estado liberal burguês passa a incorporar. A igualdade, passando pela ampliação dos direitos do cidadão, organizada em uma democracia com viés utilitarista, ao elevar o bem-estar, consolida a sociedade do capital e intensifica a formação das habilidades individuais. É neste contexto, marcado por soluções individuais e necessidades político/ideológicas do capital para sua própria reprodução que emergem as políticas para leitura na sociedade do capital.

Como percebemos, um novo formato de disputa pelo poder vem se dinamizando e esta constante legitimação na tentativa de transformar os interesses particulares em gerais “se dotada de êxito irá colaborar para que a classe burguesa consiga resolver a seu favor a possível (e sempre presente) contradição entre domínio e direção tomando esses termos complementares e, para a sociedade, não conflitantes” (NEVES; SANT’ANNA, 2005, p.24).

Nesta condição, o Estado Educador, segundo Neves e Sant’Anna (2005) assume novas funções legitimadoras na redefinição de suas práticas instaurando o projeto neoliberal de

sociedade em uma relação com a sociedade civil. Enquanto educador cumpre com a tarefa de dominação e consenso das massas ao “conformar técnica e eticamente as massas à sociabilidade burguesa” (NEVES; SANT’ANNA, 2005, p. 26). Sua tarefa principal é:

Tarefa educativa e formativa do Estado, cujo fim é sempre o de criar novos e mais elevados tipos de civilização, de adequar a ‘civilização’ e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do contínuo desenvolvimento do aparelho econômico de produção e, portanto, de elaborar também fisicamente tipos novos de humanidade (GRAMSCI, 2000, p. 23).

O estado educador atua formulando políticas educacionais destinadas para o incentivo à leitura, a fim de considerar “todos” com potenciais para a inclusão. Nesse intuito, a atuação dos aparelhos privados da hegemonia volta-se para o interesse comum, incidindo na convicção de que não haviam mais excluídos. Silenciando as discussões concretas das relações de exploração, atuam em função dos que ainda não foram incluídos, potencializando a colaboração destes indivíduos com os próprios mecanismos de exclusão ou consenso (NEVES; SANT’ANNA, 2005).

As campanhas, projetos e programas de incentivo à leitura, em geral, foram implantados a partir da década de 80 e atualmente institucionalizam-se como política pública de Estado, ultrapassando a dimensão de apenas um ministério. Ministério da Educação, Ministério da Cultura, organismos internacionais, empresas e sociedade civil, em geral, estão incentivando a leitura. Entre as políticas que incentivam a leitura emanadas do governo federal estão o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER), Plano Nacional do Livro e Leitura¹² (PNLL), Prêmio Vivaleitura e, direcionadas para o livro didático e biblioteca escolar, o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) e Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Os slogans das políticas de incentivo à leitura, em geral com atributos reducionistas, forjam um senso comum sobre a necessidade da leitura para erradicar desigualdades, produzir paz, incluir socialmente, formar o cidadão e transformar consideravelmente a educação. Esse compromisso acentuado com a leitura tem revelado um quadro social de novas finalidades da escola brasileira e que, sob perspectivas aparentemente democráticas, com slogans até mesmo

¹² No ano de 2014, ações integrantes do PNLL - política que se concretiza desde 2006 – trazem novas abordagens, visualizadas em alguns editais. Aprovados no dia 18/03/2014, os editais da Diretoria de Livro, Leitura, Literatura e Bibliotecas (DLLLLB) no âmbito do PNLL para o incentivo à leitura são: Prêmio Boas Práticas e Inovação em Bibliotecas Públicas; Bolsas de Fomento à Literatura; Prêmio Leitura para Todos: Projetos Sociais de Leitura; e Circuito de Feiras de Livros e Eventos Literários.

de liberdade e emancipação, coloca em jogo uma educação para o consenso com base no desenvolvimento do neoliberalismo.

A formação do cidadão como um requisito ético e político para vivência em sociedade é um dos valores muito divulgados nos slogans e aparece como intenções máximas do trabalho com a leitura. A leitura aparece regulada por slogans pragmáticos, e ler tais slogans de forma crítica faz-se necessário para perceber a complexidade que constitui um discurso pacificador na administração da desigualdade e promoção do consenso. O que parece elucidar uma democracia e participação social pode aprofundar a sociabilidade ancorada na perpetuação da ideologia dominante.

Nesse sentido, as interpretações silenciadas pelos slogans em voga nas políticas para leitura colocam o desafio para uma perspectiva crítica na luta contra a lógica da internalização. Para tanto, ao compreender a materialidade desta reprodução/internalização em documentos oficiais do Estado e em documentos internacionais, refletiremos acerca das contradições presentes nas orientações para leitura enquanto território de conflitos e desigualdades. Com o intuito de dar conta das necessidades econômicas e político/ideológico, os pilares da pedagogia da hegemonia acabam por legitimar essas contradições que reduzem a participação política a soluções individualizadas para a obtenção do consenso. Os postulados que ocultam mecanismos para tal fim são reproduzidos por meio da ideologia.

A atuação da ideologia enquanto mecanismo regulador das massas.

A ideologia só é possível na medida em que há divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, a separação entre proprietários e não proprietários, marcada por uma relação de interesses conflitivos e antagônicos, chamada de luta de classes. Há, nesse sentido, uma relação orgânica entre divisão do trabalho (manual x intelectual) e classe social. Historicamente, foi instituída uma classe dominante que, segundo Marx (1998), dispõe dos meios materiais e de produção intelectual. É conhecido que “os pensamentos da classe dominante são também em todas as épocas, os pensamentos dominantes” (MARX, 1998, p. 48).

Ora, a classe que domina em nossa sociedade é a mesma que opera o Estado fazendo com que as classes subalternas sejam submetidas aos mesmos princípios. Na sociedade de classes, ela – a ideologia- é responsável pela manutenção e reprodução dos ideais particulares

enquanto ideais de todas as classes sociais. Para possibilitar que as ideias dominantes de uma época predominem, institui-se uma forma de discurso e materialidade prática para a reprodução dos ideais de uma classe.

Esta manifestação imbricada na luta de classes faz da ideologia um poder político/cultural significativo. Mészáros (2012) adentra no debate, uma vez que, na realidade sócio-histórica, o poder da ideologia atinge todas as classes da sociedade e se materializa na literatura, na arte, na teoria social e na filosofia. Mészáros (2008) enfatiza que a educação formal está subordinada ao sistema do capital, transmitindo seus conhecimentos e valores.

Diferentemente da concepção que propaga a ideologia como uma superstição religiosa e/ou até mesmo uma ilusão, compreendemos a partir do autor que ela é “uma forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada”, não sendo possível sua superação na sociedade dividida em classes. Ainda, se constitui objetivamente como “*consciência prática inevitável das sociedades de classe*, relacionada com a articulação de conjuntos de valores e estratégias rivais que tentam controlar o metabolismo social em todos os seus principais aspectos” (MÉSZÁROS, 2012, p.65). Entendemos que a concepção de ideologia em Mészáros (2008), pode ser complementada com a concepção de Chauí (1994).

A ideologia é um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (ideias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar e como devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer. Ela é, portanto, um corpo explicativo (representações) e prático (normas, regras, preceitos) de caráter prescritivo, normativo, regulador, cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais, políticas e culturais, sem jamais atribuir tais diferenças à divisão da sociedade em classe, a partir das divisões na esfera da produção. Pelo contrário, **a função da ideologia é a de apagar as diferenças, como as de classes, e de fornecer aos membros da sociedade o sentimento de identidade social**, encontrando certos referenciais identificadores de todos e para todos, como, por exemplo, a Humanidade, a Liberdade, a Igualdade, a Nação, ou o Estado (CHAUI, 1994, p. 113-114, grifos nossos).

Um sistema que se pauta na separação do trabalho intelectual e material e legitima as contradições, acaba por reconfigurar os valores que asseguram sua reprodução. Assim, assegura, por exemplo, o fato de que a contradição está entre a ideia e realidade, no entanto exprime outra: “a contradição entre os que produzem a riqueza material e cultural com seu trabalho e aqueles que usufruem dessas riquezas, excluindo delas os produtores” (CHAUI, 1994, p. 66). A ideologia faz com que a realidade concreta não seja percebida em sua totalidade. Revela-se

assim, sua função: naturalizar e ocultar a existência das classes sociais e, ao mesmo tempo, negar a luta de classes.

Um dos discursos ideológicos está revelado nos conceitos de trabalho e liberdade analisados por Chauí (1994). Quando não se analisam as condições de exploração do trabalho e apregoam a dignificação do homem por meio de tal, “estamos diante da *ideia* de trabalho e não diante da realidade histórico-social do trabalho”. O mesmo se aplica quando atribui ao ser humano a liberdade de escolha, sem que se analise as situações para tais escolhas¹³. A autora adverte: “Quem dá as condições para a escolha? Todos podem realmente escolher o que desejarem?” (CHAUI, 1994, p. 88).

Adentrando em um campo também marcado por ideologias vislumbrado nas políticas públicas de leitura, precisamos refletir sobre os porquês e paraquês dessas construções sociais, pois “não basta apenas discursar, com palavras bonitas, a respeito das finalidades sociopolíticas e culturais da leitura” (SILVA, 1999, p.166). Não podemos negar que atualmente há mais incentivo e acesso a materiais de leitura, porém isso não resulta de políticas “de persuasão de que ler é bom, mas do próprio funcionamento do sistema” (BRITTO, 2003, p.135). Caracterizado como uma demanda do próprio capital, o incentivo à leitura carrega implicações éticas e políticas que se articulam com as relações de poder das relações sociais capitalistas.

Para além do discurso da formação cidadã e inclusão social.

A formação do cidadão e a inclusão social como um requisito ético e político para vivência em sociedade são alguns dos valores muito divulgados nos slogans da política pública para o livro e leitura. Faz-se necessário desvelar a visão de mundo que constituem tais discursos formativos de uma política de Estado considerando que na lógica do capital,

¹³ Há um postulado nos documentos e literatura que trata sobre a temática de que é preciso promover o gosto pela leitura, pois há um desinteresse do aluno e a solução seria a proposição de leituras agradáveis e prazerosas, de sua escolha. Nesse sentido, a leitura é colocada em função do interesse e experiência dos sujeitos e é imaginada como um ato salvacionista, desconsiderando as condições objetivas e contradições de classe. Apontamos que o gosto pela leitura se estrutura como uma ideologia por ocultar ao indivíduo os fatores mais importantes que envolvem a leitura, como um posicionamento político diante do mundo e aspectos que se remetem às condições objetivas do direito de ler. Compreendemos que não é de qualquer maneira que se forma e se apropria do gosto pela leitura. Mais que isso, implica pensar num “universo de relações” que faz parte de uma dinâmica social maior, mesmo porque “a formação do gosto se relaciona às experiências culturais e intelectuais, à inserção da pessoa num universo de relações complexas” (BRITTO, 2009 p.26). Mais aspectos a respeito do gosto pela leitura e suas dimensões ideológicas são tratados no item 2.1, intitulado “A leitura e os vínculos com as dimensões político/ideológicas da sociedade capitalista”, da dissertação final, referenciada nesse trabalho.

interessa “assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema” (MÉSZÁROS, 2008, p. 44).

O Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL) é uma política que considera as transformações da sociedade e a necessidade de uma nação com organização social mais justa, com vistas ao desenvolvimento social e da cidadania. Com referência aos termos inclusão e cidadania, tem como parâmetro a “sociedade da informação e do conhecimento”, e objetiva democratizar o acesso à leitura, à literatura, ao livro e às bibliotecas, compreendendo a importância da leitura e da escrita para o desenvolvimento das capacidades humanas, em sua integralidade.

Tem o intuito de criar condições para a execução das políticas “**por parte do Estado** em suas diferentes esferas de governo e também por parte das **múltiplas organizações da sociedade civil**, objetivando a **promoção da cidadania e inclusão social, para uma nação com organização social mais justa**” (BRASIL, 2014, p. 23, grifos nossos). O sentido do plano consolida-se em “agregar **todos** os esforços disponíveis para superar históricas desigualdades no acesso ao livro e à leitura, formar mediadores, estimular a produção editorial e fortalecer, na sociedade, o valor do **livro como instrumento de promoção de uma vida melhor para todos e para cada um** (BRASIL, 2010, p. 13, grifos nossos)

Evidenciando essas novas acepções relativas à leitura na sociedade, em 2009, na realização do Seminário Nacional Mediadores de leitura, pessoas ligadas à promoção da leitura e representantes de ministérios, após dialogar sobre a realidade brasileira quanto à temática, elaboraram um abaixo assinado, com algumas considerações para autoridades competentes (BRASIL, 2014). Em primeiro lugar reconhecem a leitura como um fator de desenvolvimento, em vários sentidos, a ponto de ser incorporada por outros países. Um segundo aspecto destacado, é que em nosso país:

[...] foram criados inúmeros programas de promoção da leitura, que têm modificado a vida de milhares de pessoas no campo e nas cidades. A leitura deixou de ser uma preocupação apenas escolar e transformou-se em **instrumento de cidadania e inclusão social, sendo um agente eficaz na prevenção ao crime e à miséria** (MARQUES NETO, 2010, p.311, grifos nossos).

O terceiro elemento indica o alcance da leitura em lugares aquém da escola e por fim, um país próspero é considerado um país que passou por revoluções na leitura, sendo que esta leitura é valor que impulsiona a formação para a cidadania, desenvolvimento do país, e “como gesto de comunicação, tornou-se a chave para o ingresso no século 21” (MARQUES NETO,

2010, p.311, grifos nossos). A leitura vai se tornando objeto de *inclusão social*, pois sem o domínio da leitura e da escrita, o sujeito não poderá enfrentar os novos desafios provenientes da sociedade da informação. Somente com o acesso, promoção e democratização dela é que, na “sociedade do conhecimento”¹⁴ o indivíduo poderá exercer seus direitos e enfrentar os novos desafios. Fabiano dos Santos Piúba – diretor de Livro, Leitura e Literatura do Ministério da Cultura/Secretaria de Articulação Institucional –, ao justificar que o futuro do PNLL está no presente, afirma que

Estaremos fadados ao fracasso social e econômico se não percebermos a urgência de ampliar o domínio da leitura e da escrita entre nossos **cidadãos**. Sem esse domínio não teremos como enfrentar os **novos** saberes, ofícios, tecnologias e desafios da **sociedade da informação do século XXI** (PIÚBA, 2010, p. 165 -166, grifos nossos).

O Programa Nacional de Incentivo à leitura (PROLER) também considera a leitura um requisito para a democracia e para a participação dos cidadãos na construção de uma sociedade (que lê). Abrange o ponto de vista político-pedagógico da leitura, permite ao sujeito uma visão de sua condição social e o ponto de vista cultural e outras maneiras de pensar. Asseguram que a “a construção de uma sociedade leitora é responsabilidade de todos [...]” (MINISTÉRIO DA CULTURA, 2009, p.24). A cidadania é apreendida como um dos efeitos de uma atividade complexa que exige mais que aspectos quantitativos, exige um incentivo à leitura, pois “sem os instrumentos da leitura e da escrita, pessoas são **meio-cidadãs**, porque nem todos os seus direitos civis, políticos, sociais podem ser garantidos” (BRASIL, 2009, p. 9).

A cidadania e inclusão social aparecem como máximas nos slogans da política pública para o livro e leitura. Alegando que a leitura é imprescindível para a cidadania no mundo

¹⁴ O termo é recorrente nas Políticas de Incentivo à Leitura. A partir de Duarte (2008), compreendemos que a sociedade do conhecimento é uma ideologia que o capitalismo produziu e não significa que a sociedade capitalista tenha se alterado ou estamos vivendo em uma sociedade diferente. O termo Sociedade do Conhecimento é por si uma ilusão que cumpre funções ideológicas. Embora não seja nosso objeto de análise, cabe explicitar, de forma sintética, a partir de Duarte (2008) as cinco ilusões da Sociedade do conhecimento. Primeira ilusão: O conhecimento está democratizado e nunca foi tão acessível. Segunda ilusão: Mais importante que adquirir conhecimentos, é lidar de forma criativa com situações do cotidiano. Terceira ilusão: O conhecimento é uma construção subjetiva. Quarta ilusão: Não há hierarquia de conhecimento, todos tem o mesmo valor. Quinta ilusão: A consciência individual constitui o caminho para superar os problemas da humanidade. Mari (2014) também elabora uma crítica em relação à ascensão do termo sociedade do conhecimento e afirma que ele surge, no Brasil, a partir da década de 1990, no contexto de redução dos direitos sociais, privatização, desregulamentação do Estado e contradições entre países centrais e periféricos. Com esse slogan, “nessa nova versão do capital humano, opera-se a inversão da responsabilidade do Estado sobre a educação, cuja tarefa passa para a empresa e, em última análise, ao indivíduo, sem apoio do Estado. Sobretudo, busca na diferenciação conceitual a tentativa de resolver questões como as do emprego, qualificação, democracia, liberdade, dentre outras” (MARI, 2014, p.93).

hodierno, o Pró-livro também a considera um bem social determinante na formação para a cultura, no acesso a informações e conhecimentos, para o desenvolvimento cognitivo. A competência leitora seria indispensável para a criatividade, cultura, inclusão social, exercício da cidadania e também para “**conseguir uma posição digna no mercado de trabalho, na sociedade da informação e do conhecimento**” (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, grifos nossos).

Como percebemos e reiteramos, o conceito cidadania, explicitamente calcado em alguns documentos orientadores das políticas públicas de leitura, está interligado a uma determinada visão de mundo, de valores e de sujeito que tenham certa utilidade para o meio social – mercado de trabalho, prevenção ao crime, etc. A questão da leitura, nesse sentido, não se limita à formação de hábitos e gostos, mas situa uma abrangência político-social, pois “o excluído da leitura não é o sujeito que sabe ler e que não gosta de romance, mas o mesmo sujeito que, no Brasil de hoje, não tem terra, não tem emprego, não tem habitação” (BRITTO, 2003, p.114). Os sentidos são desvelados a partir da elucidação:

Tomemos *formação do cidadão*. Idealmente, esta expressão identifica um conjunto de ações político-educativas encetadas por determinada comunidade, de um país ou uma nação, para que seus membros reconheçam e exerçam direitos e cumpram obrigações para com a própria comunidade e com o Estado. Trata-se, em outras palavras, de um **conjunto de ações político-sociais que visam estabelecer e incutir na gente valores e comportamentos desejados desde uma concepção de organização social e de individualidade** (BRITTO, 2003, p. 116, grifos nossos).

Esses valores constituem uma formação desejada por grupos dominantes, minorias da sociedade capitalista. O Estado tem um papel importante, pois através de instituições, mídias, movimentos organizados e sociedade civil encaminha suas ações, supondo “movimentos de persuasão, pela ação educativa e de valorização de comportamentos desejáveis, e movimentos de coerção, na ação dos aparatos policial e judiciário, supostamente realizados para garantir o bem comum” (BRITTO, 2003, p. 117).

Esse bem comum, apoiado em justificativas aceitáveis, no sentido de melhorar a qualidade da educação, encontra suporte no movimento de escolas eficazes¹⁵. Um dos slogans muito apregoados por esse modelo de escola é a formação para uma cidadania responsável, cujas perspectivas esperadas são:

¹⁵ O termo escolas eficazes foi resgatado nas últimas décadas, tornando-se centralidade nas políticas educacionais. Com a premissa de eficácia se tornava necessário o envolvimento da comunidade, instigando uma nova cultura de autonomia, gestão democrática e participação (SHIROMA; SANTOS, 2014).

Que acompanhe as mudanças do capitalismo, adequando-se a elas, planejando alternativas às recorrentes crises. Nessa perspectiva, a ênfase na aprendizagem refere-se ao ensino de hábitos e valores que promovem a criatividade e o empreendedorismo para **suportar as incertezas e superar as crises**, a educação ao longo da vida para prover aos indivíduos as competências demandadas pela **sociedade do conhecimento**, respeito à diversidade, visando promoção da tolerância, inclusão e coesão social (SHIROMA; SANTOS, 2014, p.39, grifos nossos).

É nesse sentido que a formação para a cidadania como constituinte da responsabilidade social e autonomia do sujeito funda uma nova moralidade social. Falleiros (2005), ao abordar a construção de uma nova cidadania no contexto de reforma educacional nos anos de 1990 e a presença dos termos nos parâmetros curriculares nacionais para a educação básica, situa um contexto de reforma que referenciou o slogan “Educação para a cidadania”, exigindo uma educação que conforme um sujeito “com os pressupostos técnicos, psicológicos, emocionais, morais e ético-políticos da ‘flexibilização’ do trabalho com um modelo de cidadania que não interfira nas relações burguesas fundamentais no contexto de ampliação da participação política” (FALLEIROS, 2005, p.211).

Tal educação, em conformidade com os princípios do capital, privilegia alguns modos de ser/fazer, dentre os quais encontramos o eixo cidadania. A autora apresenta que este “novo homem”, abandonando a perspectiva de classe, deve

Sentir-se responsável individualmente pela amenização de uma parte da miséria do planeta e pela preservação do meio ambiente; estar preparado para doar uma parcela do seu tempo livre para atividades voluntárias nessa direção; exigir do Estado em senso estrito de transparência e comprometimento com as questões sociais, **mas não deve jamais questionar a essência do capitalismo** (FALLEIROS, 2005, p.211, grifos nossos).

Movidos pelo conteúdo acima citado, reafirmamos a importância da análise desse novo modelo de cidadania que, embora aparente a proposição de uma educação que visa à dignidade humana, igualdade e participação social, não interfere nas relações burguesas. Uma nova cidadania é definida nas políticas públicas para leitura que, vislumbradas na inversão das causas e consequências, colocam o cidadão como responsável pela sociedade onde as determinações sociais e históricas estão voltadas apenas à amenização dos conflitos.

Além disso, expressam uma relação de necessidade, como se a leitura fosse indispensável, efetivamente, para a prevenção da miséria, exercício da solidariedade, da cidadania, e para a inclusão social daqueles despossuídos de bens, culturas e valores. Ora,

“ninguém fica melhor ou pior, mais solidário ou misantropo, mais crítico ou alienado porque passa a ser leitor. Pode ser, mas aí não há relação de necessidade” (BRITTO, 2003, p.103).

Nesse sentido, essa nova cidadania supõe comportamentos em prol de um resultado objetivo – a manutenção da exploração e de uma sociedade adaptada ao modo de produção social. Para que as possibilidades de cidadania sejam valorizadas efetivamente enquanto bem público, faz-se necessário abandonar as “visões ingênuas de leitura, fortemente ideológicas, e investir no conhecimento objetivo das práticas de leitura e num movimento pelo **direito de poder ler**” (BRITTO, 2003, p. 114, grifos nossos).

Os discursos promovidos pelo Estado capitalista funcionam como noções dificilmente negáveis e produzem um aparente consenso. No entanto, esta supervalorização do livro e da leitura, aliada a um comportamento profícuo, desconsidera o modo como se lê e o que se lê. Desconsidera também o sujeito que lê, pois, o conhecimento só pode ser construído se houver um sujeito que tenha condições de participar e utilizar-se dos instrumentos de informação e conhecimento.

Ao adentrarmos nessa ótica, perguntamos: de onde vem, para qual sociedade é pensada essa representação de leitura tão bem planejada que produz em seus discursos efeitos com excelente aceitabilidade? Seria uma estratégia aliada ao projeto para uma “nova” educação? Estas perguntas são compreendidas a partir da análise de que

[...] a representação mitificadora da leitura (que supõe que as pessoas, se verdadeiras leitoras, ficam melhores, mais participativas e mais críticas) está arraigada em nossa sociedade, inclusive porque é coerente com a ideologia assistencialista e do sucesso individual tão cara ao neoliberalismo (BRITTO, 2003, p.139).

Enquanto um dos princípios orientadores da ideologia neoliberal, o individualismo está camuflado nos projetos de leitura. Assim como a expressão “formação do cidadão” implica embates ideológicos, os valores promovidos nas campanhas de leitura, induzindo que ler é um comportamento que implica vida melhor e assegura uma inclusão social, também adentram no mesmo âmbito político-ideológico. Nesta linha de pensamento, Frigotto (2010, p. 438) afirma que “a tarefa política é, sem dúvida, transcender as estratégias de inclusão degradada, sob programas focalizados e de caridade social que funcionam como alívio da pobreza e manutenção do *status quo*”.

Movidos pela citação acima elencada, atribuímos à política pública de leitura uma compreensão “degradada” de inclusão. Acreditar que a leitura, como um elemento individualizante, pode promover efetivamente a inclusão social é desconsiderar a forma em

que se constituem as relações sociais capitalistas. Dessa forma, implica ponderar que “qualquer ação de inclusão supõe a transformação do fator de exclusão, isto é, a mudança na própria forma de organização social” (BRITTO, 2003, p.134-135).

A promoção da leitura vem se constituindo como uma forma de legitimar o consenso e o capital se apropria do conceito com sua orientação ideológica. Nas políticas apresentadas, a leitura apresenta um aspecto pragmático, pois ao ler para se tornar cidadão, incluso, participante de uma sociedade instável, escamoteiam-se os reais interesses do capital. Por isso, não interessa a esse sistema, como já observamos, uma mera exclusão dos indivíduos, tampouco uma inclusão efetiva, pois “é mais interessante que a instrução (escolar e de outras instituições, como a biblioteca, os postos de saúde, as delegacias) atue como forma de inclusão relativa” (BRITTO, 2003, p. 136).

Os discursos presentes nessas políticas são acentuados devido às mudanças que ocorrem na base material de produção, tornando possível a perpetuação da ideologia dominante. Silva e Cavalcante (2014), ao trazer em pauta o debate político/social acerca da leitura na sociedade capitalista, sinalizam que “a grande transformação prometida através da leitura, sob o ponto de vista ideológico da classe dominante, serve apenas para atender aos interesses dominantes” (SILVA; CAVALCANTE, 2014, p.9). Justificam tal afirmativa ao avaliar que a retórica da centralidade da leitura, que institui uma ideologia de transformação social e dos próprios indivíduos, não apresenta críticas às estruturas sociais. Além disso, as políticas atribuem aos indivíduos as mesmas oportunidades de ascensão social, dentre os quais só os melhores vencem.

O grande vácuo é que a vontade política está na superfície dos problemas sociais e não adentra na essência, tanto que, por mais investimentos realizados em suportes de leitura pelo Estado e outros parceiros, como os bancos, a condição de explorado de quem lê permanece inalterada, pois a exploração é parte integrante do modo sociometabólico vigente. Portanto a criação e a manutenção das políticas públicas de leitura são questões de Estado porque interessam à própria **reprodução** do capital (SILVA; CAVALCANTE, 2014, p.12-13, grifos nossos).

Ora, sabemos que a educação, em especial as políticas para leitura correlacionam-se com uma dinâmica social maior – contraditória – e com prevalência do conformismo dos ideais burgueses. Nunes (2003), referindo-se à leitura imersa no espaço econômico, depara-se com um sujeito pragmático em virtude das urgências cotidianas, da complexidade tecnológica, da produção e do uso dos slogans em propagandas. Juntamente com a organização da economia, institui-se uma forma de leitor, livro e leitura que “pode ser

considerada como algo que se pode vender, trocar, emprestar, guardar, acumular [...]. Isso mostra que a leitura é passível de uma administração **conforme os interesses em jogo** (NUNES, 2003, p. 35, grifos nossos).

Por isso, tratar de políticas de leitura como um bem em si para reduzir a desigualdade, promover inclusão e formar o cidadão se torna um discurso incompleto, pois, para o sistema, é necessário incluir e incentivar a leitura, afinal “o não escolarizado, analfabeto ou com pouca capacidade de leitura é um indivíduo que produz pouco e consome pouco, além de demandar mais serviços públicos assistenciais” (BRITTO, 2003, p. 197). Estamos diante de uma ideologia de uma inclusão superficial, uma necessidade do sistema para que, estrategicamente, o indivíduo possa ser mais produtivo, consumidor e adaptado aos interesses hegemônicos.

Considerações finais

Com argumentos de ampla aceitabilidade, as políticas de incentivo à leitura encobrem as pretensões de determinado grupo social respondendo às novas demandas da ordem sociometabólica do capital, isto é, viabilizam a reprodução das ideologias dominantes. Os convincentes discursos que atribuem à leitura uma capacidade salvacionista para inclusão e formação cidadã por meio da leitura ocultam que vivemos em uma sociedade onde predomina as desigualdades e sedimenta-se a exploração da força de trabalho. Ainda, sinalizam uma ideologia de que o Estado está investindo em leitura e conhecimento para *todos*.

O complexo ideológico que envolve os silenciamentos proeminentes das políticas de leitura parece desenvolver um discurso de antidominação por se apresentar com uma função educativa positiva, própria da pedagogia da hegemonia (NEVES, 2005). No entanto, colocado em paralelo com a sociedade, nos marcos do capitalismo, mantém fora da pauta a questão das contradições concretas da sociedade e define um projeto cujos instrumentos de dominação outorgam a formação de um novo intelectual.

Como verificamos, estas políticas, emanadas de diversos âmbitos educativos, são interesses que transcendem o âmbito nacional e fazem parte das agendas internacionais e da nova educação para o século XXI. As condições para a efetivação das políticas públicas de leitura atendem aos mecanismos do capital, cuja base são os princípios neoliberais por configurarem estratégias para incluir os desfavorecidos socialmente, sem mudar as bases de produção.

As políticas vendem a ideia, por sinal, cara ao neoliberalismo, de que o sucesso depende do esforço de cada um e que por meio da leitura todos estarão incluídos em uma sociedade mais justa. Passam uma ideia de que, por meio da leitura, o sujeito será livre, autônomo, poderá construir seu futuro com base nas suas escolhas e, sucessivamente, alcançará uma ascensão pessoal, social e profissional. Logo inferimos que, assim, só vencem os melhores, aqueles que leram mais, que tiveram maior contato com livros. Acabam entrando numa lógica que, ao apagar as diferenças sociais, promovem a inserção do indivíduo num meio que assegure certa “identidade social” e um ideal de igualdade.

As políticas de incentivo à leitura estão de acordo com o fundamento da pedagogia da hegemonia, que propõe uma nova participação marcada pelo individualismo e desmobilização dos sujeitos para uma pequena política. Tais soluções, ao focalizar as políticas sociais destinadas aos diversos setores e, ao desresponsabilizar o Estado, consolidam a liberdade como um valor que constitui uma nova hegemonia. De forma assistencialista, atuam como programas de responsabilidade social que constituem uma minimização dos efeitos emergentes da apropriação privada de bens.

As afirmativas sobre leitura, fundadas em efeitos e não em causas reais, não apresentam posicionamentos frente às contradições sociais, por isso as competências ligadas ao domínio da leitura, calcadas nas políticas como imprescindíveis à vivência na sociedade da forma como está estruturada, são necessárias ao sistema do capital. Isto porque não faz parte dos interesses do capital uma exclusão por completa do indivíduo, mas sim uma formação flexibilizada que atenda às demandas do mercado. Tais políticas se tornam assim, minimizadoras das consequências de um sistema opressor. Revela-se, assim, a “face oculta do capital”, pois o poder da ideologia prevalece devido à uma mistificação que naturaliza e perpetua o consenso com valores e diretrizes próprios de uma consciência prática dominante, distanciadas dos interesses da classe popular.

Referências

AZEVEDO, J. M. L. de. **A Educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 2004.

BRASIL. **Programa Nacional de Incentivo à Leitura**. Casa da Leitura. Cursos da Casa da Leitura. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 2009. 112 p.

BRASIL. **Programa Nacional do Livro e Leitura**. Publicação do Caderno do PNLL. Brasília, DF, 2014.

- BRASIL. **Programa Nacional do Livro e Leitura**. Brasília, DF, 2010, 48 p.
- BRITTO, L. P. L. **Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. 38. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- FALLEIROS, I. Parâmetros curriculares Nacionais para a educação básica e a construção de uma nova cidadania. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.
- FRIGOTTO, G. **Exclusão e/ou desigualdade social: questões teóricas e político-práticas**. Cadernos de Educação. FAE/PPGE. UFPEL. Pelotas. 2010.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Vol. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Nossas crenças**. Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/pro-livro/7859-nossas-crencas>. Acesso em: 19/12/2014.
- MARI, C. L. de. Algumas questões relativas à proposição sociedade do conhecimento. In: EVANGELISTA, Olinda (Org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014.
- MARQUES NETO, J. C. (Org.). **PNLL: textos e história (2006-2010)**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, 340 p.
- MARX, K. & ENGELS, F. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo, Boitempo, 2008.
- _____. **O poder da ideologia**. 4. ed. São Paulo: Boitempo, 2012.
- MINISTÉRIO DA CULTURA. **PROLER: concepção e diretrizes**. Rio de Janeiro: A BIBLIOTECA, 2009. Disponível em: <<http://proler.bn.br/>>. Acesso em: 05 mai. 2014.
- NEVES, L. M. W. e SANT'ANNA, R. Introdução: Gramsci, o Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia.. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.
- NUNES, J. H. Aspectos da forma histórica do leitor brasileiro na atualidade. In: ORLANDI, Eni Puccineli (Org). **A leitura e os leitores**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.
- PERRENOUD, P. **Escola e cidadania: o papel da escola na formação para a cidadania**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- PIÚBA, F. S. O futuro do PNLL está no presente. In: MARQUES NETO, José Castilho (Org.). **PNLL: textos e história (2006-2010)**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 161-166.

SAVIANI, D. Por uma outra política educacional. In:SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação:** por uma outra política educacional. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999. p. 118-134.

SHIROMA, E. O; SANTOS, F. A. dos. Slogans para a construção do consentimento ativo. In: EVANGELISTA, Olinda (Org). **O que revelam os slogans na política educacional.** Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014.

SILVA, A. M. de O. C; CAVALCANTE, M. do S. A. de O. **A leitura na sociedade capitalista:** Por que uma questão de Política Pública de Estado? In: VII Encontro de Pesquisa em Educação, Alagoas, 2014. Anais do VII Encontro de Pesquisa em educação de Alagoas (EPAL). Alagoas: UFAL, 2014. Disponível em: <<http://www.epealufal.com.br/consulta/anais/>>. Acesso em: 02 jan. 2015.

SILVA, E. T. da. **Leitura e realidade brasileira.** 4ª. Ed. Porto Alegre: Mercado aberto, 1988.

_____. O Bibliotecário e a Formação do Leitor. In: BARZOTTO, Valdir Heitor (org). **Estado de leitura.** Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1999.

_____. **Conferências sobre leitura**-Triologia Pedagógica. 2. ed. Campinas: SP: Autores Associados, 2005.

A INCIDÊNCIA DO SUJEITO DO INCONSCIENTE EM NARRATIVAS ESCOLARES

Magda Wacemberg Pereira Lima CARVALHO¹⁶

Glória Maria Monteiro de CARVALHO¹⁷

Maria de Fátima Vilar de MELO¹⁸

Resumo: Partindo do pressuposto lacaniano de que o inconsciente é estruturado como uma linguagem, este estudo tem como objetivo analisar a incidência do sujeito do inconsciente em textos narrativos escritos no ambiente escolar. Para tanto, o trabalho está fundamentado no interacionismo de base estruturalista, ressignificado pela psicanálise lacaniana. Os resultados revelaram que situações de realidade vividas pelos alunos-autores foram transformadas em signos articulados aos significantes do sujeito do inconsciente, permitindo a substituição dos signos dos contos originais. Apresentando, com isso, relação ora de proximidade, ora de distanciamento com o texto original, o que assinala a emergência do sujeito do inconsciente.

Palavras-chave: Linguagem. Psicanálise. Inconsciente. Narrativas Escolares.

Abstract: From the Lacanian presuppose that the unconscious is structured like a language, this study aims to analyze the impact of the subject of the unconscious in narrative texts written in the school. Therefore, this research is based on the interactionism of structuralist basis, reframed by the Lacanian psychoanalysis. The results revealed that the reality of situations experienced by students-authors were transformed into articulated signs the signifiers of the subject of the unconscious, allowing the replacement of the signs of the original tales. Featuring thereby relationship now proximity, sometimes distancing with the original text, which marks the emergence of the subject of the unconscious.

Keywords: Language. Psychoanalysis. Unconscious. Narratives School.

¹⁶ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco, UNICAP, Recife/PE, Brasil. E-mail: magdapcarvalho@hotmail.com

¹⁷ Professora-pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco, UNICAP, Recife/PE, Brasil. E-mail: gmmcarvalho@uol.com.br

¹⁸ Professora-pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco, UNICAP, Recife/PE, Brasil. E-mail: mfvmele@uol.com.br

Introdução

Em consonância com a proposta de ensino de língua presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e do trabalho com gêneros textuais orais e escritos na escola por meio de sequências didáticas, sugerido por Scheneuwly e Dolz (2004), foi elaborado, no ano de 2010, o projeto didático *Reinventando Contos: uma ressignificação no ensino da leitura, da escrita e da produção de textos*, vivenciado em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública municipal de Serra Talhada/PE, cujo objetivo foi a produção de narrativas, tendo como referência o enredo de contos clássicos infantis. Essas produções foram reunidas e publicadas, em 2010, sob o título *Reinventando Contos*.

O que chamou nossa atenção, nessa coletânea, foi o fato de os alunos-autores, ao serem solicitados a produzir textos narrativos com base nos contos clássicos infantis, relacionarem cenas e personagens dos textos originais a pessoas e acontecimentos de suas vivências. Esse fenômeno levou-nos a supor que a reescrita das cenas e dos papéis desempenhados pelos personagens, nos textos dos alunos, indicava a presença do sujeito do inconsciente, pois mesmo revisadas e aprimoradas as narrativas escritas pelos alunos traziam recortes de situações de seu cotidiano.

Nessa ordem, a noção de língua que norteia este estudo é a de língua cujo funcionamento estrutural (metafórico e metonímico) captura o sujeito que, submetido ao discurso do Outro¹⁹, é, por sua vez, submetido ao funcionamento da língua.

Nessa perspectiva, mantemos referência à proposta do interacionismo de base estruturalista, ressignificado pela psicanálise lacaniana, por considerarmos que, partindo dessa abordagem teórica, é possível investigar a incidência do sujeito do inconsciente em narrativas escolares, assim como colocar em discussão pontos de afastamento e de aproximação das produções dos alunos em relação ao conto original e compreender o funcionamento da ordem significante.

Diante disso, apresentaremos a seguir algumas considerações acerca dos principais pressupostos que alicerçam este trabalho.

¹⁹ O Outro para Lacan corresponde ao “lugar em que se situa a cadeia do significante que comanda tudo que vai poder presentificar-se do sujeito” ([1964] 2008, p. 200).

Linguagem e Psicanálise: imbricação teórica entre Saussure, Jakobson, Freud e Lacan

Principiando pela linguagem, este estudo segue os referenciais da linguística estruturalista, postulados por Ferdinand de Saussure no *Cours de Linguistique Générale*²⁰ (1916), CLG.

Dentre as várias questões linguísticas discutidas no Curso, interessa-nos, para este trabalho, o conceito de língua apresentado por Saussure. Para esse pensador, a língua “constitui-se num sistema de signos onde, de essencial, só existe a união do sentido e da imagem acústica, e onde as duas partes do signo são igualmente psíquicas” (SAUSSURE, [1916] 2006, p. 23). Diante dessa compreensão, a unidade linguística na teoria saussuriana é tida como “uma coisa dupla, constituída pela união de dois termos” (*ibidem*, p. 79), cujos valores são considerados a partir de um “jogo” interno de associação e oposição dentro do sistema da língua.

Dessa forma, a proposta saussuriana de unidade linguística consiste na união entre o *conceito* e a *imagem acústica*, em que esta última corresponde não ao som material, mas à impressão psíquica do som e o primeiro, à ideia que é atribuída a essa imagem acústica.

Tratando ainda do signo linguístico, Saussure faz algumas observações acerca do valor relacional dos elementos constituintes da língua. Para o autor, constitui ilusão acreditar que o valor de um termo pode ser determinado, na língua, apenas pela união de um som e um conceito.

Saussure afirma que, no interior do signo, há um aspecto paradoxal, pois o significado, quando analisado nos limites de um signo, “aparece como a contraparte da imagem auditiva” (*ibidem*, p. 133), mas quando considerado dentro do sistema, tanto o significado quanto o significante deste signo aparecerão como a contraparte de outros signos da língua, havendo assim uma relação em cadeia. Dessa forma, o autor chega à concepção de valor como “um jogo de oposições dentro do sistema” ([1916] 2006, p. 141), isso porque, para Saussure, dentro do sistema da língua, “todos os termos são solidários e o valor de um resulta tão-somente da presença simultânea de outros” (*ibidem*, p. 133).

Para reafirmar a tese de que a língua é um sistema de valores que atuam a partir das relações de diferença entre os elementos, Saussure propõe a análise do funcionamento da

²⁰ É necessário esclarecer que, embora haja, atualmente, estudos que consideram o CLG como um texto que se distancia dos conceitos originais formulados por Saussure, essa obra será nosso principal aporte por entendermos sua importância como obra fundadora da Linguística Moderna.

língua a partir de dois domínios distintos: *relações sintagmáticas* e *relações associativas*, esta última nomeada mais tarde, em função do uso, de relações paradigmáticas.

Essas relações, sintagmáticas e associativas, podem ser observadas quando as unidades constitutivas da língua estão tanto no discurso quanto fora dele. No discurso, os elementos linguísticos estabelecem relações de combinação baseadas na linearidade da cadeia significante, excluindo-se a possibilidade de dois elementos linguísticos serem pronunciados ao mesmo tempo.

Quando fora do discurso, essas relações ocorrem por meio de associações mentais entre um determinado elemento linguístico e todos os outros ausentes que poderiam substituí-lo. Devido às diferentes possibilidades de associação entre um termo e outros ausentes do contexto discursivo, Saussure afirma que as relações associativas ocorrem *in absentia*, ao contrário das relações sintagmáticas que existem *in praesentia*, devido à presença de dois ou mais termos “numa série efetiva” (SAUSSURE, [1916] 2006, p. 143).

A partir dessa proposição, o linguista russo Roman Jakobson, em seu estudo sobre Afasia ([1970] 2008), isola dois aspectos da linguagem afetados pelas perturbações afásicas: a seleção e a combinação.

Para esse autor, “quem fala seleciona palavras e as combina em frases, de acordo com o sistema sintático da língua que utiliza” (JAKOBSON, [1970] 2008, p. 37). Dessa maneira, o arranjo da *seleção* presume a substituição de termos entre si a partir de entidades associadas no sistema, enquanto o arranjo da *combinação* demanda certa articulação das unidades linguísticas associadas no sistema linguístico e na mensagem ou associadas somente na mensagem. Sendo assim, esses arranjos, tal como os eixos associativos e sintagmáticos da teoria saussuriana, aparecem *in absentia* e *in praesentia*, respectivamente.

Nessa direção, Jakobson considera que essas duas formas de funcionamento, afetadas nesses distúrbios de linguagem, podem ser condensadas pela metáfora e pela metonímia, em que o *processo metafórico* corresponde à relação de similaridade (substituição) e o *processo metonímico*, à relação de contiguidade (combinação). De acordo com esse linguista, “a competição entre os dois procedimentos, metonímico e metafórico, se torna manifesta em todo processo simbólico” ([1970] 2008, p. 61), assim como o conteúdo simbólico compreendido no processo de elaboração onírica – a condensação e o deslocamento – analisado por Freud em *A interpretação dos Sonhos*, 1900.

Esse processo simbólico, segundo Garcia-Roza (1992), consiste em um conjunto de leis estruturais do inconsciente, cujo acesso se dá por meio da aquisição da linguagem (p.

176). É a partir, sobretudo, desses linguistas, Saussure e Jakobson, que o psicanalista francês Jacques Lacan fez uma releitura da psicanálise freudiana, em especial da teoria do Inconsciente, buscando nas contribuições da linguística estruturalista fundamentar sua tese de que o “inconsciente é estruturado como uma linguagem” (LACAN, [1964] 2008, p. 27).

Diante disso, o ponto fundamental do pensamento lacaniano consiste em atribuir ao simbólico a função de constituinte do sujeito humano, uma vez que para Lacan, “os símbolos envolvem, com efeito, a vida do homem, com uma rede tão total que conjugam antes que ele venha ao mundo [...] e para além de sua morte [...]” (LACAN, [1966] 1992, p. 143). Com isso, as formulações feitas por Lacan situam-se na ordem da linguagem, especialmente no discurso enunciado pelo sujeito que, submetido à função simbólica, fala a partir de um sistema de elementos significantes.

Para uma aproximação ao princípio lacaniano faz-se necessário entender como elementos da linguística estruturalista foram relacionados à psicanálise. Contudo, é importante destacar, de acordo com Melo e Carvalho (2014), que foi o trabalho de Freud que levou Lacan a refletir sobre a linguagem e, assim, recorrer à Linguística.

Diante disso, a próxima seção será dedicada a descrever, sucintamente, a relação entre a psicanálise e a linguística.

O inconsciente estruturado como uma linguagem

Observando os princípios gerais do signo linguístico saussuriano, Lacan percebe que o estudo sobre as partes constituintes do signo vai muito além do fato de não haver uma relação de motivação entre significado e significante, pois diante da relação de indissociabilidade entre o significado e o significante, a barra que os separa denota, para esse psicanalista, duas ordens distintas “separadas inicialmente por uma barreira resistente à significação” (LACAN, [1966] 1992, p. 228).

Com base nessa compreensão, Lacan “reescreveu o signo, dando primazia ao significante, fazendo do significado um efeito do significante e do traço que os une uma barreira resistente à significação” (LEMOS, 2009, p. 4). Dessa forma, a reescrita da representação saussuriana do signo, feita por Lacan, embora mereça, segundo o próprio Lacan, “ser atribuído a Ferdinand de Saussure” ([1966] 1992, p. 227), consiste em situar o *significante* (S) na parte superior e o *significado* (s) na parte inferior.

Nessa proposta o significante é grafado com S maiúsculo e colocado acima da barra para evidenciar sua posição de primazia enquanto o significado é grafado com s minúsculo, colocado abaixo da barra. Isso porque, Lacan, no artigo *A instância da letra no Inconsciente ou a razão desde Freud* ([1966] 1992), afirma que os esquemas pensados por Saussure para demonstrar sua teoria do signo linguístico podem ser traduzidos pelo algoritmo S/s, em “que se lê: significante sobre significado, o sobre correspondendo à barra que separa as duas etapas” (p. 227).

Em vista dessa mudança, não só a unidade do signo, sustentada por Saussure, foi modificada como a produção de sentido passou a ser entendida como realizada na própria cadeia dos significantes, já que a linearidade do significante permite que os elementos sejam apresentados um após outro formando uma cadeia, cuja relação entre um significante e outro faz advir o sentido.

De acordo com Lacan (1966), a função propriamente significante que se desenha na linguagem diz respeito a duas figuras da linguística: *metáfora* e *metonímia*, relacionadas por Jakobson, no trabalho *Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia* ([1970] 2008), aos distúrbios de similaridade e contiguidade, estes fundamentados na relação sintagmática e associativa da teoria saussuriana.

Com isso, Lacan trata de assimilar a proposta jakobsoniana de polos metafórico e metonímico, aos trabalhos de *condensação* e *deslocamento* identificados por Freud na obra *A interpretação dos sonhos* (1900), por entender, conforme Garcia-Roza (1992), que o deslizamento do significado sob o significante também é encontrado no trabalho do sonho em seu efeito de distorção.

Diante disso, Lacan (1966) buscou demonstrar, lançando mão de formulações teóricas da linguística estrutural, que “o inconsciente é estruturado como uma linguagem”. Assim, ao associar os mecanismos de condensação e deslocamento, responsáveis pela elaboração onírica, à metáfora e à metonímia, Lacan não só apresentou os pontos basilares de sua tese da estrutura do inconsciente como também situou, metodologicamente, a teoria do inconsciente no campo da linguagem e formulou o conceito de sujeito na teoria psicanalítica.

O interacionismo em aquisição de linguagem ressignificado pela psicanálise lacaniana

Partindo da perspectiva psicanalítica da linguagem como causa do sujeito, a interrogação da brasileira Cláudia de Lemos incide “sobre o efeito da linguagem, através da fala do outro, na constituição da criança como sujeito” (1999, p. 13).

A partir disso, Lemos (2000) questiona tanto o fato de a criança, ao falar, ser falada pelo outro, quanto o afastamento da fala do outro evidenciado pelos “erros” que aparecem na fala da criança. Nesse sentido, a autora pressupõe que essa fala inicial da criança revela “uma instância subjetiva que está aquém ou além do que se pode saber sobre a língua” (1999, p. 14). Foi o reconhecimento dessa instância que levou Lemos a buscar na psicanálise e, particularmente, em Jacques Lacan, para quem a linguagem é fundante do sujeito e cujas proposições são fortemente marcadas pela releitura da obra de Saussure, uma possibilidade de fazer da fala da criança um campo legítimo de investigação.

No artigo *Los procesos metafóricos y metonímicos como mecanismos de cambio* (1992), Lemos afirma ter encontrado, na obra de Lacan, razões para trazer as proposições teóricas da linguística estruturalista para seus estudos, sobretudo no que diz respeito ao funcionamento estrutural da língua.

A releitura da obra de Saussure permitiu à autora encontrar, nas relações sintagmáticas e associativas, as explicações sobre o funcionamento da fala inicial. Conquanto, foi a reinterpretação dessas relações como processos metafóricos e metonímicos, feita por Jakobson em seus estudos sobre Afasia, que permitiu a Lemos apreender “a linguagem em seu estado nascente na fala da criança, assim como o movimento que produziria a mudança” (2002, p. 52).

No artigo *Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação* (2002), Lemos afirma que sua aproximação à obra de Lacan, de 1992 a 1997, fez com que ela percebesse que as análises da fala da criança por meio dos processos metafóricos e metonímicos “não remetiam a um movimento autônomo da língua sobre si mesma, mas sim de um sujeito, isto é, ao modo de emergência do sujeito na cadeia significante” (2002, p. 54).

Segundo Lemos (2002), a presença das formulações saussurianas, nesse novo esforço de teorização, demanda a articulação de “um sujeito [...] compatível com a concepção de língua na teorização da Linguística” (2002, p. 54); trata-se de um sujeito que existe enquanto efeito de linguagem e cuja constituição se faz necessariamente em sua relação com o outro-

falante por meio da linguagem. Nessa ordem, o sujeito é então entendido como “capturado” pela linguagem e submetido ao seu funcionamento.

Composição do *corpus* da pesquisa

Partindo da perspectiva teórica que considera a linguagem como elemento constitutivo do sujeito, cuja clivagem do sujeito em Consciente e Inconsciente se dá por meio do acesso à ordem das trocas simbólicas, do efeito significante, propõe-se, neste trabalho, analisar as marcas do sujeito do inconsciente em textos narrativos escritos no ambiente escolar.

Diante disso, assumiu-se como objeto de pesquisa uma coletânea de narrativas escritas e publicadas por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública municipal de Serra Talhada/PE.

Compreendendo que as narrativas, ficcionais ou realistas, sempre deslumbraram a humanidade, por tratar de temas comuns que vão desde inveja, ambição e intrigas até a superação de obstáculos e realização social ou existencial, questões que permitem “aprender mais sobre os problemas interiores dos seres humanos, e sobre as soluções corretas para seus predicamentos em qualquer sociedade” (BETTELHEIM, 1980, p. 13), tomamos como *corpus* de análise dois contos maravilhosos. Esses contos, a saber: *Ali Babá e os Cangaceiros* e *O grande coração do Pequeno Polegar*, foram produzidos por adolescentes entre 13 e 14 anos de idade, a partir da leitura, em sala de aula, dos contos originais, e passaram por revisão, correção e reescrita antes de serem publicados.

Análise e discussão do *corpus*

O primeiro texto, *Ali Babá e os Cangaceiros*, foi escrito por um aluno de 13 anos, oriundo da zona rural, mas que se mudou para a zona urbana, a fim de dar continuidade aos estudos, visto que a escola em que ele estudava, quando residia na fazenda, oferecia apenas o Ensino Fundamental I (antigo primário). Durante as aulas, ele revelou que não estava satisfeito em “morar na cidade”, pois gostava da tranquilidade da fazenda e, principalmente, das reuniões que aconteciam todas as noites na casa do avô que costumava contar histórias reais e fictícias sobre o Cangaço.

No texto original, a entrada de Ali Babá na gruta do tesouro e a subtração de algumas moedas de ouro configuram-se como os principais elementos desencadeadores da trama, cujos

motivos tratam de inveja, ambição, avareza, mortes e triunfo do bem sobre o mal. Segundo Bettelheim (1980), o mal é tão onipresente nos contos quanto a virtude. Contudo, a virtude evidenciada nessa narrativa não é a do protagonista, mas a da serva Morgiana que, inteligente e sagaz, evita o assassinato da família de Ali Babá pelos quarenta ladrões.

Já o texto *Ali Babá e os Cangaceiros*, escrito a partir da reencenação de contextos e vivências das personagens, permite observar que seu autor não faz referência ao heroísmo de um personagem feminino, mas sim, coloca o protagonista Ali Babá como um sujeito ideal, que se mantém íntegro diante da oportunidade de autorrealização econômica, pois diferente do personagem da narrativa original, o do conto reescrito não subtrai absolutamente nada do tesouro escondido e ainda denuncia os ladrões à polícia, assinalando, desse modo, o afastamento da narrativa reelaborada em relação à escrita original, o que aponta para a afirmação de Borges (2006) de que “a produção de cada criança é singular. Cada uma dispõe de significantes [...] que advêm de sua relação com o Outro” (p. 152, grifos da autora).

Considerando que o Outro, nas formulações teóricas lacanianas, corresponde ao “lugar em que se situa a cadeia do significante que comanda tudo que vai poder presentificar-se do sujeito” (LACAN, [1964] 2008, p. 200), a apresentação de um herói virtuoso e potente remete-nos à metáfora do Nome-do-Pai, processo inaugural, na constituição psíquica, que permite à criança advir como sujeito.

Nessa direção, a apresentação de um protagonista de conduta ilibada pode revelar a identificação do autor com a palavra de seu pai ou de seu avô sobre honra e retidão diante das circunstâncias da vida, uma vez que, para Lacan (1957-1958), o que constitui o caráter decisivo da criança “deve ser isolado como relação não com o pai, mas com a palavra do pai” (p. 199). Nesse sentido, o protagonista da narrativa reencenada é apresentado como aquele que representa não o detentor do falo, mas o modelo ideal de caráter.

Nessa ordem, a apresentação de um herói que não faz justiça com as próprias mãos, como fez a heroína do conto original ou ainda como se costumava fazer na época do cangaço, mas um sujeito que respeita e cumpre a Lei, assinala a incidência do sujeito do inconsciente no texto reescrito. Nessa incidência, o autor identificado ao discurso do avô, revela no texto a não-coincidência entre as falas, ou melhor, entre as histórias narradas pelo outro e a sua narrativa e seu assujeitamento ao campo do Outro, ao “lugar em que se situa a cadeia do significante que comanda tudo que vai poder presentificar-se do sujeito” (LACAN, [1964] 2008, p. 200).

O segundo texto, O grande coração do Pequeno Polegar, foi escrito por uma aluna de 14 anos, que residia em um assentamento rural próximo a uma barragem, no município de Serra Talhada/PE. Essa aluna participava colaborativamente de todas as atividades propostas em sala de aula, na maioria das vezes liderando as atividades em grupo.

Diante da proposta de reescrita do conto maravilhoso O Pequeno Polegar, de Charles Perrault, cujo dilema socioeconômico vivido pelo protagonista o faz enfrentar um ogro antropofágico, observou-se que a narrativa produzida pela adolescente não apresenta elementos característicos aos contos maravilhosos²¹, tampouco aos contos de fadas²², dado que, além de não apresentar elementos mágicos, também não apresenta um protagonista empenhado na luta pela união homem-mulher, nem empenhado em sua autorrealização econômica.

O texto reescrito apresenta, como motivos, a benevolência e o altruísmo do protagonista, cuja preocupação é assegurar a sobrevivência das famílias atingidas pela seca, o que nos reporta ao artigo *Escritores Criativos e Devaneios*, em que, de acordo com Freud ([1907] 1969), o escritor criativo é independente para reformular o material preexistente e conhecido.

Nessa ordem, ao mesmo tempo em que a narrativa reencenada assinala a liberdade criativa da autora, revela sua identificação com o texto original e com o discurso do Outro, do “universo simbólico em que todo sujeito está inserido” (BORGES, 2006, p. 149-150), representado, neste caso, pelo ambiente em que a autora vivia. Nesse sentido, a identificação com a narrativa original é representada, sobretudo, pela manutenção do nome do protagonista. Já a identificação com o discurso do Outro, simbólico, é marcada pelo cenário em que a trama é ambientada e pela reconstituição dos lugares desempenhados pelos personagens.

Nessas condições, a eleição de um espaço rural como cenário do enredo aponta para o jogo metaforonímico da linguagem, visto que ocorre a substituição de significantes, tanto por similaridade quanto por contiguidade. Com isso, a narrativa indica “que é na substituição do significante ao significante que se produz um efeito de significação” (LACAN, [1966] 1992, p. 246), já que o cenário rural desliza de uma narrativa para outra, impondo “um novo

²¹ Os *contos maravilhosos*, consoante Coelho (1987), consistem em narrativas desenvolvidas no cotidiano mágico, sem a presença de fadas, mas com animais antropomórficos, gênios, duendes e seres metamorfoseados, cujo princípio gerador corresponde a uma problemática social, associada ao desejo de autorrealização do protagonista, herói ou anti-herói, no plano socioeconômico.

²² Os *contos de fadas*, conforme Coelho (1987), compreendem narrativas desenvolvidas no âmbito da magia feérica, em que figuram reis, rainhas, gênios, bruxas, gigantes, anões e objetos mágicos, com ou sem a presença de fadas. O princípio gerador desses contos refere-se a uma problemática existencial do herói ou da heroína, ligada à união homem-mulher.

significante em relação de contiguidade com um significante anterior que ele substitui” (DOR, 1989, p. 57).

Com a apresentação de um protagonista que usa a argumentação e liderança para solucionar o conflito apresentado no enredo e assegurar a sobrevivência das famílias atingidas pela seca, a autora indica sua identificação com a astúcia e bravura do protagonista do conto original e, ao mesmo tempo, aponta seu distanciamento, pois, ao invés de apresentar uma protagonista do sexo feminino, ela prefere atribuir o heroísmo a um personagem masculino, numa demonstração do que Belotti (1983) nomeou como descondicionamento da mulher, já que, segundo essa psicóloga, falta, nas histórias infantis, “a figura da mulher cheia de motivações humanas, altruísticas, que escolha lucidamente e com coragem o próprio comportamento” (p. 104).

Nessas circunstâncias, a constituição de uma narrativa que apresenta elementos, personagens e situações do cotidiano de uma comunidade rural, além de colocar as ações cooperativas como a solução para o enfrentamento ao período de estiagem, apresenta-se como a principal marca da incidência do sujeito do inconsciente na narrativa.

Considerações Finais

Considerando que a “estrutura de divisão subjetiva (*Spaltung*) irreversível no sujeito” (DOR, 1989, p. 100) é instituída pela Metáfora Paterna que, regida pela ordem significante, faz advir o inconsciente como um lugar autônomo que define a subjetividade, foi possível identificar, nos textos selecionados para análise, o funcionamento da ordem significante, tanto pela substituição de significantes que apresentam relação de similaridade entre si (metáfora) quanto pela substituição de significantes que mantêm relação de contiguidade (metonímia), indicando que, mesmo em narrativas revisadas e corrigidas, há algo que escapa ao tempo cronológico e irrompe na cadeia significante.

Diante disso, observou-se nesse *corpus* que a escolha do cenário, das cenas e dos papéis desempenhados pelos personagens revela a incidência do sujeito do inconsciente, uma vez que, por meio das operações metafóricas e metonímicas, os autores das narrativas substituíram significantes do seu cotidiano, que estavam latentes, por significantes manifestos em sua produção textual.

Nessa perspectiva, a linguagem aparece como o que revela e dá condições ao funcionamento do inconsciente.

Referências

- BELOTTI, Elena Gianini. **Educar para a submissão**. Petrópolis: Vozes, 1983.
- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fada**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- BORGES, Sônia Xavier de Almeida. A aquisição da escrita como processo linguístico. *In*: LIER-DE-VITO, Maria Francisca; ARANTES, Lúcia (Orgs.). **Aquisição, patologias e clínica da linguagem**. São Paulo: EDUC, 2006, p. 149-159.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas**. São Paulo: Editora Ática, 1987.
- DOR, Joël. **Introdução à leitura de Lacan: o inconsciente estruturado como linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FREUD, Sigmund. [1900] **A interpretação dos sonhos**. Porto Alegre, RS: L&PM, 2012.
- _____. [1907] Escritores criativos e devaneios. **Edição Standard Brasileira de obras completas de Sigmund Freud**. v. IX. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1969, p. 149-158.
- GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. **Freud e o inconsciente**. 7. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992.
- JAKOBSON, Roman. [1970] **Linguística e comunicação**. 21. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2008.
- LACAN, Jacques. [1957-1958] **O Seminário**, livro 5. **As formações do inconsciente**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- _____. [1964] **O Seminário**, livro 11. **Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- _____. [1966] A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. *In*: _____. **Escritos**. 3. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1992.
- LEMONS, Cláudia Thereza Guimarães de. [1992]. Os processos metafóricos e metonímicos como mecanismos de mudança. **Substratum/ Artes Médicas**, v. 1, n. 3, 1998, p. 151-172.
- _____. Sobre o “Interacionismo”. **Revista Letras de Hoje**, v. 34, n. 3, set., 1999, p. 11-16.
- _____. Desenvolvimento da linguagem e processo de subjetivação. **Interações**. São Paulo: Universidade São Marcos, v. V, n. 10, jun./dez., 2000, p. 53-72.
- _____. Das vicissitudes da fala da criança e sua investigação. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas: IEL/Unicamp, n. 42, 2002, p. 41-69.
- _____. **Linguística: de Freud a Lacan**. XII SILEL (Simpósio Nacional e Internacional de Letras e Linguística). Uberlândia/MG, 2009, p. 1-10.

MELO, Maria de Fátima Vilar de; CARVALHO, Glória Maria Monteiro de. Pontos polêmicos na leitura que Lacan fez de Saussure. **Revista Matranga**. Rio de Janeiro, v. 21, n. 34, jan/jun., 2014, p. 168-179.

SAUSSURE, Ferdinand de. [1916] **Curso de Linguística Geral**. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2004.

A LEITURA INTERACIONAL E A FORMAÇÃO DO LEITOR COMPETENTE

Karl Heinz EFKEN²³

Alexcina Oliveira Cirne Vieira da CUNHA²⁴

Resumo: O artigo apresenta reflexões em torno das características da leitura interacional e sua contribuição para formar o leitor competente, destacando a formação tríade que representa os elementos de composição da leitura interacional. A abordagem teórica alinha-se aos postulados de Coscarelli (2002); Kleiman (1989; 2004); Alarcão (2001); Koch (2008); Sim-Sim e Micaelo (2006); Silva (2014); Lerner (2008); Castro; Velázquez (2009). O trabalho apresenta a análise dos três elementos que compõe a tríade da leitura interacional e a importância dessa prática no processo de compreensão e inferência realizados no ato de ler, o qual é concebido como um exercício efetivo público de cidadania.

Palavras-chave: Leitura Interacional. Leitor Competente. Compreensão. Inferência.

Abstract: *This article presents reflections on the features of interactional reading and their role in the formation of proficient readers. The triad formation that represent the compositional elements of interactional reading are highlighted. The theoretical approach is based upon the postulates of Coscarelli (2002); Kleiman (1989; 2004); Alarcão (2001); Koch (2008); Sim-Sim and Micaelo (2006); Silva (2014); Lerner (2008); Castro; Velázquez (2009). The paper analyses the three elements that form the triad of interactional reading and their importance in the process of understanding and inference for the development of reading skills, which is conceived as an effective public exercise of citizenship.*

Keywords: *Interactional Reading. Proficient Reade. Understanding. Inference.*

²³ Professor e pesquisador do Curso de Filosofia e do Programa de Pós-Graduação de Mestrado e Doutorado em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP. E-mail: khefken@hotmail.com

²⁴ Doutoranda e Mestra em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP. E-mail: cirnealex@hotmail.com

Introdução

Consideramos a leitura interacional uma proposta eficiente na formação de bons leitores. Ela inclui o leitor, enquanto intérprete, como elemento essencial e indispensável à prática de leitura. Parte dessa base conceitual se desenvolveu após a alteração do paradigma de leitura decodificadora que, guiada por postulados behavioristas, apoiava a ideia da leitura centrada na decodificação de signos. O texto dos PCN's em Língua Portuguesa (1997, p. 21) representa um claro rompimento com a prática de base decodificadora, punitiva e repetitiva, quando afirma que “a razão de ser das propostas de leitura [...] é a compreensão ativa não a decodificação e o silêncio”. A leitura é compreendida como uma prática de interpretação, pela qual todos os elementos de um texto passam a estar concatenados e não isolados, além de serem passíveis de novas interpretações, pois a percepção de vida será partícipe das considerações sobre a prática leitora.

Essa mudança da perspectiva de cunho behaviorista para uma leitura mais participativa e empreendedora ocorreu a partir da década de 90 (KLEIMAN, 2004; PAHL; ROWSELL, 2005). A leitura interacional aponta para a composição de um cordão tríplice: *leitor, texto e autor*, dando destaque à dialogicidade inerente ao ato de leitura e ao processo colaborativo de produção de sentido, o qual é “concebida como ato interpretativo que revela o *texto, o autor e o leitor*” (SOARES, 2012, p. 17, grifo nosso). Essa relação dialética entre todos os envolvidos na leitura, interpretação e construção do texto e do sentido, leva-nos a considerar essa proposta um avanço significativo nas reflexões sobre a leitura e a formação do leitor competente. Para os PCN's (1997, p. 41)

[...] formar um leitor competente supõe formar alguém que compreende o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos, que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos.

A formação do leitor competente envolve uma sequência de habilidades complexas, que possibilitam ao leitor transitar em vários domínios, quais sejam, compreender o texto; ler para além do texto; estabelecer relações entre leituras anteriores e o atual; saber dos múltiplos sentidos do texto; justificar e validar sua leitura no contexto de um evento discursivo. Formar um leitor com essas habilidades requer uma prática leitora que se afaste de exercícios repetitivos, mecânicos, monótonos e automáticos de leituras decodificadoras de signos, que

não somente provocam desmotivação e desilusão no aprendiz, mas impedem nele a identificação com a sua interpretação justificada e validada: leitor, texto e autor permanecem mergulhados num profundo desconhecimento mútuo e alienados uns dos outros.

Este artigo está dividido em duas seções. Na primeira seção, apresentamos o conceito de leitura interacional, refletindo sobre o papel dos elementos da tríade que a compõe. Na segunda seção, abordamos o papel da compreensão e inferência na perspectiva da leitura interacional.

Leitura interacional

A definição de leitura, embora não seja unívoca, está essencialmente vinculada, hoje, à *prática social*, ligando a visão do leitor como essencial na multiplicidade de olhares interpretativos — fruto das diversas vivências. Esses “diferentes modos de ler” devem ser estimulados, aceitos e agregados à demanda de formação de leitores competentes e capazes de ter diversas visões sobre o mundo e a justificá-los. Esses diferentes modos de ver estão intrinsecamente ligados à dinâmica e as rápidas mudanças da nossa época que produzem impactos na nossa forma de usar a linguagem e de nos comunicarmos.

Sobre essa dinamicidade, Carvalho (2015, p.52) afirma que o “século XXI tem sido testemunha de uma revolução na vida social [...]. As decorrências das mudanças na interação vêm imprimindo suas marcas tanto no uso material da língua quanto na sua esfera discursiva [...]”. Essas marcas no uso material da língua e sua esfera discursiva afetam a forma de ler, e devem afetar. São “marcas” que, segundo nosso entender, dialogam com o conceito de leitura proposto por Kleiman (2004, p. 14), quando explica a leitura como prática social e afirma que “os usos da leitura estão ligados à situação; e são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram [...] que determinam esses diferentes modos de ler”. Conforme Alarcão, (2001, p. 61) “tudo se processa em interdependência”. É nesta “interdependência” que está concentrada boa parte dos princípios da leitura interacional e percebemos nela um entrelaçamento com a proposta que dialoga com os rumos da esfera discursiva: qual seja, dá voz aos participantes da sociedade. Conforme Macedo (2015), o foco da leitura interacional é autor-texto-leitor. Isso posto, podemos ilustrar a leitura interacional da seguinte maneira:



Leitura interacional

Figura 1: Criada pelos autores para o artigo

Nesta base, a estrutura é formada por uma tríade. Segundo Kleiman (2004, p. 14), a leitura interacional não exclui e não anula nenhum dos elementos da tríade. Nesse sentido, Silva (2004, p. 331) afirma que “há uma responsabilidade mútua entre leitor e autor na construção do sentido daquilo que lê”, ou seja, o sentido do texto não existe anterior a essa simbiose (KOCH, 2008). Na leitura interacional, o leitor tem vida e dá vida e sentidos ao lido. Ele interage dentro de sua realidade com os elementos da tríade, sendo ele um deles — de forma que ocorre uma simbiose.

Na figura ilustrativa acima (figura 1), todos os elementos estão numa condição linear: o texto, o leitor e o autor. O tradicional conceito de leitura, baseado exclusivamente na decodificação, na oferta de “respostas certas”, simuladas como inéditas, é um retrocesso e exclui a identidade. Dessa forma, impossibilita, de antemão, que o leitor justifique e valide sua leitura, pois não é sua leitura. O leitor é apagado e a leitura se restringe a uma reprodução com encenação de originalidade. O culto apenas ao autor elimina os outros elementos da tríade, tornando-os nulos.

Afim de refletirmos como o leitor competente pode ser construído através da prática da leitura interacional, utilizaremos a cena ilustrativa como exemplo:

João, coletor de papel, com escasso acesso a textos literários, lê o poema de Carlos Drummond de Andrade (1930), intitulado *No meio do caminho* (transcrito abaixo):

*No meio do caminho tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
tinha uma pedra
no meio do caminho tinha uma pedra.*

*Nunca me esquecerei desse acontecimento
na vida de minhas retinas tão fatigadas.*

*Nunca me esquecerei que no meio do caminho
tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
no meio do caminho tinha uma pedra.*

Pensemos: qual a obrigação que João tem, com o arcabouço de experiências que parece possuir (da breve descrição de sua formação), de concluir que: 1. Drummond estava fazendo uma crítica aos padrões de poesia romântica da época? 2. Que a intenção do poema seria apresentar outros temas que não fossem apenas o “lindo” e “romântico”? 3. E que Drummond foi ridicularizado e desmerecido devido ao poema? Nenhuma. Não podemos afirmar que as possíveis construções de sentido que João venha a fornecer, fruto da leitura do poema, sejam inócuas, inadequadas ou patéticas. Se concluirmos por esses três adjetivos, ou alguns deles, não estamos falando de uma prática dialógica! Estamos retornando ao culto do autor, no qual já está posto o limite das interpretações.

Essa fuga do repositório, alicerçado em expectativas definidas de interpretação, deve ser motivada, ou seja, devem ser estimuladas as múltiplas possibilidades de ver as coisas pelos múltiplos olhares dos sujeitos. Neste sentido, encontramos uma marcante passagem de Machado (2012, p. 59) quando afirma que textos precisam nos desequilibrar, tirar o chão, balançar as certezas, levantar dúvidas. “Se isso não ocorrer, nada feito”. Esse efeito de desequilíbrio, que tira o chão, é muito bem-vindo na prática leitora: na verdade, ele descortina o novo. Verdades e posições estanques não proporcionam o crescimento dialógico numa sociedade plural e heterogênea. A leitura deve ser realizada num horizonte aberto de sentido, de forma que “vários sentidos podem ser atribuídos a um texto” (PCN’s, 1997, p. 41), sem que ocorram estranhamento ou rupturas no processo interacional. Kleiman (1989, p. 13, grifo nosso) confirma a importância dos diversos saberes na atividade de atribuir sentido ao texto ao afirmar que “é mediante a interação de diversos níveis de conhecimento que o leitor consegue construir o sentido do texto, [...] a leitura é considerada *um processo interativo*”.

A prática de leitura interacional destaca a cadeia dos impactos da leitura sobre os indivíduos, que são vistos como estrategistas e construtores sociais. Uma falsa prática da leitura interacional obriga o leitor a fornecer respostas manipuladas, com supostos ares de descoberta e eficiência intelectual, para obter o “sucesso escolar” (Cf. BOURDIEU, 1996). Essa simulação acaba por sedimentar uma inabilidade leitora, um sufocamento, uma tacanha

visão causada por uma prática restritiva e mutiladora, sendo um exercício do silêncio e do descrédito.

A partir da prática da leitura interacional, se constrói o que nós nomeamos de *relação interacional*. Essa relação interacional é a circulação e valorização das experiências do professor e do aluno na construção das percepções, por meio da leitura. A inserção dessa perspectiva pode contribuir para a formação do leitor competente. A ilustração abaixo (figura 2) demonstra a ideia:



Relação interacional
Figura 2: Criada pelos autores para o artigo

Comentando a figura acima (figura 2), notamos que há uma linearidade dos elementos que compõem a tríade da relação interacional e, entre eles, há vetores de diálogo, sinalizados pelas setas. Podemos utilizar tal exemplificação para pensarmos o espaço escolar: o professor/aluno — ambos com experiências no mundo —, o texto e o autor.

Por vezes, só o professor tem a voz e não estimula a fala do aluno, fala fundamental na construção das reflexões postas. Essas práticas centralizadoras silenciam o aluno e transformam a “comunicação” em evento monológico. Essa resistência à abertura de espaços aos alunos, talvez seja atribuída a uma percepção de uma gestão escolar que vê o aluno como aquele que está “propenso a absorver, tábula rasa a ser preenchida” (MARTINS, 2010, p. 81). Além disso, reflete a própria insegurança do docente, que é vítima de um processo de formação sem leitura, alcançando, também, os novos formandos, os que optam pela docência.

Numa pesquisa realizada por Mello (2010, p. 179), este afirma que “em um país onde não há o hábito da leitura, é normal que os jovens cheguem aos cursos de Letras e Pedagogia sem um repertório desejável para quem objetiva ensinar literatura”. Além da ausência de um repertório progresso de leituras destes futuros professores, há, também, uma clara e visível aversão à prática de leitura. Segundo a pesquisa, “é comum ouvirmos depoimentos dos próprios licenciandos, na habilitação de literatura, inclusive, manifestando o desinteresse pela leitura”. Estas considerações que buscam entender a prática de silenciamento em sala de aula,

também apresentam o turvo enfoque da produção de conhecimento, que centraliza toda a fonte útil de saber na pessoa do professor. Isto desencadeia o fortalecimento do modelo de leitura tradicional.

Porém, a formação do leitor competente não supõe ser o professor senhor das explicações, nem o texto guia absoluto do processo. Se um dos três pilares da leitura interacional prevalecer, na ação da prática leitora, não há como incluir nesta matriz às questões da “informação prévia que o leitor possui” e “à realização de operações como associar elementos diversos, presentes no texto ou que fazem parte das vivências do leitor”. Ou seja, a relação interacional permite e promove um diálogo, o qual mantém as conexões no processo de construção do leitor competente, não excluindo nem sobrepondo nenhum dos pilares.

A escola, ao incorporar essa proposta, pode contribuir na formação de cidadãos emancipados e com capacidade para ler um mundo em transformação, opinar justificadamente, dar sugestões para solucionar problemas coletivos, participar com autonomia nas questões do dia a dia. A relação interacional pode cooperar para a escola assumir “[...] uma atitude educativa digna de professores que querem ser reconhecidos como produtores de cidadania” (FILIPOUSKI, 2006, p. 164).

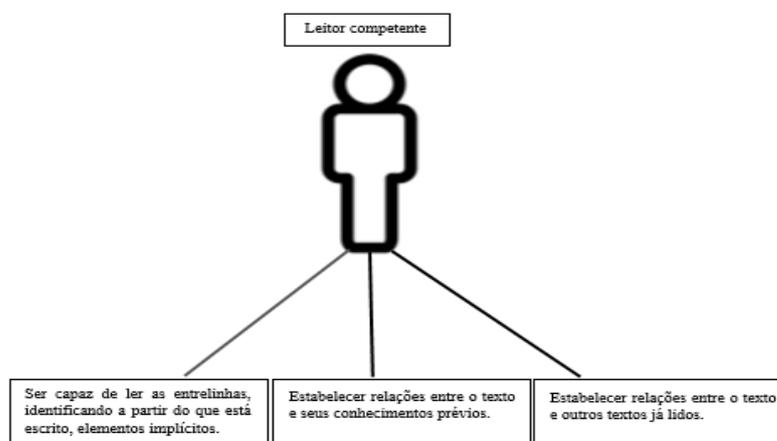
Os fundamentos da prática da leitura interacional podem, talvez, suscitar questionamentos quanto à lisura e fundamentação das suas considerações. Acreditamos ser importante realizar algumas considerações como: *a)* não é que toda interpretação seja possível e aceitável, por isso, o *justificar* e *validar*. Esse *justificar* e *validar* afasta a ideia de “terra de ninguém”; *b)* não há um isolamento do texto e nem do sistema linguístico na produção da significação e, neste sentido, há um amparo à tríade interacional: texto, leitor e autor, pois admite a significação para além do texto, que é, deveras, o grande impulsionador das questões de interpretação. Para Couto (2000, p. 38), “[...] a significação não se esgota no funcionamento do sistema linguístico, mas também se constitui através dele [...]”.

Atualmente, emergem várias ponderações sobre os caminhos de formação do leitor competente, que viabilizam o desatar de amarras históricas de reprodução dos antigos conteúdos, os quais colocavam no pódio apenas as “interpretações oficiais”, cuja função era a manutenção do poder (Cf. BOURDIEU, 1982). O tema é inquietante e não pretendemos esgotar ou limitar os debates, mas contribuir com reflexões que oportunizem a melhoria das ações de formação do leitor competente. É relevante, ainda, destacar a necessidade da mudança de posturas diante do desafio da formação de um leitor competente.

A compreensão e a inferência na formação do leitor competente

É importante considerar que o conceito de compreensão é entendido de diversas maneiras. Conforme Santos (2008, p. 16), “a nova visão da leitura compreensiva dá ênfase ao caráter interativo”. O que seria compreender um texto? Decifrar o código? Conhecer o vocabulário escrito? Procurar informações extra-textuais? Buscar a ideia central escrita? (SANTOS, 2008). Tais perguntas reservam intrigantes inquietações.

O que é necessário para compreender? Sim-Sim e Micaelo (2006, p. 40) afirmam que a compreensão “[...] é entendida como uma construção ativa de significado do texto em que a informação de um estímulo *se associa à informação prévia de que o leitor dispõe*”. Nesta questão, que resgata o postulado do saber que o leitor já possui, nota-se a conexão com os postulados dos PCN’s (1997), no que se refere às características do leitor competente. Ora, vejamos os elementos destacados, com vistas à articulação das ideias aqui postas:



Leitor competente
Figura 3: Criada pelos autores para o artigo

Sim-Sim e Micaelo (2006), nas suas considerações sobre a construção ativa, o que nos permite caminhar por um olhar de perene construção de significados, entendem a compreensão como um elo que conecta o texto às informações prévias do leitor, permitindo a construção de uma teia de elementos (visualizada na figura 3) e estabelecendo “relações entre o texto e seus conhecimentos prévios”.

E o que é inferência? Este conceito, da mesma forma que a compreensão, não goza de unanimidade, porém, ao verificar o conceito em muitos autores, percebemos que há um

núcleo comum, a saber, a ideia de adição de informações ao texto feita pelo leitor (CAIN; OAKHILL, 1999; GUTIÉRREZ-CALVO, 1999; DELL'ISOLA, 2001).

Coscarelli (2002, p. 3) mostra pertinente preocupação com a excessiva expansão do conceito de inferência, pois poderia não ajudar na avaliação, no caso de avaliar se o aluno é ou foi capaz de realizar inferências. Ela aponta duas maneiras de estabelecer limitações ao conceito, e notamos que, neste filtro proposto por ela, há a presença do núcleo comum o qual mencionamos acima:

Uma delas seria a condição de a informação não-explicita no texto ser acrescida a ele pelo leitor e a segunda seria a de que esse acréscimo fosse feito respeitando-se as indicações do texto, e não seguindo cegamente as vontades do leitor.

Para a proposta deste artigo, utilizaremos o conceito de inferência de Coscarelli (2002, p. 2): “[...] inferências são operações cognitivas que o leitor realiza para construir proposições novas a partir de informações que ele encontrou no texto”. Posto isto, muitas questões naturalmente surgem: “Que inferências são feitas?”, “quando as inferências são feitas”, “como as inferências são feitas?”, “por que as inferências são feitas?”. Não abordaremos, aqui, todas essas questões, e mesmo que consideradas à exaustão, restariam “facetadas desconhecidas ou renovadas acerca da leitura” (TAVARES et al, 2011, p. 7). Para nossos fins, destacaremos a questão: “Por que as inferências são feitas?”.

Ao considerar as razões de ser das inferências, percebemos que elas se articulam, com bastante pertencimento, à formação do leitor competente e à leitura interacional, pois, conforme Coscarelli (2002, p.12), “as inferências são feitas para preencher as lacunas do texto porque é impossível o texto trazer todas as informações de que o leitor necessitaria”. Essa incompletude demarca um elemento valorativo na perspectiva da leitura interacional, pois revela a importância do leitor na tríade. A inferência preencheria as lacunas. Coscarelli (2002, p.13) comenta:

Sabe-se que temos uma quantidade de informação muito grande, passível de ser ativada, e que apenas um fragmento desse conhecimento é ativado pelo texto e esse fragmento ativa as partes da representação do conhecimento do leitor que são usadas para completar o texto, possibilitando a compreensão. Isso significa que os textos não precisam ser muito explícitos, porque os leitores são capazes de completá-los com informações que inferem.

A inferência seria como um acabamento indispensável ao processo de leitura, pois daria o sentido efetivo da leitura, desviando-se das características de leitura inócua e

mecânica. Na articulação da compreensão e inferência, no ato de ler, é fundamental destacar a sua junção, pois há um acoplamento teórico de suas ideias à perspectiva da leitura interacional proposta nos PCN's (1997).

Retomando o exemplo de João, dado neste artigo, ao deparar-se com a leitura do texto de Carlos Drummond de Andrade, a possibilidade de atribuição do significado é possível e amparada pela formação de leitor na perspectiva interacional. João, como leitor de mundo antes de ser leitor de um texto escrito, não deixa de ser um possível leitor e não é desqualificado na sua capacidade cognitiva de realizar inferências, por não conhecer a vida de Drummond, seu período de escrita, suas fases. O texto não é uma obviedade, não reflete tudo que se diz nele, os significados não estão postos de maneira transparente, a construção do significado perpassa, também, a forma de ver e estar no mundo, suas experiências e vivências.

A leitura interacional como constituição do leitor-cidadão

Posto isto, cremos ser importante destacar que a leitura interacional é componente inerente ao exercício da cidadania. Por isso, quando o aluno e o professor iniciam e envolvem-se na leitura interacional, eles incorporam elementos fundamentais para a prática da cidadania. Ou seja, a leitura interacional não apenas constitui uma estratégia que dá suporte às atividades em sala de aula — ela é a própria cidadania em exercício. Enquanto prática interacional democrática conta com a participação efetiva dos envolvidos — ela exerce uma função inclusiva — possibilitando-lhes a retomada reflexiva da própria história de vida, situando-se como sujeitos autônomos e livres numa prática dialógica sem constrangimentos e coerções, mas baseada no respeito à vivência e ao olhar do outro, enquanto alteridade radical, sobre o mundo. Concordamos com a afirmação de Castro e Velázquez (2009, p. 44) que a “leitura não está escrita no texto, não existindo uma distância pensável entre o sentido que lhe é imposto pelo autor, pelo seu uso e pela crítica e a interpretação feita pelos leitores”. A leitura é interação permanente, é construção e reconstrução de sentidos, é diálogo criativo entre autor e leitor, entre professor e aluno, entre cidadãos, envolvendo todos enquanto corresponsáveis pelo texto.

De forma que, a fórmula “aluno normal para um texto normal”, ou a “obrigatoriedade velada de satisfazer às expectativas de interpretação”, que resguardam a necessidade de reprodução e manutenção de saberes cristalizados, não têm espaço nesta proposta que abarca, no seu desenho de desenvolvimento, a cidadania. Destarte, podemos compreender a prática da

leitura de uma outra forma, superando a costumeira visão que é através da leitura que o leitor pode exercer a cidadania, ou que é depois da leitura que ele exerce a cidadania, ou que a leitura forma para a cidadania. Entendemos a leitura interacional, ela mesma, como sendo o exercício da cidadania, leitor e leitura se instituem e constituem mútua e co-originariamente.

Quando o aluno está inserido na prática interacional de leitura, a cidadania não é algo a parte, nem distante, nem uma palavra que apenas tem existência no dicionário, ou algo longe de sua vivência. O contínuo estímulo, característico do *modus* da funcionalidade da leitura interacional, permite, instiga, promove e encoraja o opinar, o criar, o recriar, o escutar, o contestar, o negociar, o respeitar opiniões, o integrar vivências, além de contribuir para a construção de ambientes de convivialidade, solidariedade e liberdade. Ou seja, a leitura interacional não apenas permite que o aluno tenha opiniões próprias, mas que as expresse, sem sofrer censura ou interdição prévia. No espaço formativo do aluno deve haver, por um lado, disponibilidade para a voz de contestação efetiva e, por outro, disponibilidade e sensibilidade, ainda maiores, para escutá-la e integrá-la no processo contínuo de comunicação. Essas características saudáveis da leitura interacional cooperam para a construção de oportunidades discursivas variadas e reflexões criativas que incluem as diversas diferenças de ver o mundo, que é fruto do arcabouço de experiências vivenciadas, tanto pelo aluno, como pelo professor. Como afirma Lerner (2008, p. 73): “ler é entrar em outros mundos possíveis. É indagar a realidade [...]”.

Concebemos que a prática da leitura interacional, ao oportunizar diálogos diversos continuamente, está vinculada a uma agenda de direitos humanos, democracia e cidadania. O aluno não estranhará quando é confrontado com modos de ver o mundo diferente, nem tampouco, sente-se forçado a procurar modelos interpretativos prefixados para fazer frente aos diversos dilemas inerentes à sociedade contemporânea. A leitura interacional contribui para a formação da autonomia criativa e dialógica, motivando o aluno a enfrentar o desafio de construir suas próprias respostas e soluções num ambiente educativo marcado por uma oferta crescente e sempre mais densa de sentidos e valores múltiplos. Este mesmo aluno, habituado a opinar livre e justificadamente, em um espaço público coletivo, está mais preparado para a construção democrática de consensos e contestações em torno de temáticas relevantes para a convivência pacífica em sociedade. Ele será capaz de se diferenciar de maneira crítica e consciente, de situar-se no mundo e de negar-se a ser apenas o resultado passivo de condições exteriores.

Podemos entender a leitura interacional, ainda, como uma forma privilegiada de exercício da razão humana em condições de liberdade, destacando o caráter social da razão. O espaço educativo interacional de leitura possibilita à razão humana efetivar-se em sua dimensão discursiva, dialógica, pluralista e interrogativa. Partindo das reflexões de Catherine Audard, poderíamos falar de um “ser razoável”:

[...] aceitar que é impossível chegar a uma conclusão universalmente válida. É, sobretudo, aceitar raciocinar com os outros e consigo em condições de desacordo relativo, é poder reconhecer, em virtude dos limites inerentes à própria razão, que o interlocutor possa recusar minhas razões sem ser irracional, sem ser meu inimigo (2006, p. 136).

O aluno aprende, no exercício da leitura interacional, a exercitar sua razão em condições de liberdade, a raciocinar com os outros e consigo, a conviver com conflitos e desacordos, a experimentar a alteridade não como limitação da própria liberdade, mas como condição da possibilidade da própria identidade e autonomia.

A razão pública se expressa numa leitura interacional pública, no espaço educativo público, possibilitando o exercício “[...] de uma ética pública democrática: a discussão é parte essencial da legitimidade no sentido de que, para agentes autônomos, as razões de agir ou de consentir não podem ser impostas do exterior, mas devem ser interiorizadas (AUDARD, 2006, p. 139). O aluno não somente se entenderia como integrante de uma prática democrática de leitura do mundo e da sociedade, num espaço público, mas se assumiria a si mesmo como sujeito ético, encontrando, na leitura, o seu modo de ser cidadão responsável por uma leitura crítica e democrática da sua existência e dos outros, todos partilhando o espaço do mundo enquanto texto a ser lido e interpretado com responsabilidade cidadã.

Destacamos, ainda, que o professor, quando opta pelo exercício da leitura interacional, está, obviamente, exercendo uma opção ideológica de compromisso com o exercício pleno da cidadania em sua sala de aula. Esta ação firma alicerces sólidos de cooperação para viver em sociedade, erradicando males como o preconceito, intolerância, injustiça; por outro lado, fortalece a perspectiva de comunidade e o de participação. Conforme Silva (2014, p. 29), ao tratar sobre o tema da cidadania afirma, “só o homem é capaz de assumir seu destino conscientemente, destino que é também o de seus semelhantes e do mundo”.

Considerações finais

A leitura interacional, com seu suporte dialógico, contribui, de um modo fundamental, para a formação do leitor competente esboçado nos PCN's de Língua Portuguesa. Percebe-se que a tríade, leitor, texto e autor, proposta pela leitura interacional, repercute sobre toda uma perspectiva do olhar formativo, resgatando, de fato, a importância de registros de vida, experiências e contexto social no processo de construção dos significados. A busca pela formação do leitor competente perpassa esses pressupostos dialógicos, pois a capacidade de compreender e inferir, que são próprias desse leitor, podem ser promovidas através dessa matriz interacional. De forma que, constitui-se um desafio, pois implica uma mudança de percepção e posicionamento diante dos “aprendizes” da leitura competente, sujeitos historicamente silenciados.

Certamente, trazer para o primeiro plano uma relação mediatizada pelo mundo e suas complexidades, tornando crítico o ato de ler e aprender, produzirá sujeitos capazes de decidir sobre questões relacionadas à sua vida, ou a sua convivência em sociedade. A leitura interacional se põe, então, como proposta integradora para a formação desse leitor competente, o qual faz associações do conhecimento que possui e lê, nas entrelinhas, ou nas próprias linhas, os não-ditos. Posto isso, esta característica da leitura interacional é o exercício da própria cidadania, pois encoraja e estimula o opinar, o criar, o recriar, o ouvir, o negociar, o respeitar opiniões, o tolerar vivências, além de contribuir para a construção de ambientes de convivialidade, solidariedade e liberdade. Essas características heterogêneas e intimamente ligadas são fundamentais para a vivência pacífica numa sociedade democrática, cujos membros leitores (cidadãos) interacionais se ocupam em implementar ações de participação coletiva, por meio de discussões e debates que possam construir respostas alternativas aos desafios que marcam a vida nas sociedades contemporâneas.

Referências

ALARCÃO, Isabel. A leitura como meio de desenvolvimento linguístico – Implicações para uma didática da língua estrangeira, **Intercompreensão** nº 1, ESE de Santarém, p. 53 – 82, 2001.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Alguma Poesia**. Belo Horizonte: Ed. Pindorama, 1930.

AUDARD, Catherine. **Cidadania e democracia deliberativa**. Tradução Walter Valdevino. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas**. Tradução Sérgio Miceli. São Paulo: Edusp, 1996.

_____. **A economia das trocas simbólicas**. 5ª. ed. São Paulo: Perspectiva, 1982.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: 1997.

CAIN, Kate; OAKHILL, Jane. Inference Making Ability and Relation to Comprehension Failure in Young Children. **Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal** 11, 1999, p. 489-503.

CARVALHO, Nelly Medeiros de. A língua portuguesa na internet. In: ACIOLI, Moab et al (Org). **Linguagem: entre o sistema, o texto e o discurso**. Curitiba: Editora CRV, 2015.

CASTRO, César Augusto; VELÁZQUEZ, Samuel Luís. Apropriações e representações sócio-históricas do trinômico leitura-texto-leitor. Enc. **Bibli: R. Eletr. Bibliotecon**. Ci., Florianópolis n. esp., 1. p. 42-63, sem. 2009.

COSCARELLI, Carla Viana. Reflexões sobre as inferências. **Anais do VI CBLA - Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**, Faculdade de Letras da UFMG, CD Rom, 2002.

COUTO. Ronan Cardozo. **A escolarização da linguagem visual: uma leitura dos documentos ao professor**. 2000. 160 fls. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

DELL' ISOLA, Regina Péret. **Leitura: Inferências e Contexto Sociocultural**. 2ª ed. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

FILIPOUSKI, Ana Maria Ribeiro. Professor: leitor e formador de leitores. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena Mendonça (orgs.). **Práticas de Leitura e Escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

GUTIÉRREZ-CALVO, Manuel. Inferencias en la Comprensión del Language. In: De Veja; Cuetos (cood.). **Psicolinguística del Español**. Madrid: Ed. Trotta, 1999.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 1989.

_____. Abordagens da leitura. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 7, nº 14, p. 13-24, 1º sem. 2004.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 2ª edição. São Paul: Contexto, 2008.

LERNER, Délia **Ler e escrever na escola: o real, o impossível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MACEDO, Maria do Socorro Gomes. **Leitura e formação docente: contribuições para a prática de leitura para a formação do profissional de Letras**. 2015. 108 fls. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

MACHADO, Ana Maria. Sangue nas veias. In: FAILLA, Zoara. **Retratos da leitura no Brasil 3**. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2012.

MARTINS, Francisco André Silva. **A voz do estudante na educação pública: um estudo sobre participação de jovens por meio do grêmio estudantil**. 2010. 168 fls. Dissertação de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

MELLO, Cláudio José de Almeida. Do incentivo à leitura: teoria da literatura, Metodologia do ensino e a formação do leitor em questão. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Letras, linguística e suas interfaces** n°. 40, 2010, p. 177-190.

PAHL, Kate; ROWSELL, Jennifer. **Literacy and education: understanding the new literacy studies in the classroom**. London: Paul Champman Publishing, 2005.

SANTOS, Márcia Regina Mendes. **O estudo das inferências na compreensão do texto escrito**. 2008. 151 fls. Dissertação de Mestrado em Linguística da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2008.

SILVA, Lauricéa Francisco da. **Leitura e escrita: lendo o (in)visível e escrevendo a cidadania**. 2014. 138 fls. Dissertação de Mestrado em Educação do Programa de Pós Graduação em Ciências da Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2014.

SILVA, Silvio Ribeiro da. Concepção sócio-interacional de leitura: abordagens teóricas e práticas a partir de dois textos escritos. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 4, n.2, p.321-347, jan./jun, 2004.

SIM-SIM, Inês; MICAELLO, Maria de Fátima da Cunha. Determinantes da compreensão da leitura. In Sim-Sim, I. (Org.). **Ler e Ensinar a Ler**. Lisboa: Edições ASA, 2006.

SOARES, Ana Maria Nunes Castanheira. **Habilidades cognitivas e competências de leitura em crianças de 1º ano**. 2012. 104 fls. Dissertação de Mestrado do Programa de Ciências da Educação: Especialização em Bibliotecas Escolares e Literacias do Século XXI da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2012.

TAVARES, Kátia Cristina do Amaral et al. Ensino de leitura na era digital: conexões entre teoria e prática. In: TAVARES, Kátia Cristina do Amaral et al (Orgs). **Ensino de leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital**. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras UFRJ, 2011.

ADAPTAÇÕES AO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA

Simone SARMENTO²⁵

Denise von der Heyde LAMBERTS²⁶

Resumo: O livro didático de inglês é um dos recursos mais utilizados em aula. Por este motivo, esta pesquisa aponta vantagens e desvantagens do uso deste material e sugere maneiras de minimizar as desvantagens. Além disso, foi realizada uma revisão bibliográfica abordando autores que apontam adaptações ao livro didático. As adaptações podem auxiliar na aproximação do livro ao contexto, interesses e necessidades dos aprendizes e no desenvolvimento do olhar crítico do professor em relação ao livro didático. Dessa forma, o uso desse material para o ensino de inglês pode tornar-se mais eficaz e contribuir no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-Chave: Livro Didático. Adaptação. Ensino de Língua inglesa.

Abstract: *English textbooks are one of the most common resources used in class. Therefore, this research aims at presenting advantages and disadvantages of the use of these books in English classes, as well as suggesting ways to reduce the effects of the disadvantages. Besides, a literature review was conducted concerning authors who wrote about possible adaptations to the textbook. The adaptations might help approximate the textbook to learners' context, interests, and needs, and develop teachers' critical view in relation to the material. Thus, the use of textbooks may become more efficient and contribute to the teaching and learning process.*

Keywords: *Textbook. Adaptation. English Language Teaching.*

²⁵ Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS. Professora adjunta do Instituto de Letras, Departamento de Línguas Modernas, e do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. simone.sarmiento@ufrgs.br

²⁶ Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. delamberts@hotmail.com

Introdução

O livro didático (doravante LD) configura-se como um dos recursos pedagógicos mais comuns quando o assunto é ensino de inglês, sendo seu uso hoje disseminado mundialmente, tanto em escolas regulares como em cursos de línguas. Com a inclusão do LD para língua estrangeira no Programa Nacional do Livro Didático (doravante PNLD) a partir de 2011, para o Ensino Fundamental, e 2012, para Ensino Médio²⁷, a utilização deste recurso tomou proporções ainda maiores no Brasil, visto que os alunos e professores das escolas públicas têm a possibilidade de usufruir de um material de qualidade em suas aulas, pois os LDs aprovados pelo PNLD passaram por um rigoroso processo de avaliação. Esta ampla utilização do recurso evidencia ainda mais a importância de se desenvolverem pesquisas sobre LDs, especialmente pesquisas relevantes para os professores, que os utilizam de forma direta e necessitam de subsídios teóricos para aprimorarem suas práticas de sala de aula. A legitimidade deste recurso para o ensino de inglês tem sido discutida há algum tempo (ALWRIGHT, 1981, por exemplo, com seu polêmico artigo *What do we want teaching materials for?*), mas o fato é que o LD é uma realidade no contexto de ensino da língua. Nesse sentido, acreditamos que, antes de lutar contra a adoção de um livro, vale conhecer maneiras de utilizar um LD de forma que melhor atenda às necessidades de cada contexto de ensino.

Os LDs, em muitos contextos, correspondem ao único recurso disponível e única fonte de leitura para alunos e professores (PINTO e PESSOA, 2009; DELL'ISOLA, 2009). Segundo Dias (2009, p. 199), o LD torna-se essencial na medida em que, por meio dele, são estabelecidas as interlocuções entre professor, aluno e conteúdo. Muitos são os contextos em que o LD exerce também um papel na formação de professores. Sobre esta relação entre o LD e a formação de professores, Dionísio (2002) afirma que:

É preciso reforçar a tese de que a formação do professor é tarefa da instituição de ensino, quer seja nos cursos de Magistério quer seja nos cursos universitários. Deve ser, pois, com base nas orientações recebidas nessas instituições que o professor poderá saber o que fazer com o livro ou com os livros didáticos em suas aulas. O professor deveria saber o porquê dos conteúdos selecionados e as implicações das estratégias utilizadas nos livros didáticos. (DIONÍSIO, 2002, p. 85)

²⁷ Informações disponíveis em <http://www.fn.de.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>. Acesso em 20 de julho de 2015.

Este é, evidentemente, o cenário ideal, no qual o professor constrói, durante sua formação, todo o saber necessário para lecionar, entre eles, as melhores maneiras de se utilizar um LD com seus alunos em sala de aula. No entanto, a realidade é diferente; muitos professores começam a trabalhar enquanto ainda estão estudando, especialmente em cursos livres de idiomas, e têm de aprender sozinhos a usar o material disponível, que, na maioria dos casos, não foi escolhido pelo professor. Nesta realidade tão comum, instrumentos como o manual do professor (doravante MP), quando disponível e de qualidade, com indicações de possibilidades de uso do LD e sugestões de materiais e leituras extras, e o acesso a pesquisas envolvendo as questões relacionadas ao material podem auxiliar na formação deste profissional.

Vantagens e desvantagens do livro didático

Apesar de fazer parte da realidade de muitas salas de aula e poder trazer benefícios para o processo de ensino e aprendizagem de inglês, o uso de LDs não é um consenso. Autores como Ur (1996), Richards (2002), Harmer (2001 e 2007) e Hall (2011) listam vantagens e desvantagens deste recurso, conforme o quadro a seguir (Quadro 1).

Quadro 1 – Vantagens e desvantagens dos LDs de acordo com os autores

AUTORES	VANTAGENS	DESVANTAGENS
Ur (1996)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Apresentam uma estrutura clara dos conteúdos; ➤ Propõem um <i>syllabus</i>²⁸; ➤ São fontes de textos e tarefas prontas e material autêntico²⁹; ➤ São econômicos, por proverem grande quantidade e diversidade de material; ➤ São convenientes, pois são práticos para carregar, mantêm o material organizado e em ordem e não dependem de recursos como eletricidade ou tecnologia 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Não suprem todas as necessidades de um grupo de alunos ou de cada indivíduo; ➤ Podem trazer temas irrelevantes ou desinteressantes aos alunos; ➤ Podem inibir a iniciativa de criação dos professores, fazendo com que haja desmotivação por parte dos alunos; ➤ Não levam em consideração a diversidade dos contextos onde

²⁸ *Syllabus* é o termo usado para referir-se ao conteúdo de um curso, ou seja, o programa de ensino.

²⁹ Entendemos por *materiais autênticos* aqueles que não são produzidos especialmente para o ensino de um idioma, mas que podem ser usados para este fim. Por exemplo: filmes, programas de televisão, artigos de jornais e revistas, propagandas.

	<ul style="list-style-type: none"> para funcionarem; ➤ Podem guiar os professores ainda inexperientes; ➤ Trazem independência aos aprendizes, pois estes podem realizar ou revisar tarefas em casa, sem a dependência do professor. 	<p>serão aplicados, pois seguem sua própria metodologia de ensino/aprendizagem;</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Podem inibir a capacidade crítica dos professores, transformando-os em apenas mediadores do LD.
Richards (2002)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Fornecem estrutura e <i>syllabus</i>; ➤ Ajudam a padronizar as instruções; ➤ Mantêm a qualidade do ensino; ➤ Oferecem uma variedade de recursos para alunos e professores como: áudios, vídeos, manual do professor e livro de exercícios; ➤ São eficientes no sentido de que auxiliam o professor nas preparações de aula, fazendo que ele dedique mais tempo para ensinar que para preparar materiais; ➤ São fonte de modelo linguístico e de <i>input</i>³⁰ para professores e alunos; ➤ Auxiliam na formação dos professores, especialmente para iniciantes; ➤ São visualmente atraentes. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Podem conter materiais não-autênticos; ➤ Tendem a distorcer e neutralizar conteúdos para que possam se adequar a diferentes contextos, evitando assim tópicos controversos; ➤ Podem não refletir as necessidades dos alunos, visto que são produzidos pra se adaptarem a diferentes realidades; ➤ Se usados em excesso e sem criticidade, podem reduzir o papel do professor a um mero apresentador de conteúdos desenvolvidos por terceiros; ➤ Podem ser demasiadamente caros em muitas partes do mundo.
Harmer (2001 e 2007)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ São preparados cuidadosamente para oferecer um <i>syllabus</i> coerente; ➤ Apresentam textos motivadores; ➤ Podem incluir materiais como vídeos, áudios, recursos extras, páginas de internet; ➤ São visualmente atraentes; ➤ Auxiliam na preparação de aulas; 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Impõem um estilo de ensino/aprendizado; ➤ Muitos se baseiam em Apresentação, Prática e Produção como metodologia principal³¹; ➤ Apresentam os mesmos formatos e tipos de tarefas nas unidades; ➤ Podem tornar-se entediantes

³⁰ *Input* são as informações recebidas, sejam as que o professor passa para o aluno (vocabulário, gramática, áudio), ou aquelas vindas dos LDs, que podem ser direcionadas tanto para os alunos como para os professores.

³¹ De acordo com Harmer (2001, p. 80), *Presentation, Practice and Production* (PPP), ou, em português, Apresentação, Prática e Produção é uma variação do método Áudio-lingual e consiste de um procedimento utilizado para apresentar o conteúdo aos alunos. Os alunos são expostos ao novo conteúdo através de frases, depois eles repetem essas frases e, por último, elaboram novas frases com base nas aprendidas anteriormente. Este método foi bem criticado, principalmente por utilizar fragmentos da língua sem contextualização e não permitir criação por parte do professor.

	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Possuem manual do professor, sugerindo recursos extras; ➤ Podem estimular o desenvolvimento metodológico do professor; ➤ Agradam também aos alunos, pelo fato de explicitarem o progresso dos conteúdos; ➤ Servem como material de revisão dos conteúdos para os alunos; ➤ Apresentam tarefas adequadas, envolvendo as 4 habilidades; ➤ Expõem os alunos a uma quantidade adequada de vocabulário. 	<p>dependendo do tópico;</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Podem não ser apropriados para um grupo específico de alunos; ➤ Podem inibir a liberdade de criação de professores e alunos, se usados de forma excessiva.
Hall (2011)	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Oferecem <i>input</i> e exposição de conteúdos aos aprendizes; ➤ São fontes de material organizado, atraente, disposto de maneira lógica, interessante e motivador; ➤ Apresentam-se como material para revisão e registro do que foi trabalhado; ➤ Reduzem o tempo de preparação de aulas; ➤ Podem libertar o professor para ele se preocupe com o aprendizado dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Podem fazer com que os professores se sintam menos responsáveis por questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem; ➤ Podem ser vistos como superiores em contextos de ensino precário; ➤ Não atendem a necessidades individuais; ➤ Podem inibir a capacidade crítica dos professores, se usados como recurso único; ➤ São conservadores para que possam ser vendidos amplamente, ou seja, geralmente utilizam modelos de falantes nativos como o ideal.

Fonte: as Autoras, baseado em Ur (1996), Richards (2002), Harmer (2001 e 2007) e Hall (2011)

Analisando as listas de vantagens e desvantagens do uso do LD para o ensino de inglês, percebemos que os autores concordam em diversos pontos como: fornecer um *syllabus*, auxiliar na preparação de aulas, ser fonte de materiais extras, não atender às necessidades específicas de um grupo de alunos ou de cada aprendiz e inibir a criatividade e a criticidade dos professores. Assim como as vantagens que o uso do LD pode trazer para o processo de ensino e aprendizagem, as desvantagens também são reais e podem fazer parte de diversos contextos. No entanto, estas podem ser neutralizadas, e a maneira de se neutralizar

possíveis problemas acarretados pelo LD é utilizando-o de maneira adequada. O único argumento, apresentado por Richards (2002), que não depende do uso do LD é o fato de ser um recurso caro em muitas partes do mundo. Para todos os outros argumentos, há possíveis soluções baseadas no bom uso do material, conforme exemplificado no Quadro 2, a seguir, no qual todas as desvantagens apresentadas pelos autores no Quadro 1 podem ser neutralizadas por alguma ação de uso do LD. Essas sugestões foram elaboradas a partir das informações trazidas pelos autores que defendem o uso deste recurso (UR, 1996; RICHARDS, 2002; HARMER, 2001 e 2007; HALL, 2011; BROWN, 2001; CELCE-MURCIA, 2001; MCDONOUGH e SHAW, 1993; MASUHARA, 1998; GRAVES, 2003) e de reflexões feitas pelas autoras a partir das leituras e da experiência como professoras. Enfatizamos que as sugestões apontadas não são definitivas, muito menos únicas, são apenas reflexões que podem ser complementadas e alteradas.

Quadro 2 – Reflexões sobre as desvantagens do uso de LDs

DESVANTAGENS	POSSÍVEIS SOLUÇÕES
<p>Não correspondem às necessidades específicas dos alunos, nem levam em consideração a diversidade dos contextos onde serão aplicados.</p>	<p>Pelo fato de muitos LDs serem produzidos para um mercado global, os temas são genéricos. Neste caso, o professor pode complementar os tópicos e as tarefas fazendo relação com o contexto dos alunos e pensando nas necessidades de cada turma ou de cada indivíduo, conforme sugerem McDonough e Shaw (1993, p. 87), quando apontam a importância de individualizar, personalizar e localizar os assuntos propostos pelo LD.</p>
<p>Abordam temas irrelevantes ou entediantes aos alunos.</p>	<p>Alguns temas, inevitavelmente, são mais interessantes que outros. Se o tema for irrelevante, o professor pode substituí-lo por outro, ou tentar trazê-lo para a realidade dos alunos modificando as tarefas. Assim propõe Harmer (2007, p. 152), quando apresenta um exemplo de tarefa de compreensão escrita na qual o assunto poderia ser desinteressante aos alunos.</p>

<p>Inibem a iniciativa de criação e a capacidade crítica dos professores, podendo fazer com que os professores se sintam menos responsáveis por questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem, tendo a visão de que o LD é superior ao professor.</p>	<p>Professores e alunos devem ter em mente que o LD, por mais útil que seja, é mais um recurso em sala de aula e não pode ser tomado como o agente principal do processo de ensino e aprendizagem. O professor pode criar muito a partir do livro, mantendo sempre um olhar crítico. Para isso, é importante que se inclua discussões sobre o uso do LD nos cursos de licenciatura e em programas de formação de professores.</p>
<p>Seguem sua própria metodologia e impõem um estilo de ensino/aprendizagem.</p>	<p>O LD não deve impor nada aos professores e aos alunos, mas propor. Se o professor não se sente confortável com a metodologia e/ou o estilo apresentados pelo LD, pode adaptar as tarefas, ou o modo como elas são apresentadas. Segundo Masuhara (1998, p. 249), o grau de dominância do LD depende de o quanto o professor opta por utilizá-lo e modificá-lo.</p>
<p>Podem conter materiais não-autênticos.</p>	<p>Muitos autores de LDs atuais estão preocupados com a inclusão de material autêntico nos livros. No entanto, se esta não for a realidade, o professor pode complementar o conteúdo trazendo atividades extras baseadas em materiais autênticos ou substituindo tarefas do LD por este tipo de material.</p>
<p>Tendem a distorcer e neutralizar conteúdos para que possam se adequar a diferentes contextos, evitando assim tópicos controversos.</p>	<p>A neutralização dos conteúdos pode servir como tópico de discussão com os alunos e gerar curiosidade e até mesmo um projeto. Os temas controversos podem ser trazidos pelo professor e pelos alunos, independentemente do LD, caso haja interesse do grupo.</p>
<p>Muitos se baseiam em Apresentação, Prática e Produção como metodologia principal.</p>	<p>Muitos LDs atuais já utilizam outras metodologias, conforme exposto por Harmer (2001, p. 82), mas o professor pode adaptar a apresentação dos conteúdos e a realização das tarefas para que sejam mais contextualizadas.</p>

Apresentam os mesmos formatos e tipos de tarefas nas unidades.	Essa é uma realidade percebida em diversos livros. O professor pode mudar a ordem dos exercícios e as tarefas propostas, fazendo com que fiquem mais interessantes aos alunos.
São conservadores para que possam ser vendidos amplamente, ou seja, geralmente utilizam modelos de falantes nativos como o ideal.	Se o LD utilizado for muito conservador e priorizar algum sotaque e estilo de vida em relação a outros, o professor pode trazer materiais extras, de outras fontes, tanto para complementar o conteúdo como para gerar discussão em sala de aula. Graves (2003, p. 235) sugere a <i>personalização</i> do conteúdo, para que se adapte à realidade de onde está inserido.

Fonte: as Autoras, baseado em Ur (1996), Richards (2002), Harmer (2001 e 2007) e Hall (2011)

A maneira como o LD é utilizado, portanto, exerce um papel fundamental na eficácia deste recurso. Brown (2001, p. 136) salienta que a maior preocupação dos professores, especialmente aqueles com pouca experiência em sala de aula, é fazer um uso criativo do LD disponível e que esta habilidade deve fazer parte das tantas exigidas destes profissionais. O LD não tem vida sem que alguém dê vida a ele; ele cumpre seu papel de facilitador do processo de ensino e aprendizagem somente quando é utilizado por professores e alunos. MacDonough e Shaw (1993, p. 83) argumentam que adaptar um material é combinar fatores externos (o que nós temos: características dos alunos, ambiente físico, recursos, tamanho da sala e da turma, etc.) com fatores internos (o que o material oferece: escolha de tópicos, habilidades envolvidas, nível de proficiência, exercícios, etc.). O professor tem de estar preparado para entender estes fatores para, então, relacioná-los da melhor maneira possível, de forma que os objetivos de ensino e aprendizagem sejam alcançados.

Possíveis adaptações ao livro didático

Os LDs são incompletos, por mais completos que possam parecer. Adaptar um LD não significa dizer necessariamente que o material é ruim, apenas que precisa de ajustes para determinado contexto. É importante que os professores conheçam as possibilidades de mudança ao que está proposto no livro e sintam-se seguros para criticar o material e modificá-

lo conscientemente. MacDonough e Shaw (1993, p. 86) apontam algumas razões pelas quais os LDs são adaptados: pouca gramática; poucos exercícios de pontos gramaticais que os alunos têm dificuldade; o enfoque comunicativo indica que a gramática não é apresentada de forma sistemática; passagens de leitura contêm muito vocabulário desconhecido; exercícios de compreensão são muito fáceis, pois podem ser retirados diretamente do texto sem que se exija interpretação; passagens de áudio não são autênticas, pois parecem leitura em voz alta; poucas referências sobre pronúncia; assuntos inapropriados para a idade ou nível intelectual dos alunos; fotografias e imagens não são culturalmente aceitáveis; quantidade de material é muito grande/pequena para o tempo disponível; não há ajuda aos professores em relação à formação de grupos e atividades de encenação, especialmente com turmas numerosas; diálogos muito formais, que não representam a realidade; material de áudio difícil de usar devido a fatores como o tamanho da sala e o equipamento; muita ou pouca variedade de atividades; não há lista de vocabulário ou respostas para os exercícios; e não há testes disponíveis para o conteúdo do material. Existem diversos tipos de adaptações que podem ser feitas ao LD, para que suas desvantagens sejam neutralizadas. A seguir, apresentaremos o que os autores McDonough e Shaw (1993), Harmer (2001), Graves (2003), Ur (1996), Greenwood (1987) e Nunan (1991) entendem por adaptação ao LD e os tipos possíveis de modificações que propõem.

McDonough e Shaw (1993, p. 82) têm uma visão ampla sobre o que seria uma adaptação ao LD, pois afirmam que as modificações ao material não são sempre planejadas, elas podem ocorrer no momento da aula, sem que tenham sido pensadas anteriormente. O professor pode modificar uma instrução ou uma explicação ou incluir um exemplo diferente conforme a necessidade dos alunos. Para esses autores, geralmente as adaptações são necessárias para aproximar o conteúdo do LD ao contexto dos alunos, e apresentam três formas de efetivar esta aproximação: *personalizar* (aumentar a relevância do conteúdo em relação às necessidades e interesses dos alunos), *individualizar* (aproximar os interesses tanto individuais dos alunos como da turma) e *localizar* (entender que o que faz sentido em um contexto de ensino pode não fazer sentido em outro). Conhecendo o contexto dos alunos e tendo em mente a necessidade de personalizar, individualizar e localizar, McDonough e Shaw (1993) apresentam cinco formas de adaptação, que serão detalhadas a seguir:

- *Adicionar* – suplementar o LD acrescentando-se mais materiais a ele. Podem ser divididos em dois tipos: *ampliar*, que consiste em acrescentar de maneira quantitativa, ou seja, trazer mais exercícios de gramática ou mais exemplos de vocabulário que os

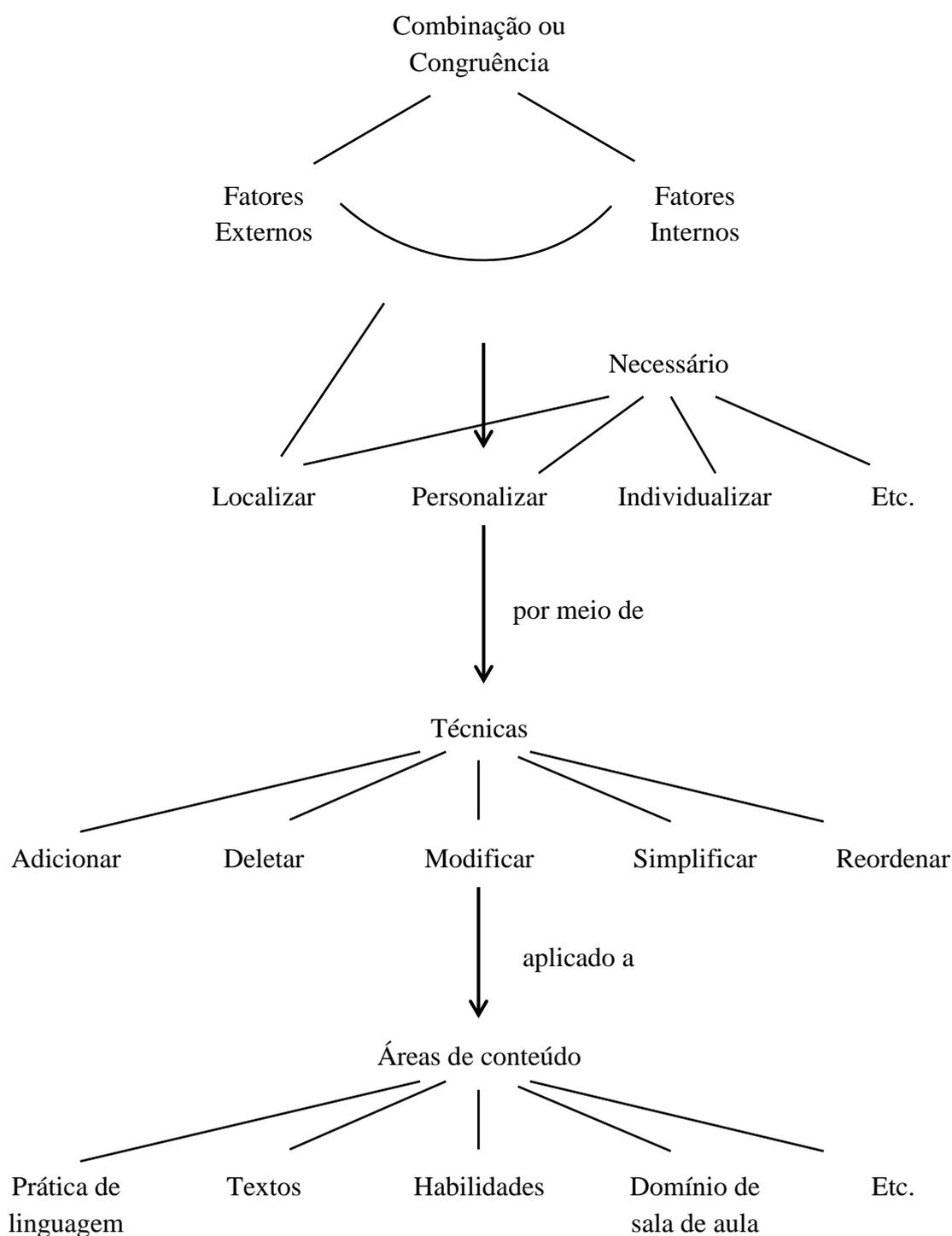
apresentados pelo material, sem que a metodologia seja alternada; e *expandir*, que consiste em acrescentar materiais extras não apenas de maneira quantitativa, mas qualitativa também, trazendo tarefas que envolvam outras habilidades ou aprofundando um conteúdo. Os autores afirmam que a adição de material não precisa necessariamente vir após o que é apresentado no LD, ela pode servir como introdução de um tópico, como preparação prévia ao que será abordado pelo material;

- *Deletar/Omitir* – processo oposto ao anterior, pois consiste em omitir desde uma parte de um exercício até uma unidade inteira do LD. Assim como a adição, podem ocorrer de duas formas: *subtrair*, que é simplesmente deixar de realizar uma tarefa do LD que parece irrelevante para os alunos, sem mudança na metodologia (por exemplo, certos exercícios de pronúncia ou discussão acerca de uma situação que não faz parte da realidade dos alunos); e *abreviar*, que é deixar de realizar uma parte da tarefa, por exemplo, uma discussão ou uma gramática, em que os alunos não se sentem preparados ou que não seja relevante naquele momento;
- *Modificar* – é qualquer modificação feita nas tarefas do LD. Esta adaptação pode ser dividida em *reescrever um conteúdo* para que se aproxime da realidade dos alunos e se torne mais interessante (por exemplo, modificar uma tarefa de compreensão escrita que não exige interpretação para uma em que a interpretação seja necessária); e *reestruturar*, que consiste em mudar a estrutura do exercício para se adaptar ao contexto (por exemplo, quando uma tarefa de produção oral prevê um certo número de alunos que não corresponde à realidade, ou seja, a estrutura do exercício tem de ser modificada para adequação ao contexto);
- *Simplificar* – este tipo de adaptação é similar à reescrita, no entanto, trata especificamente de tornar uma tarefa, uma instrução ou estruturas gramaticais mais simples para os alunos. O perigo desta adaptação é quando, ao simplificar, o professor acaba por distorcer a forma natural da língua, causando artificialidade;
- *Reordenar* – alterar a ordem com que os conteúdos ou as tarefas são apresentados no LD. É possível reordenar, agrupando-se conteúdos ou separando-se o que é apresentado conjuntamente.

McDonough e Shaw (1993) afirmam que é possível combinar as diferentes adaptações, tornando este processo ainda mais complexo. Os autores apresentam um esquema sintetizando as adaptações abordadas por eles, no qual ilustram as etapas e as possíveis adaptações ao material³² (Figura 1):

³² Esquema traduzido do inglês pelas autoras.

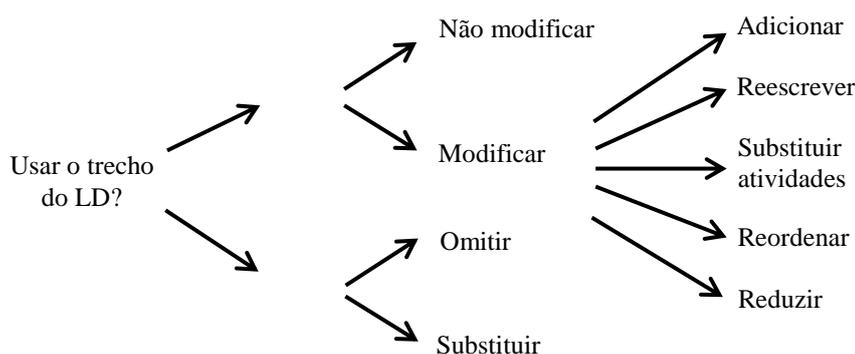
Figura 1: Esquema de adaptações apresentado por McDonough e Shaw (1993, p. 96)



Fonte: MCDONOUGH e SHAW, 1993, p. 96.

Harmer (2001, p. 306) também utiliza um esquema para ilustrar os tipos de adaptações (Figura 2), mas traz as informações de maneira mais simplificada, ainda que algumas modificações sejam as mesmas apresentadas por McDonough e Shaw (deletar/omitir, adicionar e reordenar):

Figura 2 – Adaptações sugeridas por Harmer³³



Fonte: Harmer, 2001, p. 306

Harmer (2001) salienta que ao optar por *omitir* uma parte do LD, os professores devem ter certeza de que a omissão não fará falta para o aprendizado do aluno. Caso algum tópico ou estrutura sejam importantes, a alternativa é substituir o que está proposto no livro por um material extra que supra os interesses e as necessidades dos aprendizes. O autor alerta para o problema de se *omitir* ou *substituir* partes do LD em excesso, pois os alunos podem não se sentir confortáveis com a situação, especialmente quando eles tiveram de comprar o material. Harmer (2001) apresenta cinco adaptações, conforme demonstrado na Figura 2 acima e explicado abaixo:

- *Adicionar* – acrescentar material extra quando o professor julga que o que está no LD não é suficiente;
- *Reescrever* – modificar o exercício para que se aproxime da realidade dos alunos;
- *Substituir atividades* – deixar de usar uma atividade do LD e substituí-la por outra de outra fonte;
- *Reordenar* – modificar a ordem das atividades apresentadas no LD ou modificar a ordem das lições, quando necessário;
- *Reduzir* – cortar atividades ou exercícios para reduzir uma lição.

Para Harmer (2001), as decisões acerca das modificações no LD devem ser coerentes, de forma que os alunos entendam as razões para isso.

Graves (2003) apresenta quatro possíveis adaptações sugeridas por Acklam (1994, p. 12 *apud* GRAVES, 2003, p. 230): *selecionar*, *adaptar*, *rejeitar* e *suplementar*. Comparando essas adaptações às expostas por McDonough e Shaw (1993) e Harmer (2001), podemos

³³ Esquema traduzido do inglês pelas autoras.

dizer que *rejeitar* equivale a *omitir* e *suplementar* equivale a *adicionar*. Para Graves, *selecionar* significa analisar o LD e escolher o que será mantido e apresentado aos alunos e *adaptar* são os ajustes e modificações feitas às atividades que serão mantidas, para se adequarem à realidade dos alunos, o que se assemelha a *reescrever* uma atividade, conforme proposto por Harmer, e *modificar* para McDonough e Shaw. Graves sugere que os alunos também façam parte das escolhas de tópicos e atividades dos LDs. Assim como McDonough e Shaw (1993) atentam para personalizar e individualizar o material, Graves também aborda a importância de se pensar nestes critérios ao adaptar as tarefas propostas no LD, pois salienta que o professor deve: priorizar o grupo na escolha das atividades do LD e personalizar o material, relacionando os tópicos com a realidade dos alunos. A autora sugere ainda que são possíveis modificações nos exercícios do LD por meio de: troca da habilidade proposta (compreensão escrita por compreensão oral, produção escrita por produção oral, etc.) ou inclusão de uma habilidade na tarefa; alteração da execução do exercício, por exemplo, transformar uma atividade em pares em uma atividade em grupos; utilização de materiais visuais extras para ilustrar os conteúdos do LD; demonstração das instruções; e valorização do conhecimento prévio dos alunos.

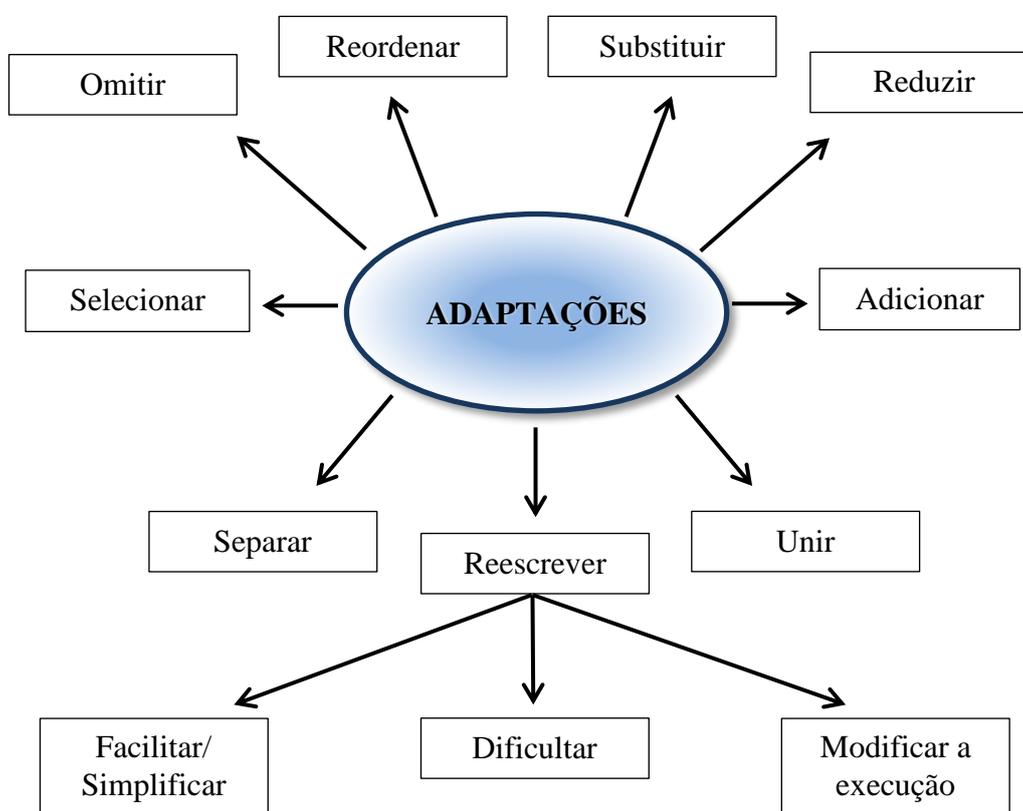
Ur (1996, p. 187-188) também aponta para a necessidade de adaptação ao LD. As adaptações apresentadas pela autora assemelham-se às propostas detalhadas anteriormente (McDonough e Shaw, Harmer e Graves): *adicionar* materiais extras, quando o que é proposto pelo material não parece suficiente ou interessante, ou quando o conteúdo é muito fácil, ou ainda quando o LD não oferece diversidade de gêneros; *omitir* partes do LD por serem desinteressantes ou redundantes; *substituir* alguma parte do livro que seja fácil; *facilitar* (ou *simplificar* para McDonough e Shaw) atividades que pareçam difíceis, modificando a forma como o exercício é apresentado. Ur salienta a importância de se refletir sobre cada tarefa e como ela será apresentada, visando sempre a melhor forma de torná-la interessante aos alunos, fazendo com que participem ativamente.

Greenwood (1987, p. 252) acredita que há três principais tipos de adaptações ao LD, dois deles, *suplementação* e *omissão* de partes do material, assemelham-se às modificações apresentadas por McDonough e Shaw (1993), Harmer (2001), Graves (2003) e Ur (1996). A terceira é a *separação*, que sugere que o professor apresente separadamente conteúdos do LD que aparecem juntos, para facilitar o entendimento dos alunos (para McDonough e Shaw, esta adaptação faz parte do *reordenamento*).

Nunan (1991) defende que adaptações ao LD são necessárias para que os objetivos traçados pelo professor e as necessidades dos alunos sejam alcançados. No entanto, o autor argumenta que, para que modificações sejam feitas de forma coerente e consciente, o professor tem de estar familiarizado com o material. Nunan traz um ponto de vista não abordado pelos outros autores pesquisados: ele ressalta que LDs de editoras e autores reconhecidos são cuidadosamente escritos e constantemente revisados, por isso, antes de adaptar o material, o professor deve tentar usá-lo como sugerido pelos autores.

A partir das adaptações ao LD propostas pelos autores McDonough e Shaw (1993), Harmer (2001), Graves (2003), Ur (1996) e Greenwood (1987), apresentamos o diagrama (Figura 3), que sistematiza as possíveis modificações ao material. Acrescentamos uma adaptação inédita: *unir*, que será explicada posteriormente.

Figura 3 – Adaptações ao LD



Fonte: as Autoras

Analisando o diagrama acima e todos os conceitos das possíveis adaptações ao LD, seguem as definições do que entendemos de cada modificação:

- *Omitir* – Excluir partes do LD, como algum exercício ou tarefa, ou mesmo quando alguma unidade ou lição é deixada de fora;
- *Reduzir* – Excluir partes das tarefas, deixando somente o que o professor acha adequado. Um exemplo é quando uma tarefa propõe que se responda a dez perguntas, mas o professor decide que seis perguntas são suficientes. Esta modificação está relacionada com *omitir*, pois, para reduzir, podemos omitir algumas partes do LD;
- *Reordenar* – Modificar a ordem das tarefas, ou mesmo a ordem das unidades/lições;
- *Substituir* – Deixar de realizar uma tarefa com os alunos, mas propor outra em seu lugar. Isso pode acontecer quando o professor acha que assuntos ou tarefas são inadequados ou desinteressantes aos alunos, optando por substituí-las. Junção de *omitir* com *adicionar*;
- *Selecionar* – Escolher os conteúdos e tarefas que serão apresentados aos alunos, considerando os interesses e necessidades dos aprendizes, assim como o tempo que se tem para lecionar;
- *Adicionar* – Trazer materiais, exercícios, tarefas, explicações e exemplos extras. O professor pode adicionar materiais como complemento ao LD quando este não supre as necessidades dos alunos, mas pode usar também material extra como forma de apresentar um conteúdo, aproximando-o da realidade dos aprendizes. Os materiais extras não precisam necessariamente estar relacionados com o LD, o professor pode trazer jogos, discussões, atividades de música/vídeo ou até mesmo algum aspecto da língua que não tenha relação com o LD, ou que não seja abordado por ele, mas que seja relevante para os alunos;
- *Separar* – Separar conteúdos, especialmente referentes à gramática do idioma, que são apresentados conjuntamente com outros nos LDs. Alguns tópicos gramaticais, especialmente em níveis mais avançados, são sugeridos que sejam ensinados juntos, mas o professor, conhecendo sua turma e seus alunos, opta por dividir o conteúdo para explicá-lo separadamente (por exemplo, *simple present* e *present continuous*, futuro com *will* e *going to*, *present perfect* e *simple present*);
- *Unir* – Apresentar alguns conteúdos similares ou complementares de forma conjunta. Esta decisão pode ser tomada com base no nível de conhecimento dos alunos, ou também com o objetivo de reduzir o tempo de exposição do conteúdo (explicar dois conteúdos juntos pode tomar menos tempo que explicar dois conteúdos separadamente). No entanto, isso tende a tornar tanto o ensino quanto a aprendizagem mais desafiadores. Por isso, o professor tem de considerar o nível da turma e se esta modificação poderá beneficiar ou prejudicar os aprendizes. Esta adaptação é oposta à anterior, na qual os conteúdos são separados;
- *Reescrever* – Modificar a maneira como o LD apresenta o exercício. Existem diferentes formas de reescrever uma tarefa ou um exercício, por isso subdividimos e reescrita em três tipos, explicados abaixo:
 - *Facilitar* – Ou simplificar. Manter o tipo de exercício (produção oral ou escrita, compreensão oral ou escrita) ou o texto apresentado, mas reescrevê-lo de forma mais fácil e acessível aos aprendizes. É importante ressaltar que os alunos também

precisam de desafios e de atividades mais complexas. Portanto, a facilitação de uma tarefa deve ser bem ponderada, sendo utilizada somente quando o professor acreditar que, da maneira como apresentada pelo LD, a tarefa pode ser prejudicial para a aprendizagem;

- *Dificultar* – Acrescentar elementos às tarefas. Esta adaptação opõe-se à anterior, pois parte do princípio de que a tarefa apresentada pelo LD não desafia os alunos, ou seu grau de dificuldade não é adequado, sendo necessário dificultá-la. Para que isto seja feito, o professor deve conhecer bem seus alunos e planejar cuidadosamente a tarefa a ser modificada, para que haja benefício aos aprendizes;
- *Modificar a execução* – Modificar a maneira com que a tarefa será realizada utilizando agrupamentos diferentes dos alunos (individualmente, em grupo ou duplas), alterando a habilidade envolvida na tarefa (por exemplo, o professor julga que uma turma precisa de mais prática de produção oral, pode pedir para que discutam em grupos ou pares perguntas propostas no LD que seriam inicialmente feitas por escrito e individualmente), mudando ou não utilizando uma instrução de tarefa sugerida pelo LD ou pelo MP. Este tipo de adaptação pode acontecer quando o professor deseja mais interação entre os alunos, ou quando um exercício traz dificuldades, podendo então ser realizado em duplas, gerando mais reflexão, ou quando o professor julga que a maneira que o LD ou o MP traz uma instrução não é adequada aos seus alunos.

As adaptações listadas acima visam a mostrar e exemplificar algumas possibilidades de uso do LD. Elas podem auxiliar os professores a refletir sobre como adaptar o material disponível a cada contexto de maneira que o livro cumpra seu papel de suporte no processo de ensino e aprendizagem.

Considerações finais

Utilizar LDs para o ensino de inglês faz parte da realidade de muitos professores. As vantagens do uso do material são muitas, conforme apontado nesta pesquisa. No entanto, há também desvantagens, e, por isso, é importante que os professores estejam preparados e tenham subsídios para minimizar essas desvantagens e utilizar o LD da melhor maneira possível. Neste sentido, as adaptações ao material podem auxiliar o trabalho do professor a alcançar os objetivos de ensino e aprendizagem, aproximando o LD da realidade dos alunos.

As adaptações são diversas, assim como suas funções. Masuhara (1998) sugere que o professor mantenha um registro de adaptações feitas ao material, especialmente as que funcionaram satisfatoriamente. Este registro pode ser útil para analisar quando, por que e como o material é suplementado. O autor atenta para a importância de haver discussões entre

os professores com o objetivo de refletir sobre o uso do material, por exemplo, qual a razão de algumas partes do LD serem descartadas e outras não.

Conforme Madsen e Bowen (1978, p. vii, *apud* MCDONOUGH e SHAW, 1993, p. 84), “o bom professor está sempre adaptando”; ele está sempre adaptando, porque questiona o material, porque se preocupa com o contexto, com as necessidades e os interesses dos seus alunos, porque sabe que o LD é importante, mas que, acima de tudo, o foco da aula é o aluno. As adaptações ao LD configuram-se, portanto, como possibilidades para suprir o que falta ou é falho no material. No entanto, o professor deve se apoderar deste instrumento, conhecê-lo em detalhes e ter em mente as necessidades dos seus alunos, para então, fazer as alterações necessárias, ressaltando o fato de que nem tudo que está no LD precisa de modificação. Saber o que, quando e como adaptar é uma habilidade que deve ser desenvolvida e que deveria ser mais explorada e discutida em qualquer contexto de formação de professores, seja na formação universitária ou em cursos de aperfeiçoamento.

Referências

ALWRIGHT, R. L. **What do we want teaching materials for?** *ELT Journal*, vol. 36, n 1, p. 5-18. Oxford: Oxford University Press, 1981. Disponível em: <http://eltj.oxfordjournals.org/content/36/1/5.abstract> Acessado em: 01 de dezembro de 2014

BROWN, H. Douglas. **Teaching by Principles; an interactive approach to language pedagogy**. Nova York: Pearson Longman, 2001.

CELCE-MURCIA, Marianne. **Teaching English as a Second or Foreign Language**. Boston: Heinle e Heinle, 2001.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. (Org.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 199-234.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Perét. Gêneros Textuais em Livros Didáticos de Português Língua Estrangeira: o que falta? In: DIAS, Reinildes. (Org.); CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. (Org.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

DIAS, Reinildes. **Critérios para avaliação do livro didático de língua estrangeira no contexto do segundo ciclo do ensino fundamental**. In: DIAS, Reinildes. (Org.);

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Livros Didáticos de Português Formam Professores? In: **Simpósio do Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores**. Brasília: MEC, SEF, 2002. p. 82-88. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1b.pdf> Acessado em: 20 de julho de 2015.

GRAVES, Kathleen. Coursebooks. In: NUNAN, David. **Practical English Language Teaching**. Nova York: McGraw-Hill, 2003. p. 225-246.

GREENWOOD, ABBOT, Gerry; WINGARD, Peter. Using and adapting the textbook. In: ABBOT, Gerry; WINGARD, Peter. **The Teaching of English as an International Language: a practical guide**. Londres: Collins ELT, 1987.

HALL, Graham. **Exploring English Language Teaching: language in action**. Nova York: Routledge, 2011.

HARMER, Jeremy. **The Practice of English Language Teaching**. Harlow: Pearson Education, 2001.

_____. **How to Teach English**. Harlow: Pearson Education, 2007.

MASUHARA, Hitomi. What do teachers really want from coursebooks? In: TOMLINSON, Brian. **Materials Development in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 239-260.

MCDONOUGH, Jo; SHAW, Christopher. **Materials and Methods in ELT: a teacher's guide**. Oxford: Blackwell Publishers, 1993.

NUNAN, David. **Language Teaching Methodology: a textbook for teachers**. London: Prentice Hall International, 1991.

PINTO, Abuêndia Padilha; PESSOA, Kátia Nepomuceno. Gêneros textuais: professor, aluno e o livro didático de língua inglesa nas práticas sociais. In: DIAS, Reinildes. (Org.); CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. (Org.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 79-98.

RICHARDS, Jack C. The role of textbooks in a language program. In: **New Routes**, n. 17, abril, 2002. Disponível em: http://www.disal.com.br/newR/nr17/nrlogin.asp?anterior=nr17eA1=7092265530854433920319eA2=CeTipo_Loja = Acessado em: 28 de setembro de 2014.

UR, Penny. **A Course in Language Teaching: practice and theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

ANÁLISE DE ASPECTOS CULTURAIS EM UM LIVRO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE ESPANHOL LÍNGUA ESTRANGEIRA APROVADO PELO PNLD

Maria Tereza Nunes MARCHESAN³⁴

Andriza Pujol de AVILA³⁵

María Cristina Maldonado TORRES³⁶

Emanuele Coimbra PADILHA³⁷

Resumo: Os livros escolares ou didáticos fazem parte da cultura escolar no Brasil. No que se refere ao ensino de línguas estrangeiras, defendemos que os livros didáticos apresentem uma visão de linguagem que enfatize o desenvolvimento do aprendiz para a interação na língua estrangeira, a partir de uma perspectiva sociocultural e formativa. Assim, este trabalho tem por objetivo analisar como são apresentados os aspectos culturais presentes nas unidades 1 e 4, do primeiro volume, do livro didático *Enlaces: español para jóvenes brasileños*, na seção intitulada *Hablemos de...*. Além disso, pretendemos verificar se as seções analisadas se encontram dentro da perspectiva sociocultural.

Palavras-chave: Livro didático. Espanhol língua estrangeira. Aspectos culturais.

Abstract: The textbooks are part of the school culture in Brazil. With regard to foreign language teaching, we argue that textbooks should present a conception of language that emphasizes the student's development for interaction in the foreign language, from a sociocultural and formative perspective. Then, the aim of this paper is to analyze how the cultural aspects are presented in the unit 1 and 4, in the first volume of the textbook *Enlaces: español para jóvenes brasileños*, in the section entitled *Hablemos de...*. In addition, we intend to make sure that the analyzed sections are within the sociocultural perspective.

Keywords: Textbook. Spanish foreign language. Cultural aspects.

³⁴ Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil (2005). Professor Adjunto do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da UFSM, Santa Maria, RS, Brasil. Coordenadora do CEPESLI/UFSM. ttmarchesan@gmail.com

³⁵ Doutoranda do Programa de Pós- Graduação em Letras da UFSM, Santa Maria, RS, Brasil. Bolsista Capes. Professora do Instituto Federal Farroupilha/RS, Brasil. andrizatutora@yahoo.com.br

³⁶ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil. macristina.maldonado@gmail.com

³⁷ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil. emanuelecp@hotmail.com

Introdução

No contexto brasileiro, há mais de um século os livros escolares ou didáticos fazem parte da cultura escolar, apresentando os conteúdos que devem ser ensinados e indicando caminhos pelos quais o ensino-aprendizagem poderia acontecer (GARCIA, 2011). Partindo desse contexto, muitos alunos têm nos livros a única fonte de conteúdos, além das exposições feitas pelos professores (GARCIA, 2011; FERRO e BERGMAN, 2008). Nesse sentido, os livros didáticos podem ser materiais de leitura e de consulta, gerando debates e atividades; e ainda fornecer informações sobre as quais professores e alunos consultem para reelaborar o conhecimento em questão.

Considerando a utilização do livro didático nas escolas brasileiras, o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) foi implantado, em 2004, com o objetivo de avaliar e distribuir gratuitamente livros didáticos para o ensino público de todo o país. No que se refere ao ensino de línguas estrangeiras, de acordo com o Guia do Livro Didático para Língua Estrangeira Moderna do PNLD (2015), a escolha para indicação de coletâneas no programa pauta-se em uma concepção de ensino de língua estrangeira associada à formação de cidadãos engajados com o seu entorno e com o de outras realidades socioculturais no Brasil e em outros países. A proposta é que os livros didáticos se reportem a uma visão de escola mediadora do acesso ao conhecimento, que valorize a diversidade brasileira, bem como os aspectos socioculturais de outros povos.

Em consonância com as orientações do programa citado, defendemos que os livros didáticos apresentem uma visão de linguagem que enfatize o desenvolvimento do aprendiz para a interação na língua estrangeira, a partir de uma perspectiva sociocultural e formativa que valorize amplamente o desenvolvimento do aluno respeitando as suas individualidades. Assim, este trabalho tem por objetivo analisar como são apresentados os aspectos culturais, na seção intitulada *Hablemos de...*, nas unidades 1 e 4 do primeiro volume do livro didático *Enlaces: español para jóvenes brasileños*. Esta pesquisa se respalda na perspectiva sociocultural de Vygotsky, uma vez que as orientações curriculares para o ensino médio no Brasil refletem essa teoria.

A pesquisa está estruturada da seguinte maneira: primeiro, são tecidas considerações sobre livro didático no ensino de línguas estrangeiras, em seguida, apresentamos a perspectiva sociocultural e reflexões sobre cultura para o ensino de línguas. Posteriormente, realizamos a análise e discussão e as considerações finais.

A importância do livro didático para o ensino

A utilização de diferentes materiais e recursos, no processo de ensino-aprendizagem, media o conhecimento do aprendiz, além de nortear o trabalho do professor. Por isso, a função básica do material didático é auxiliar nesse processo (VILAÇA, 2009).

Dentre a variedade de materiais didáticos possíveis para o ensino de línguas, o livro didático é “o que tem mais incidência quantitativa e qualitativa na aprendizagem na sala de aula” (FERRO e BERGMAN, 2008). Em especial, na escola pública, o livro didático, por vezes, é a única fonte de conhecimento de que dispõem alunos e professores. Mesmo considerando todos os benefícios que a adoção de livro didático pode trazer para o aprendizado, permitindo que todos os alunos tenham acesso ao mesmo material e constituindo-se como uma fonte de atividade prática e de referência à gramática, vocabulário, etc., é preciso ter cautela com seu uso indiscriminado. Além disso, devemos levar em conta para sua adoção alguns aspectos importantes, tais como: relação com os objetivos de ensino e conteúdo apresentado no livro, adequação das propostas à realidade dos aprendizes, ideologias subjacentes e implícitas. Outro ponto a ser mencionado, no caso do ensino de línguas estrangeiras, é a generalização da cultura da língua-alvo. Em muitos livros, é comum a apresentação de aspectos culturais estereotipados e, por isso, conforme Coracini (1996), os livros didáticos podem contribuir para a transmissão de ideologias vigentes.

Contudo, o livro didático pode ser um bom instrumento a ser usado em sala de aula, na organização dos conteúdos, na progressão da aprendizagem, na sensibilização e motivação do aprendiz. No entanto, não deve ser usado como único e restrito recurso, sem permitir a interferência do professor e do aluno com outras possibilidades de materiais didáticos e, principalmente, limitar a capacidade de reflexão e expansão do conhecimento. Um papel reducionista e limitado do livro didático pode transformá-lo de facilitador do ensino a vilão da educação (TÍLIO, 2008). Embora não exista um livro didático que possa ser considerado ideal, dada às especificidades de cada contexto de ensino, uma análise criteriosa do professor, atrelada à adaptação e complementação dos conteúdos e atividades, pode torná-lo um auxiliar na construção do conhecimento.

Na próxima seção, considerando o papel de instrumento mediador exercido pelo livro didático, apresentamos considerações sobre a perspectiva sociocultural e o ensino de língua estrangeira.

A perspectiva sociocultural de Vygotsky e o ensino de língua estrangeira

A abordagem sociocultural teve sua origem a partir das pesquisas sobre o desenvolvimento da linguagem humana de Vygotsky. A partir dessa perspectiva, Vygotsky procurou compreender o psiquismo humano, tratando das condições sociais historicamente formadas. Essas condições estão relacionadas com o trabalho social, o aparecimento da linguagem e o uso de instrumentos, como a língua, por exemplo. Essas ferramentas são usadas, elaboradas e aprimoradas pela própria humanidade, fazendo a mediação do ser humano com o mundo (FRIEDRICH, 2012).

Nessa teoria, o funcionamento da mente humana é resultado da participação e da apropriação de formas de mediação cultural integradas em atividades sociais. Desse modo, o desenvolvimento do homem se dá por meio da experiência social, histórica e cultural. Nessa perspectiva, o sujeito é influenciado e influencia constantemente o contexto no qual está inserido; e todas as ações do ser humano são originadas a partir das interações estabelecidas com as outras pessoas. Nesse contexto, a interação social é fundamental para o desenvolvimento do indivíduo, pois o ser humano é um ser ativo que modifica e é modificado pelas relações de interação estabelecidas dentro do contexto em que vive (VYGOTSKY, 1998).

Relacionando os pressupostos teóricos da teoria de Vygotsky com o ensino de língua estrangeira, podemos dizer que esse autor influenciou as pesquisas sobre o ensino-aprendizagem de línguas, apesar de não ter pesquisado especificamente esse processo (PAIVA, 2014). Nesse sentido, as poucas referências de Vygotsky ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira se referem à comparação realizada pelo autor entre o processo de aprendizagem de conceitos científicos e cotidianos (VYGOSTSKY, 2001).

Vygotsky (op. cit) destaca que o processo de formação dos conceitos científicos pode ser comparado ao processo de aquisição de uma língua estrangeira. Nas palavras do autor, “a assimilação de um idioma estrangeiro constitui precisamente um processo singular porque utiliza todo o repertório semântico da língua materna, surgido ao longo processo de desenvolvimento” (VYGOTSKY, 2001, p.198). Portanto, o processo de aquisição/aprendizagem de uma língua estrangeira depende essencialmente da maturidade na língua materna. Nesse sentido, a primeira língua serve como uma espécie de mediadora do conhecimento da língua nova.

Considerando que um dos aspectos mais importantes da teoria desse autor é a mediação simbólica, podemos dizer que, no contexto do ensino de línguas, o professor, um colega mais experiente e o livro didático, desempenham o papel de mediadores entre o aprendiz e a língua meta. Dessa forma, por meio da interação entre indivíduos mais experientes com indivíduos menos experientes de uma dada cultura, as experiências de um servem de mediadora ao conhecimento do outro.

Com relação ao livro didático, para que o ensino de língua estrangeira possa ser efetivamente norteado pela perspectiva sociocultural, ele deve ser visto como mediador entre os conteúdos a serem aprendidos e a efetiva aprendizagem por parte dos alunos; isto é, de forma geral, o livro se constitui em uma das mediações entre professor, alunos e o conhecimento a ser ensinado e aprendido (TÍLIO, 2008; GARCIA, 2011). Dessa maneira, não é difícil compreender que um dos elementos fundamentais da relação que se estabelece com ele está na intencionalidade que guia a escolha e a utilização dos materiais didáticos, em diferentes situações e com diferentes finalidades. Ademais, consideramos que embora a aprendizagem de uma língua estrangeira constitua um processo diferente da aquisição da língua materna, o primeiro precisa ganhar significado semelhante ao da primeira língua do aprendiz, ou seja, pela interação (professor, colegas mais experientes e o aprendiz, o livro didático) em determinado contexto cultural; neste caso, a sala de aula.

Essa perspectiva considera o ensino de língua estrangeira como algo contextualizado, para além da estrutura linguística (aspectos estruturais e fonológicos), com importante foco no uso e nos significados que a língua estrangeira pode adquirir nos mais diversos contextos de interação social, o que implica a inserção do indivíduo nas práticas culturais e sociais da língua meta.

Para tanto, compreender e tratar de aspectos culturais de países da língua alvo é algo necessário no ensino, uma vez que uma língua se constitui pelos seus aspectos culturais. Considerando o papel de destaque da cultura na perspectiva sociocultural, na próxima seção tecemos considerações sobre o tratamento dos aspectos culturais relacionados ao ensino de línguas.

Cultura no ensino de língua estrangeira

Partindo do princípio de que todos os povos possuem uma cultura, de que não existe uma cultura mais valiosa que outra e de que língua e cultura são indissociáveis, concordamos com Thompson (1995, p.173) ao afirmar que “a cultura de um grupo ou sociedade é o conjunto de crenças, costumes, ideias e valores, bem como os artefatos, objetos e instrumentos materiais que são adquiridos pelos indivíduos enquanto membros de uma sociedade”. Assim, o ser humano se apresenta como agente de cultura, mesmo sem ter consciência do seu papel dentro da sociedade.

Nessa perspectiva, consideramos que a cultura ocupa o espaço entre a natureza humana e a personalidade de cada indivíduo. Os integrantes de cada cultura seguem as normas da sociedade na qual vivem e interagem, como por exemplo, quase todos sabem o que é permitido e o que não devem fazer em cerimônias religiosas, festas, locais de trabalho, lugares de lazer e assim por diante. Por isso, a cultura dos homens deve ser vista como um todo e não de forma isolada (GEERTZ, 1989). É necessário olhar para cada uma das camadas da cultura e analisar os significados e os símbolos para, desse modo, tentar entender cada um desses elementos como as peças fundamentais do mundo a que pertence uma determinada sociedade.

Nesse sentido, percebemos que a cultura está presente de forma visível ou invisível em todas as atividades realizadas por cada uma das pessoas, que pertencem a um grupo social determinado. Seguindo essa linha de pensamento, dizemos que os membros de um contexto social partilham do espaço e história comuns, pois, mesmo quando os membros decidem deixar a comunidade a que pertencem, continuam mantendo um sistema comum de padrões de percepção, crenças, avaliações e atitudes (KRAMSCH, 1998).

No contexto do ensino de língua estrangeira, consideramos importante que aspectos culturais sejam abordados, não apenas como curiosidades dos falantes de uma determinada língua. Todas as pessoas e grupos sociais possuem a cultura como uma ferramenta para a condução da atividade humana; isto é, esta não é característica de grupos ou indivíduos exóticos, mas é parte de todos nós (SARMENTO, 2004). Assim, quando uma língua estrangeira é ensinada e os aspectos e diferenças culturais são ignorados, corremos o risco de entender os costumes e os hábitos de outro país de forma inadequada, já que um determinado comportamento pode ter significados diferentes em cada cultura (MEDEIROS *et al.*, 2013). Porém, é importante, que primeiramente o aprendiz explore a sua própria cultura para que,

posteriormente, possa refletir valores, expectativas, tradições e costumes de outros povos de forma objetiva (BRAWERMAN-ALBINI *et al.*, 2013).

Assim, conforme o exposto anteriormente, acreditamos que, no momento em que o aluno entra em contato com os aspectos culturais da língua estrangeira, encontra-se frente a uma forma diferente de organizar a vida, de pensar e de conceber a família, o Estado e o sistema econômico, e de certo modo, poderá ter uma percepção diferente do que significa ser homem. Familiarizar-se com essa nova cultura e sua língua implica um processo de aprendizado que pode ser longo, pois não é fácil incorporar-se de forma rápida no âmbito que se está conhecendo através da língua estrangeira (HALL, 1989).

A partir dessas considerações, concebemos cultura como todo tipo de valores, atitudes e comportamentos que manifesta um determinado povo; é a forma de viver de uma sociedade. Ela é fluída e híbrida, passível de mudanças e socioculturalmente definida. Nesse sentido, não cabe ao professor a responsabilidade de criar no aluno a consciência de aceitação, respeito e entendimento do “outro” e o que interagir com outra cultura significa. Nessa ótica, Sarmiento (2004, p. 5) considera que o professor de língua estrangeira “pode discutir diferentes contextos e interações sociais que venham a sensibilizar o aluno para os diferentes contextos na sua própria comunidade e em outras comunidades de fala”. Entendemos que esse também seja o papel do livro didático, o de proporcionar aos alunos o conhecimento diverso da cultura da língua alvo, evitando uma visão estereotipada de determinada cultura. Assim, o professor pode fazer aproximações claras e objetivas para que o próprio aluno reflita e interaja de um modo mais suave e prático, de acordo com as necessidades e interesses que ele tenha e com o tipo de relações que pretenda estabelecer com os falantes da língua e da cultura que está aprendendo.

Na próxima seção, fazemos a descrição do livro didático utilizado para a realização deste trabalho, bem como os procedimentos metodológicos usados para a análise das atividades selecionadas.

O livro didático Enlaces

A coleção *Enlaces*, de Osman *et al.* 2015, é composta por 3 livros, volumes 1,2 e 3. O volume 1, que está sendo analisado nesta pesquisa, mantém o mesmo padrão de organização que os demais livros que compõem a coleção. Cada uma das unidades é subdividida em sete seções, sendo elas: *Hablemos de...*, que funciona como uma introdução ao tema geral com

atividades e textos orais e escritos; *¡Y no solo esto!*, que contém exercícios de pré-leitura, leitura e pós-leitura; *¡Manos a la obra!*, a qual está dedicada aos elementos gramaticais; *En otras palabras*, direcionada para a produção textual; *Como te decía...*, direcionada a práticas orais; *Nos...otros*, seção destinada a tratar temas interculturais que relacionam o Brasil aos países hispanofalantes e *Así me veo*, para que os alunos realizem uma autoavaliação. Além dessas seções, ao final de cada volume, há um apêndice, com as seguintes seções: *Un poco más de todo*, *Modelos de pruebas de ENEM*, *Más cosas*, *Tablas de verbos*, *Transcripciones*, *Glosario*, *Bibliografía* e *Referencias de Internet*. Ao finalizar as unidades 2, 4, 6 e 8, há sempre uma seção de *Repaso*, destinada a revisão do conteúdo desenvolvido na unidade.

O livro Enlaces, de acordo com a apresentação dos autores do livro, é uma proposta didático-pedagógica para que os alunos entendam a língua e a cultura do outro como uma parte importante para o trabalho, o cotidiano e a escola. Assim, espera-se que as atividades estejam dentro da perspectiva Sociocultural. De acordo com a descrição desse livro didático pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2015), essa obra valoriza e respeita a diversidade sociocultural entre o Brasil e os países hispanofalantes. Os temas e textos que compõem o livro têm o objetivo de provocar discussões que são socialmente relevantes.

O livro está dividido em oito unidades com diferentes temas. Para a realização da análise, selecionamos a seção *Hablemos de...*, das Unidades 1 e 4. Essa seção tem por objetivo introduzir a discussão do tema transversal abordado na unidade. A partir dessa introdução, os alunos têm a possibilidade de escutar diferentes formas de falar espanhol e conhecer novas palavras e expressões (ENLACES, 2013, p.4). A escolha do livro Enlaces 1 para a análise deste trabalho foi determinada por pertencer a uma das duas coleções indicadas pelo PNLD 2015.

Com relação às unidades didáticas escolhidas para a análise, justificamos a opção pela 1 e a 4 devido ao fato de as duas apresentarem como tema transversal a pluralidade cultural. A primeira unidade, intitulada *Conociéndonos en tiempo real*, tem a finalidade de desenvolver a habilidade do aluno de identificar e desenvolver competências linguísticas e reconhecer marcas e variantes sociolinguísticas. Os conteúdos comunicativos discutidos são apresentações, saudações, despedidas e solicitação de informações para outras pessoas.

Já a unidade 4, cujo título é *Bajo diferentes techos*, aborda temas relacionados à forma de vida em diferentes regiões tanto da Espanha como da América Latina. Traz vocabulário dos objetos da casa e de utensílios domésticos, além de apresentar algumas questões de pronúncia para a diferenciação fonética de alguns sons. A unidade também mostra alguns

traços culturais da Espanha, México e Chile para serem comparados com a realidade cultural brasileira. Nos aspectos gramaticais, a unidade tem como foco comparações, advérbios, locuções preposicionais, gênero e número.

Análise do livro *Enlaces 1*

A seguinte análise, conforme os objetivos do trabalho, focará nas atividades que relacionam aspectos culturais aos conteúdos.

Para a análise dos dados nos orientamos pelos seguintes questionamentos:

- 1) Quais aspectos culturais são predominantes na seção?
- 2) Existe prioridade no tratamento cultural de determinado país em detrimento de outros?
- 3) A perspectiva sociocultural está presente no tratamento dos aspectos culturais?

Na seção *Hablemos de...*, da unidade 1, para introduzir o conteúdo que será tratado, no primeiro exercício é solicitado que os alunos, em grupo, observem as quatro imagens apresentadas (Figura 1) e respondam às perguntas. As situações apresentadas têm por finalidade fazer com que os alunos pensem sobre: a) em quais contextos representados pelas imagens é mais fácil conhecer novos amigos; b) formas de conhecer pessoas; c) conhecer pessoas pela internet; e d) se no primeiro contato com uma pessoa, os alunos preferem falar pela internet ou pessoalmente.

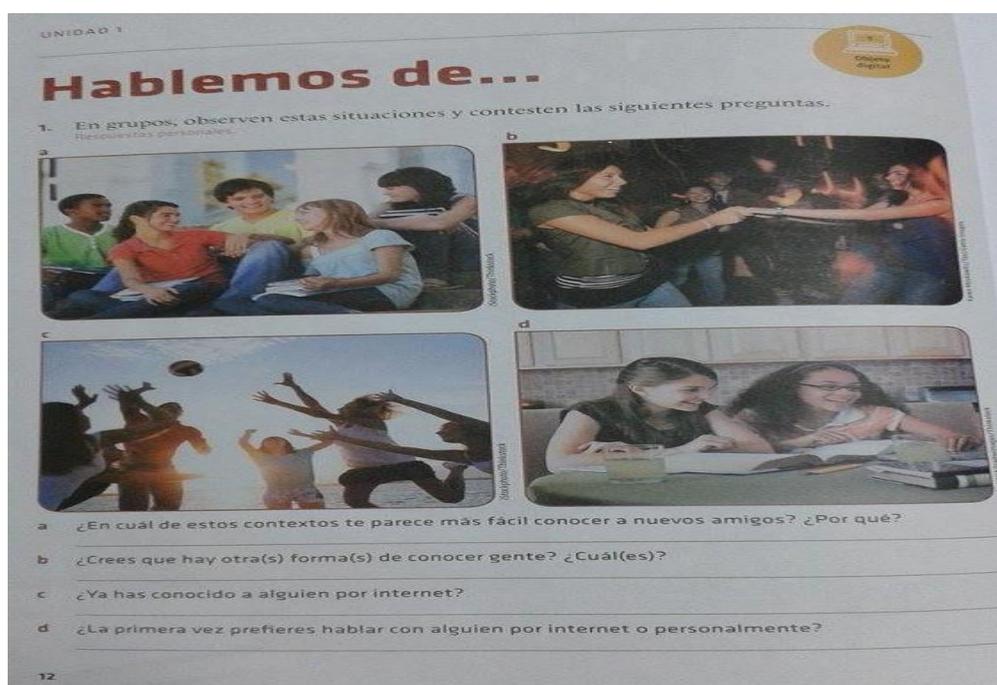


Figura 1, pág. 12, unidade 1, livro *Enlaces 1*.

Como podemos observar na Figura 1, a atividade propõe que os alunos respondam as perguntas a partir da observação das imagens. No entanto, não é feita nenhuma contextualização sobre o tema em questão, ou sobre o que os alunos poderiam encontrar no exercício. Falta uma indicação prévia sobre o assunto e aproximação do aluno com a atividade proposta, algo para que ele, já inicialmente, pudesse se sentir envolvido com a aprendizagem. Identificamos que as imagens apresentadas representam uma minoria dos jovens brasileiros, o que dificulta que os alunos se identifiquem com o tipo de situação apresentada. Isto é, os jovens parecem ser de classe média alta, frequentam baladas luxuosas e curtem a praia. Essa não é a realidade sociocultural da maioria dos jovens brasileiros, em especial, a dos que frequentam a escola pública, lugar onde o livro é utilizado.

As perguntas propostas para as imagens são feitas logo abaixo, sobre como fazer amigos e conhecer pessoas, as quais pouco refletem as práticas comuns de jovens brasileiros nesse tipo de situação comunicativa, e tampouco se relacionam às imagens apresentadas, visto que, nas figuras *a*, *c* e *d*, os jovens parecem já serem amigos e por isso conversam e praticam esportes juntos. Além disso, essa atividade parece não explorar a reunião dos alunos em grupo, pois conforme ela está colocada não exige dos alunos uma real interação; parece-nos um pretexto para reuni-los ou talvez uma compreensão equivocada de interação. Nesse sentido, podemos dizer que nem toda proposta de interação produz por si só novos saberes, não basta compartilhar ou interagir para aprender, a dimensão social da aprendizagem não pode ser reduzida a interação de pessoas (LEGENDRE, 2010). Percebemos que a atividade carece de contexto sociocultural, não se sabe quais são as reais relações entre os jovens apresentados nas imagens, e se existe alguma relação de poder ou dependência entre eles. Essas carências tornam a atividade descontextualizada e com ausência de sentido; e se comparada a uma interação verdadeira, são apenas recortes fragmentados, onde não se sabe o que antecedeu e o que vem depois nessas situações (PAIVA, 2015).

O exercício 2 (Figura 2), baseado na figura *b*, pede que sejam observadas as diferentes formas de comunicação entre as pessoas, bem como o que determina/influencia em suas formas de expressão, como, por exemplo, os lugares de origem dos alunos ou onde moram, a idade ou situação em que se encontram em um determinado momento. Porém, tudo deve ser feito pelo aluno sem base teórica, já que o material não traz nenhum subsídio para as respostas.

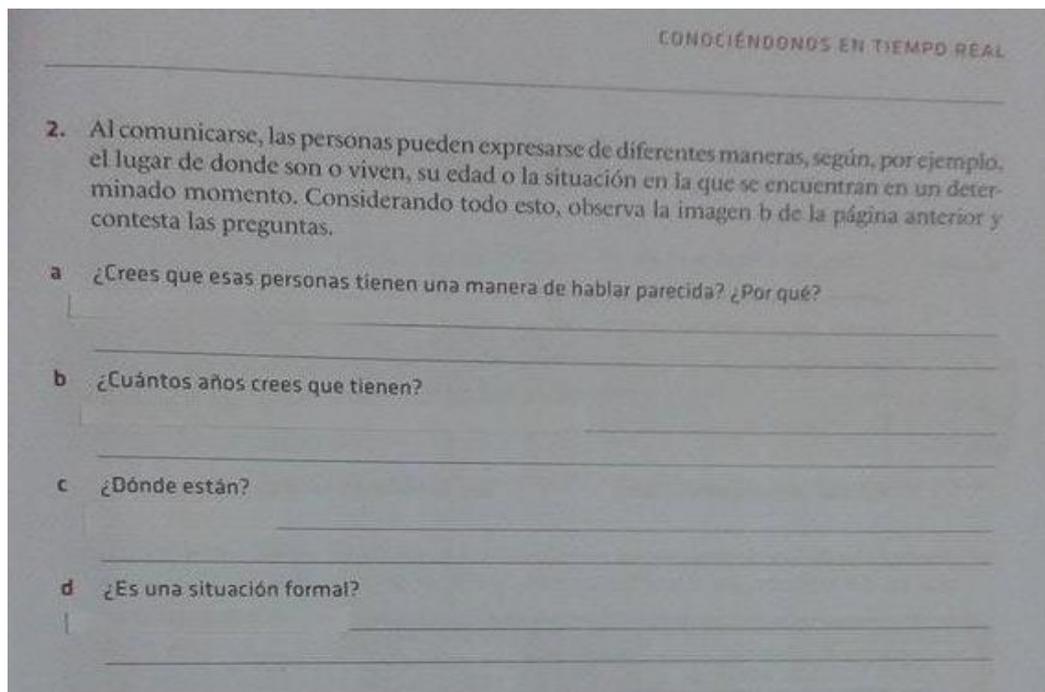


Figura 2, pág. 13, unidade 1, livro *Enlaces 1*.

Partindo da análise da primeira e da segunda atividade, consideramos que a proposta sociocultural é vaga, quase inexistente. O assunto “conhecer pessoas”, que seria uma opção para tratar de comportamento social dos jovens brasileiros e estrangeiros em suas respectivas culturas, é abordado no livro com imagens e perguntas que não fazem o aluno refletir sobre si próprio e sobre o outro. Falta assim, a possibilidade de interação do aprendiz com o material de apoio, neste caso, o livro didático, que deveria ser uma das possíveis fontes para o desenvolvimento do aprendiz, estimulando que ele progrida (LEGENDRE, 2010).

Já na terceira atividade (Figura3) é solicitado que o aluno ouça a conversação entre dois adolescentes de 16 anos: Carmen (espanhola) e Andrés (argentino), para que complete o quadro com as expressões de apresentação utilizadas pelos jovens. Na sequência, a partir do preenchimento do quadro (exercício 4), é perguntado ao aluno se há alguma diferença entre as perguntas de apresentação de Carmen e Andrés e quais são elas; e é pedido para que o aluno escute novamente o diálogo e preste atenção em como os adolescentes do áudio pronunciam suas idades, e se falam do mesmo modo (exercício 5). Os exercícios 3 ao 5 se complementam e apresentam diferentes possibilidades linguísticas para dizer a mesma coisa.

3. Carmen y Andrés son dos adolescentes. Ella es una chica española de 16 años, y él un chico argentino, también de esa edad. Escucha su conversación y completa el cuadro a continuación con las preguntas.

	CARMEN	ANDRÉS
Para saber el nombre		
Para saber la edad		

4. ¿Hay alguna diferencia entre las preguntas de Carmen y Andrés? ¿Cuál(es)?

5. Vuelve a escuchar el diálogo y fíjate en cómo pronuncian su edad. ¿Lo hacen de la misma manera?

Figura 3, pág. 13, unidade 1, livro *Enlaces 1*.

No ensino-aprendizagem na perspectiva sociocultural, onde a cultura determina as formas do pensamento, trabalhar questões significativas e mais próximas da realidade do aluno é uma maneira de inseri-lo na aprendizagem (LEGENDRE, 2010). Por isso, atividades trazidas em livros didáticos, que pretendem o uso da língua como prática social, não podem reduzir-se a questões de preenchimento de lacunas. É preciso que haja reflexão dos alunos sobre por que, quando e como dizer tais expressões. O caráter social, ideológico, econômico, cultural da linguagem deve ser explorado a todo o momento, pois só assim o aprendiz poderá compreender a língua estrangeira como algo que faça sentido e não como um conjunto de regras a ser aprendido (LUCENA, 2011).

O destaque para o pronome sujeito *vos* na Argentina marca a diferença do espanhol sul-americano e o da Espanha. Quando se trata do ensino de espanhol para alunos brasileiros esse contraponto é importante, já que é uma marca linguística de países ao sul da América. No entanto, não são apresentadas outras formas de variação linguística recorrentes de outras regiões da América; e é necessário que sejam trabalhadas o maior número de variantes linguísticas possível em sala de aula, pois isso possibilita que o aluno possa conhecer e escolher a variante de sua preferência; e não somente seguir a adotada pelo seu professor como modelo (IRALA, 2004).

Em seguida, no exercício 6 (Figura4), o aluno deve marcar, dentre as alternativas apresentadas, o que determina as diferenças encontradas na fala dos dois jovens: se é a idade, o sexo ou origem. Esta atividade poderia marcar aspectos culturais da fala dos jovens da Espanha e da Argentina, porém nada disso é explorado e tampouco relacionado às variações do português brasileiro. Não é discutido, por exemplo, sobre quais jovens falam dessa ou daquela maneira, seriam todos? As características socioculturais que marcam a fala dos jovens

brasileiros, como por exemplo, idade, classe social, econômica, meio social, urbano, etc., marcariam também a dos hispanofalantes?

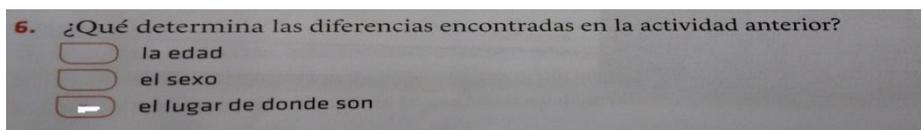


Figura 4, pág. 13, unidade 1, livro *Enlaces 1*.

Posteriormente, na atividade 7 (Figura 5), é solicitado que o aluno leia o fragmento do diálogo proposto no exercício 3, e observe as palavras destacadas a) *¿Verdad?*, *¿No?* e b) *¡Anda!*, e as relacione com as duas respostas apresentadas que se referem a função que desempenham na conversação: expressar surpresa ou solicitar a aprovação do ouvinte.

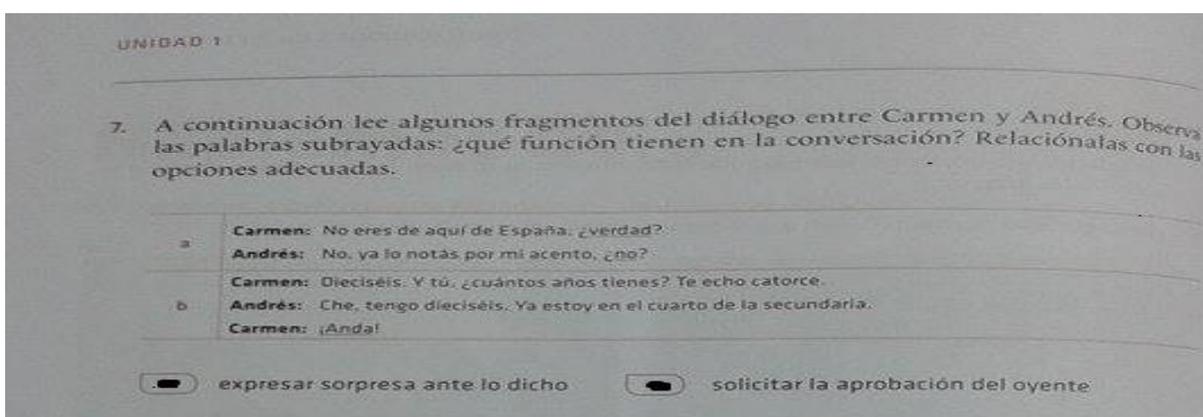


Figura 5, pág. 14, unidade 1, livro *Enlaces 1*.

Na Figura 5, a partir de uma variação semântica, onde uma mesma palavra pode adquirir diferentes sentidos, dependendo do contexto onde for utilizada, as expressões citadas no livro poderiam adquirir uma infinidade de sentidos. No entanto, se resumem a duas possibilidades, o que gera no aluno uma ideia reduzida e estática da língua. Além disso, a expressão *Che* muito comum na Argentina e também no Brasil (especialmente, no Rio Grande do Sul) aparece no exercício 7, mas não é mencionada.

Assim, nesse primeiro conjunto de atividades analisado, observamos que os aspectos culturais são pouco explorados e, os aspectos trabalhados, direcionam-se para a estrutura linguística. Falta explorar a cultura com o papel que ela de fato exerce na sociedade, o de constituir o cidadão. Quanto à função do livro didático, é atribuído o papel de instrumento mediador da aquisição dos novos conhecimentos a partir de conhecimentos prévios do aluno e da sua experiência na língua materna, até o momento em que essa nova aprendizagem seja

internalizada pelo aprendiz, pois de acordo com Vygotsky (2001), dentro da instrução escolar, os conhecimentos cotidianos deverão passar a um estado científico.

Passando para a análise da seção *Hablemos de...*, da unidade 4, esta começa com a apresentação de três imagens de diferentes tipos de moradias originárias de três países diferentes (Figura 6).



Figura 6, pág. 62, unidade 4, livro *Enlaces 1*.

As imagens são descritas de acordo com os traços culturais do país ao qual pertencem. A atividade pede que as imagens sejam relacionadas com as respectivas descrições. A primeira pertence ao bairro *La Boca*, um dos mais famosos de Buenos Aires; construído por imigrantes italianos que se destaca pela pintura colorida das suas casas. A segunda imagem retrata a *Casa Batlló*, obra do arquiteto catalão Antonio Gaudí, cuja estrutura remete a um Dragão, e está revestida de vidro e cerâmica de diferentes cores. A terceira imagem é de uma casa inca feita de barro e com teto de palha, em geral, com apenas uma habitação e poucos móveis.

Os aspectos culturais aparecem a partir dos diferentes tipos de moradias construídos com diferentes materiais de acordo com a época e o país. Observamos que esse exercício não está de acordo com a perspectiva sociocultural, pois não é apresentado nenhum tipo de questão ou provocação para que o aluno interaja e reflita, a partir de seu conhecimento prévio, sobre o tema que será trabalhado a seguir.

Apesar de essa primeira atividade introdutória apresentar o tratamento dos aspectos socioculturais, estes são abordados de modo muito superficial. Para um aprofundamento, requereria necessariamente a mediação do professor, até mesmo para identificação dos países a que pertencem às imagens (Argentina, Espanha e Peru). A atividade apresenta algumas

pistas que poderiam ativar o conhecimento prévio do aluno, como por exemplo, bairro *La Boca*, em Buenos Aires; *arquitecto catalán* e *casas Incas*; porém acreditamos que, considerando a realidade dos alunos que estudam nas escolas públicas brasileiras, não seria possível contar que todos os alunos possuam conhecimento prévio a esse respeito, o que reforça o papel e a importância do professor quanto ao uso do livro didático. Vale destacar, conforme aponta Vilaça (2009), que o livro didático é apenas um recurso auxiliar nas atividades do professor, devendo ser selecionado-adaptado-completado conforme as necessidades dos alunos e os objetivos do ensino (TÍLIO, 2008). Por isso, a importância de o professor conhecer o livro didático que utiliza e qual a melhor maneira de aproveitá-lo em sua sala de aula.

Consideramos pertinente a proposta de apresentação de moradias de países de diferentes continentes. Nesse sentido, o livro reforça a importância cultural que representam duas das imagens para os seus países, ao usar os termos *uno de los barrios más famosos de Buenos Aires, La Boca*; também uma das principais obras do *arquitecto catalán Antonio Gaudí*, mas a importância das construções incas não é abordada, sendo que a Cultura Inca é um marco importante para a história da América Latina e do mundo. Em contrapartida, a denominação *La Boca* poderia perfeitamente ser substituída ou ter acrescentado o termo *Caminito*, já que esse é comumente mais utilizado ao referir-se às casas coloridas de Buenos Aires.

Em seguida, no exercício 2 (Figura 7), é solicitado aos alunos que discutam em grupos sobre os diferentes tipos de moradias existentes no Brasil, e como são as casas típicas do lugar onde eles vivem. Com essa atividade, os alunos poderiam pensar sobre quantos tipos de casas existem no Brasil, em quais regiões são predominantes este ou aquele tipo de construção. Desse modo, acreditamos que, apesar de a atividade não se embasar dentro da perspectiva sociocultural, pois traz estereótipos de casas completamente distantes e distintas do contexto em que vivem, poderia levar os alunos a inserirem a descrição da casa onde eles moram, o que poderia aproximá-los da discussão da atividade.

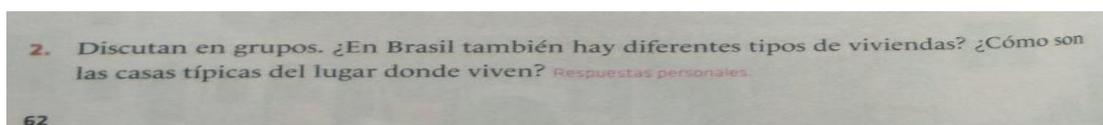


Figura 7, pág. 62, unidade 4, livro *Enlaces 1*.

Além disso, os modelos estereotipados de moradias de outros países apresentado nas imagens, pode levar o aluno a pensar que essas casas são representativas e comuns para a

maioria da população que vive nesses países, o que não é verdade. As construções representadas referem-se a casas de valor histórico; com exceção das moradias do Bairro Boca, no qual se localiza o *Caminito*, porém esse é apenas um bairro de Buenos Aires, e os demais não guardam essas características; trata-se de “uma visão monolítica e pitoresca que, além de ser falsa, reforça os estereótipos e, portanto, impede a compreensão de outras culturas” (AREIZAGA, 2002, p. 162).

O perigo de tratar de aspectos culturais estereotipados e não explorá-los adequadamente contribui para que se mantenham imagens generalizadas da cultura do outro. Com isso, esquece-se que cultura não é por si só um objeto de transmissão; ao contrário é uma ferramenta de apropriação, que auxilia na construção do conhecimento (LEGENDRE, 2010).

Ainda com relação a essa segunda atividade, a proposta da realização em grupo pode permitir a interação a partir das experiências dos colegas, uma vez que, as características da moradia que eles conhecem podem não coincidir entre eles. Conforme aponta Vygotsky (2001), a criança é capaz de realizar muito mais em colaboração que sozinho. Em colaboração a criança resulta muito mais inteligente. Por isso, imaginamos que um colega mais experiente poderia estimular a participação dos outros companheiros; e para acrescentar, o professor poderia provocar os alunos a refletirem sobre classe social, econômica, gênero e etnia dos cidadãos que habitam os diferentes tipos de casas no Brasil. Porém, para que essa atividade pudesse se embasar dentro da perspectiva sociocultural, dependeria da mediação do professor ou de colegas mais experientes, pois, somente com o que é apresentado no livro, não se enquadra dentro dessa perspectiva. É nesse sentido que Legendre (2010) defende a importância do papel do professor para a criação de uma cultura de participação, através de atividades conjuntas que favoreçam o compartilhamento dos conhecimentos.

Na atividade 5 (Figura 8), é proposto um áudio em que duas universitárias, uma espanhola (Ana) e uma mexicana (Merchi), estudantes em Madri, buscam um apartamento para morar na Espanha. Em seguida, é solicitado ao aluno que aponte as diferenças de vocabulário entre as palavras ditas pelas duas universitárias, com nacionalidades distintas, para referirem-se as mesmas palavras, como por exemplo, *renta*, falada pela mexicana, que é retomada como *alquiler* pela espanhola.

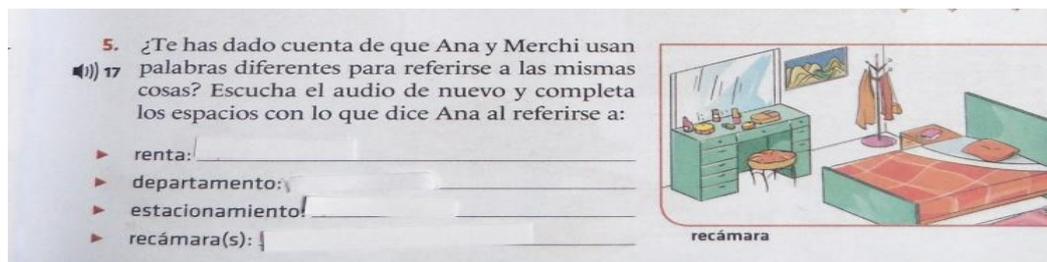


Figura 8, pág. 63, unidade 4, livro *Enlaces 1*.

Na sequência, no exercício 6 (Figura 9), é solicitado aos alunos que marquem o que determina as diferenças de vocabulário entre as duas estudantes: referente ao lugar de onde elas são ou ao lugar onde elas estão.

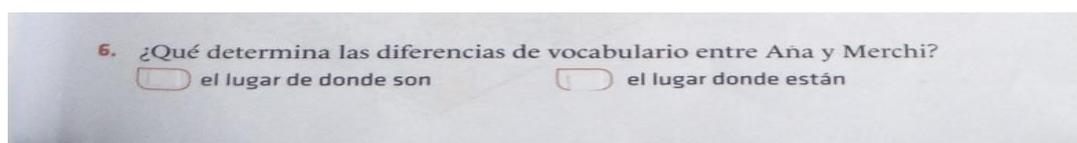


Figura 9, pág. 63, unidade 4, livro *Enlaces 1*.

Identificamos que, nos exercícios 5 e 6, os aspectos culturais estão determinados pela variação lexical em razão do país de origem de cada uma das meninas. Porém, destacamos que, apesar de parecer não ser difícil para que o aluno sozinho perceba que a variação linguística ocorra em função do país de origem das universitárias, a atividade não aproxima o aluno de sua realidade, pois a temática tratada não o aproxima do seu contexto social. O áudio trata sobre o aluguel e sobre a viagem de duas universitárias, notoriamente de classe alta, com possibilidade de estudos na Europa, o que não é compatível com a condição social da maioria dos estudantes de escola pública brasileira. Além disso, observamos que, somente com a materialidade linguística presente nessa seção do livro, os alunos não conseguiriam refletir por si só sobre a amplitude da variedade linguística da língua espanhola porque a unidade não oferece nenhuma informação sobre o fato de o espanhol ser falado em 21 países no mundo, mencionando somente o México e a Espanha.

A atividade 7 (Figura 10) complementa o exercício anterior e também explora a variação linguística, com relação ao significado da palavra. A partir de um pequeno diálogo escrito, o aluno deverá dar um sentido a expressão *hombre* muito comum no discurso oral e informal na Espanha. Essa atividade deveria levar o aluno a pensar que não existe uma única maneira de falar em países hispanofalantes e, assim, como no Brasil são muitos os falares. Isto é, cada falante influenciado pelo contexto que o cerca, fará uso dos diversos recursos da língua para a sua comunicação.

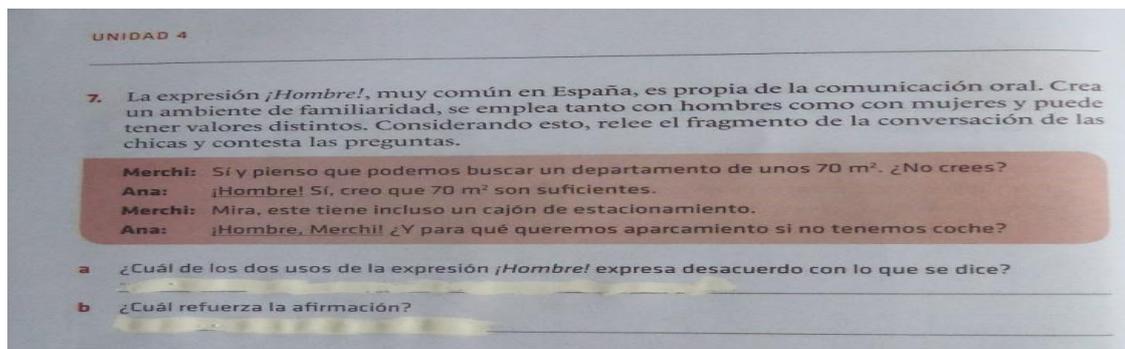


Figura 10, pág. 64, unidade 4, livro *Enlaces 1*.

Desse modo, a partir do conhecimento do funcionamento da variação linguística da sua língua materna, o aluno poderia relacionar e utilizar esse saber para aprendizado da língua estrangeira. Embora não se aprenda a língua materna da mesma maneira que se aprende língua estrangeira na escola, conforme Vygotsky (2001), é possível identificar o importante papel da aprendizagem dessa última para o desenvolvimento do aluno.

Os processos de assimilação da língua materna e de um idioma estrangeiro têm tanto em comum que em essência se referem a uma classe única de processos de desenvolvimento da linguagem (VYGOTSKY, 2001, p.197). [...] menos evidente e menos conhecida é a outra cara da dependência entre estes dois processos, a influência recíproca que exerce o idioma estrangeiro na língua materna da criança (VYGOTSKY, op. cit, p.198)³⁸.

Essa reciprocidade do aprendizado da língua materna e da língua estrangeira para o desenvolvimento do aprendiz auxilia na formação da metacognição, podendo levar o aluno a compreender melhor a sua língua e a língua alvo. Englobando ainda uma conscientização dos aspectos culturais dos países da língua estrangeira e do Brasil, é possível levar os alunos a refletir e questionar sobre si próprios e sobre o ambiente em que estão inseridos e que desejam alcançar/modificar. Essa postura crítico-reflexiva é o que embasa os documentos orientadores para a educação brasileira, que tem como objetivo formar cidadãos conscientes do seu papel social, cidadãos ativos e capazes de promover mudanças. Nesse sentido, Legendre (2010) aponta para a importância de que o aluno seja levado a conectar os conhecimentos que aprende na escola com os do seu cotidiano, no qual podem ser observados e utilizados. No entanto, essa reciprocidade entre a língua materna do aluno com a língua estrangeira aprendida no contexto escolar, não é explorada na seção analisada. Essa temática é abordada

³⁸ Los procesos de asimilación de la lengua materna y de un idioma extranjero tienen tanto en común que en esencia se refieren a una clase única de procesos de desarrollo del lenguaje (p.197). Menos evidente y menos conocida es la otra cara de la dependencia entre estos dos procesos, la influencia recíproca que ejerce el idioma extranjero en la lengua materna del niño (p.198). No original. (Tradução nossa).

pela seção de forma reducionista, na qual o aluno dificilmente alcançaria o objetivo da atividade. Além disso, observamos que, assim como na maioria das atividades analisadas, há uma elevação da cultura espanhola em detrimento dos aspectos culturais dos demais países hispanofalantes. Em todas as atividades observadas, os aspectos socioculturais da Espanha foram explorados, e os outros países falantes do espanhol que foram mencionados aparecem como coadjuvantes. Nesse sentido, cabe ressaltar que, com exceção de Espanha, México, Peru e Argentina, os demais países de língua espanhola nem sequer foram mencionados. Ainda, constatamos que os aspectos culturais são apresentados nas atividades analisadas sempre a partir da cultura do outro; isto é, com modelos de outros países que não o Brasil.

Considerações finais

Considerando que a língua e cultura são indissociáveis, constituindo a identidade de um povo, e que os documentos oficiais para o ensino de línguas no Brasil priorizam a formação plena do cidadão, este trabalho teve objetivo analisar como são apresentados os aspectos culturais em um livro didático para o ensino de espanhol no Ensino Médio aprovado pelo PNLD.

Na seção *Hablemos de...* de duas unidades analisadas, notamos que o tratamento dos aspectos culturais é quase irrelevante e, portanto, não contempla a proposta didático-pedagógica do livro de que os alunos entendam a língua e a cultura do outro como uma parte importante para o trabalho, o cotidiano e a escola. O inexpressivo tratamento cultural apresentado nas seções analisadas parte de reduzidos aspectos linguísticos e de elementos estereotipados da cultura de países da língua alvo.

Apesar de contemplar aspectos linguísticos e elementos históricos de alguns países, estes são usados para contrastar com o modelo da Espanha, o que evidencia uma preferência pela cultura espanhola em detrimento das dos outros países hispanofalantes. Além disso, consideramos que os aspectos culturais apresentados poderiam ter sido melhor explorados, já que são reducionistas e fazem com que o aluno tenha uma ideia simplificada e estereotipada da cultura dos países de língua espanhola.

Assim, entendemos que o livro não reflete uma perspectiva sociocultural, uma vez que não proporciona ao aprendiz identificar-se socialmente, refletir sobre si e sobre o outro, entender a língua estrangeira como algo que faça sentido a partir da sua língua materna, e

tampouco o coloca em situação de aprendizagem plena para tornar-se um indivíduo crítico e capaz de promover mudanças.

Em um universo de pluralidades, permeado por diversas fontes de informação, e no qual as notícias se atualizam a todo o momento, cada vez mais a sociedade tem acesso a essa diversidade, o processo de ensino-aprendizagem de línguas, norteado por uma perspectiva sociocultural, deve considerar os valores, crenças e conceitos de todos os seus envolvidos de modo a valorizar a cultura de todos.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. P. C. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 1993.

AREIZAGA, M. E. El componente cultural en la enseñanza de lenguas: elementos para el análisis y la evaluación de material didáctico. **Cultura y Educación**. v. 10, n 2, p. 27-46, 2002.

BRAWERMAN-ALBINI, A; WERNER, M; MARTINEZ, C. A importância do ensino de cultura na formação de professores de línguas. **Soletras Revista**. n. 26, jul/dez 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Estrangeira**. Brasília : MEC/SEF, 1998. 120p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2015.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília:2002.

_____. **Guia de livros didáticos : PNLD 2015 : língua estrangeira moderna : ensino médio**. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014. Disponível em:<<http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld>>. Acesso em: 13 jun. 2015.

CORACINI, M. J. O livro didático nos discursos da Lingüística Aplicada e da sala de aula. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. São Paulo: Pontes, 1999. p. 17-26.

FERRO, J; BERGMAN J.C.F. **Produção e avaliação de materiais didáticos em língua materna e estrangeira**. Curitiba. Ibpx. 2008.

FRIEDRICH, J. *Lev Vigotsky-Mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Uma leitura filosófica e epistemológica*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

GARCIA. T.B. **Materiais didáticos são mediadores entre professor, alunos e o conhecimento**. **Entrevista**. 2011. Disponível em:

<http://www.envolverde.com.br/educacao/entrevista-educacao/materiais-didaticos-sao-mediadores-entre-professor-alunos-e-o-conhecimento/>. Acesso em 30 set de 2015.

IRALA, V.B. A opção da variedade de Espanhol por professores em serviço e pré-serviço. **Linguagem e Ensino**. Pelotas, v.07, n.2, p.99-120, jul./dez., 2004.

LEGENDRE, M. Lev Vygotsky e o construtivismo na educação. In: GAUTHIER, C.TARDIF, M. **A pedagogia**: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 425-446, 2010.

LUCENA, M. I. P Avaliação no ensino de línguas, formação de professores e sociedade contemporânea. IX CBLA, 2011, Rio de Janeiro, **Anais eletrônicos**. Rio de Janeiro: IX CBLA. 2011. Disponível em: <http://www.alab.org.br/pt/eventos/ix-cbla/129#31>. Acesso em: 20 jun. 2015

HALL, E. T. **El lenguaje silencioso**. Madrid: Alianza Editorial, 1989.

KRAMSCH, C. **Language and culture**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

MEDEIROS, V.S.; VIEIRA, M.M.C.; JENNINGS, A. M.; MILLER, M.M. Doces bárbaros: refletindo sobre alteridade, língua e cultura. In: BRAWERMAN-ALBINI; MEDEIROS. (Orgs.). **Diversidade Cultural e Ensino de Língua Estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 2013. p. 19-40.

OLIVEIRA, M. K. Pensar a educação. Contribuições de Vygostky. In: CASTORINA, J. A., et al. **Piaget - Vygostky. Novas**. [S.l.]: São Paulo Ática, 2001.

OSMAN, S. et. al. **Enlaces**: español para jóvenes brasileños. 3. ed., V.1. São Paulo: Macmillan, 2013.

PAIVA, V. L. M de O. e. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola, 2014.

_____. O aprendizado para além dos muros da escola. Entrevista. **IHU em revista**. N.467. Ano XV. São Leopoldo, junho de 2015.

SARMENTO, S. Ensino de cultura na aula de língua estrangeira. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem ReVEL**, v. 2, n. 2, março 2004.

TILIO, R. C. O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira. In: **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades da Unigranrio**. Volume VII. Número XXVI. Jul/Set 2008.

VILAÇA. M.L.C. O material didático no ensino de línguas estrangeiras: definições, modalidades e papéis. In: **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades da Unigranrio**. Volume VIII. Número XXX. Jul/Set 2009.

YVOTSKY, L. S. Estudio del desarrollo de los conceptos científicos en la edad infantil. In: YVOTSKY, L. S. **Obras escogidas**, tomo II. 2ed. Madri: Visor, 2001, p. 181-284.

_____. **A formação social da mente**. 6. ed. (português) São Paulo: Martins Fontes, 1998.

AS INFERÊNCIAS ATUANTES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA

Marina Xavier FERREIRA³⁹

Sebastião Lourenço dos SANTOS⁴⁰

Resumo: Nosso objetivo neste estudo é descrever pelo viés da pragmática como e quais inferências atuam no processo de ensino-aprendizagem de língua espanhola. Para tanto analisamos três casos coletadas no Curso de línguas da UEPG. Embasamos-nos na Teoria da Relevância, de Sperber e Wilson (2001) e na Teoria da Competência Comunicativa, revisada por Canale (2000). Constatamos que o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira não segue as expectativas cognitivas naturais do ser humano e que as falhas no processamento inferencial advêm, muitas vezes, da falta de conhecimento prévio na língua meta e das carências referentes à competência comunicativa.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem. Pragmática. Inferências. Competência Comunicativa.

Resumen: *Nuestro objetivo en este estudio es describir por el bias de la pragmática cómo y cuáles inferencias actúan en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lengua española. Para tanto analizamos tres casos colectadas en el Curso de lenguas de la UEPG. Embasámonos en la Teoría de la Relevancia, de Sperber y Wilson (2001) y la Teoría de la Competencia Comunicativa, revisada por Canale (2000). Constatamos que el proceso de enseñanza-aprendizaje de lengua extranjera no sigue las expectativas cognitivas naturales del ser humano y que los fallos en el procesamiento inferencial advén, muchas veces, de la falta de conocimiento previo en la lengua meta y de las carencias referentes a la competencia comunicativa.*

Palabras-clave: *Enseñanza-aprendizaje. Pragmática. Inferencias. Competencia Comunicativa.*

³⁹ Mestranda no Programa de Pós Graduação Da Universidade Federal do Paraná (UFPR) Curitiba, Paraná, Brasil. Endereço eletrônico: marina.xavieruepg@hotmail.com

⁴⁰ Professor do Curso de Letras - Departamento de Estudos da Linguagem - e do Programa de Mestrado da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Ponta Grossa, Paraná, Brasil. Endereço eletrônico: lorecutp@hotmail.com

Introdução

A linguagem verbalizada é uma das muitas maneiras que nós, seres humanos, utilizamos para nos comunicar com nossos pares. Por meio da linguagem conseguimos interagir em um ato comunicativo, na maioria das vezes de forma eficiente, uma vez que na interação comunicativa pressupomos que o que falamos é relevante ao nosso interlocutor, e vice-versa. Nas aulas de língua espanhola para brasileiros, acreditamos que o êxito, ou a dificuldade, de aprendizagem está condicionado a diversos fatores internos e externos, sejam cognitivos, linguísticos ou afetivos.

Nosso objetivo neste estudo é, tendo como base os conhecimentos socioculturais e linguísticos da língua portuguesa e da espanhola, descrever, pelo viés da pragmática, como e quais inferências atuam no processo de ensino-aprendizagem de língua espanhola, a partir de casos que ocorreram em sala de aula.

Para tanto analisamos três situações-caso coletadas nas aulas do curso de extensão de língua espanhola (CLEC) da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Essas situações-caso foram coletadas por meio de observações realizadas nas aulas de língua espanhola, neste curso. Tomamos a Teoria da Relevância, postulada por Sperber e Wilson (2001) e a Teoria da Competência Comunicativa, revisada por Canale (2000), como suportes analíticos, com a esperança de que as considerações deste estudo lancem alguma luz sobre um possível caminho para a descrição da competência comunicativo-conversacional na segunda língua por aprendizes brasileiros.

A Teoria da Relevância de Sperber e Wilson

Os conceitos de Cooperação e de Máximas Conversacionais, propostos por Grice (1975), foram motivo de muitas críticas e reformulações nas últimas décadas. Uma das reformulações mais conhecidas e importantes para o nosso trabalho é a Teoria da Relevância (doravante TR), elaborada por Dan Sperber e Deirdre Wilson em 1986, teoria que incorpora, em linhas gerais, as quatro máximas de Grice em uma: da relevância.

Na TR, Sperber e Wilson (2001) postulam que, entre os indivíduos, o conhecimento compartilhado é impossível, pois todo ser humano é idiossincrático, ou seja, é único em seus conhecimentos, crenças, experiências, etc. Como afirmam os autores: “o conhecimento mútuo

tem de ser sentido como certo, ou então não existe; e como nunca pode ser sentido como certo, nunca pode existir”. (SPERBER; WILSON, 2001, p. 51).

Logo, como somos seres idiossincráticos, as representações que fazemos e temos do mundo são individualmente diferentes, uma vez que estas estão diretamente relacionadas às nossas experiências e estados psicológicos. De acordo com a TR, nossas representações podem ser parecidas a de outros indivíduos quando se referem a coisas físicas e ao ambiente, mas nunca iguais em relação à nossa capacidade cognitiva. Esta é sempre individual. Partindo da ideia de que temos conhecimentos diferentes, capacidades cognitivas diferentes, memórias diferentes aos de nossos pares, também podemos conjecturar que fazemos inferências diferentes de um mesmo evento. Em suma: partilhamos informações do ambiente físico, mas nunca do ambiente cognitivo.

Na perspectiva relevantista, os indivíduos têm uma meta, um objetivo, que é realizar um processamento eficiente de informações, tendo consciência disso ou não. Por conseguinte, a atenção demandada ao evento do qual participamos modula a comunicação, pois, segundo a TR, o ser humano só processará alguma informação que lhe valha a pena, sendo a relevância a propriedade que comanda o processo – para a TR a relevância é uma propriedade psicológica, de processos mentais.

Sendo assim, a mente direciona a cognição para as informações mais relevantes, no contexto inicial. Ou seja, segundo Sperber e Wilson (2001, 2005), procuramos a maximização da relevância nas informações processadas. Como todo processamento mental exige esforço, não damos importância a um assunto que não nos valha a pena processarmos, isto é, só nos esforçaremos a processar mentalmente uma informação se esta nos for, por algum motivo, relevante e nos resultar em algum efeito proveitoso.

Sperber e Wilson comparam a relevância a níveis de produtividade, como numa relação de custo-benefício. Para que se obtenha relevância, é necessário um custo baixo de processamento, de consumo de energia e um alto nível de efeito nos resultados obtidos. Esse seria, grosso modo, a base do modelo inferencial da mente proposta pela TR.

De acordo com os autores, um *input* (um enunciado, um som, um estímulo visual, uma memória) nos é relevante quando esse *input* se conecta com outras informações que temos na mente e quando essa entrada de dados aumenta ou modifica alguma informação que já temos disponível sobre o referente. Segundo Sperber e Wilson:

Intuitivamente, um *input* [...] é relevante para um indivíduo quando ele se conecta com informações de *background* disponível, de modo a produzir

conclusões que importam a esse indivíduo: ou melhor, para responder uma questão que ele tinha em mente, aumentar seu conhecimento em certo tópico, esclarecer uma dúvida, confirmar uma suspeita, ou corrigir uma impressão equivocada. Nos termos da Teoria da Relevância, um *input* é relevante para um indivíduo quando seu processamento, em um contexto de suposições disponíveis, produz um EFEITO COGNITIVO POSITIVO. (SPERBER; WILSON, 2005, p.223).

Logo, quando o sistema cognitivo do indivíduo cessa de processar o *input* é porque suas expectativas de relevância foram satisfeitas, ou seja, ele alcançou o estágio psicológico da relevância ótima do indivíduo. “É também razoável para o ouvinte parar na primeira interpretação que satisfaça suas expectativas de relevância, porque nunca poderia haver mais do que uma”. (ibidem, p.233).

Assim como ocorre com o princípio de relevância, um *input* será relevante para um indivíduo se o esforço mental despendido para o processamento for pequeno e o efeito cognitivo lhe for grande. Um estímulo é um fenômeno mental para conseguir efeitos cognitivos. Esses estímulos podem ser utilizados para tornar uma intenção informativa mais manifesta, uma vez que “Os *estímulos ostensivos*, [...], têm de satisfazer duas condições: a primeira, de atrair a atenção dos receptores; a segunda, a de fazer incidir sobre as intenções da pessoa que comunica.” (SPERBER; WILSON, 2001, p. 236).

Segundo a TR, quando o falante faz uso de um ato ostensivo, o estímulo é o mais relevante que ele (o falante) poderia utilizar, no contexto, mesmo que a comunicação falhe. A ostensão é uma garantia tácita de relevância, pois ela guia o ouvinte às nossas intenções, de forma que ele acredite que o que vamos comunicar lhe será relevante. Para os autores, um comportamento ostensivo fornece evidências do pensamento de quem está envolvido no ato comunicativo. Nessa perspectiva, até o silêncio na comunicação pode vir a ser ostensivo.

Sperber e Wilson (2001) concebem a intenção como um estado psicológico que deve estar representado mentalmente. Ela pode ser descrita em dois níveis: no nível informativo e no nível comunicativo. A intenção comunicativa diz respeito a comunicar coisas novas. Ninguém acharia relevante se um amigo contasse sempre as mesmas coisas. A mente humana está predisposta a sempre receber informações novas. Já a intenção informativa está relacionada ao fato a ser comunicado, ao conjunto de suposições {I} que se quer tornar mentalmente manifesto.

A TR também traz algumas inferências lógicas que comandam o processamento dedutivo – inferências são processos cognitivos para processar fatos e eventos do, e no, mundo. As regras inferenciais elencadas pelos autores como utilizadas em nossos

processamentos são dependentes de conceitos como *e, ou, se... então*, etc. Na TR uma das inferências mais relevantes para nosso processamento é a regra *modus ponendo ponens*:

Entrada de dados (Input): (i) P
(ii) (Se P então Q)
Resultado (Output): Q

Sabemos que não podemos prever com antecedência, como mencionam Sperber e Wilson (2001, p. 154), quais serão as regras que o indivíduo utilizará em seu processamento, mas como veremos adiante, é possível tentarmos identificar quais foram as inferências dedutivas utilizadas por esse indivíduo depois de seus atos linguísticos.

É sabido também que, quando falante e ouvinte estão imersos na conversação, o ouvinte processa as suposições discursivas do falante, e vice versa. Essas suposições formam um pano de fundo que se transformam, e se modificam, à medida que outras informações (antigas e novas) se juntam a elas. É nesta hora que as informações novas são processadas. A esse pano de fundo, a TR chama contexto. A teoria defende que cada nova suposição é processada “dentro do contexto formado por um conjunto de suposições, muitas das quais foram elas próprias acabadas de processar”. (SPERBER; WILSON, 2001, p. 190).

Contudo, não se pode dizer que qualquer conjunto arbitrário de suposições mentalmente disponíveis possa tornar-se um contexto. O contexto é limitado pela memória e pelas atividades mentais do indivíduo de acordo com um dado tempo real. Assim, um ouvinte que acabe de interpretar um enunciado e esteja prestes a interpretar outro, tem na memória do mecanismo dedutivo o conjunto de suposições que faz parte do enunciado anterior e as outras suposições que não foram utilizadas no processamento do enunciado anterior. Essas suposições que ficam na mente constituem um contexto dado para o processamento do enunciado seguinte proferido durante uma conversa, e assim sucessivamente.

A Competência Comunicativa de Canale

Nos anos 1960, D. H. Hymes introduziu o termo competência comunicativa nos estudos da linguagem. Em contraponto com a teoria da competência gramatical de Chomsky, Hymes afirma que os estudos linguísticos não podem ser dissociados dos elementos socioculturais da língua. Para Hymes (2000, p. 34), as línguas foram organizadas para diferentes discursos e proferimentos.

Para o autor, a competência comunicativa no ensino-aprendizagem de línguas é um todo em que há distinções entre a “atuação” e a “aceitabilidade” do uso da língua, sempre com vistas à cultura. Hymes (2000, p.38) explica que um membro de uma comunidade pode avaliar o que é possível, viável, apropriado e realizado por meio da linguagem de que sua comunidade faz parte, se o mesmo tiver conhecimento dos aspectos do sistema comunicativo de sua língua. Portanto, segundo o autor, é imprescindível a inclusão das regras que fazem parte do uso da língua num estudo sobre como aprender uma língua, e não somente as regras voltadas à gramática.

A partir do conceito proposto por Hymes, Michael Canale (2000) aprofunda o estudo sobre competência comunicativa e a concebe como “una parte esencial de la comunicación real pero que es reflejada por ésta sólo indirectamente, y en ocasiones imperfectamente [...]” e refere-se “tanto al conocimiento como a la habilidad para utilizar este conocimiento cuando se participa en una comunicación real”. (CANALE, 2000, p. 66).

Segundo o autor, a competência comunicativa é composta por quatro componentes, a saber: a competência gramatical, a competência sociolinguística, a competência discursiva e a competência estratégica.⁴¹ Estes componentes fazem parte do conhecimento da língua e das habilidades de uso desta. A visão de Canale sobre a competência comunicativa, portanto, é modular, sendo “analizada como compuesta de varios factores separados (áreas de competencia) que interactúan”. (ibidem, p. 70).

A competência gramatical, de acordo com Canale (ibidem, p. 66), está relacionada com o domínio do código linguístico, sendo este as regras e características da língua, como vocabulário, pronúncia, ortografia, etc. Segundo Canale, esta competência faz parte do conhecimento e da habilidade necessária para o estudante se expressar de forma adequada no sentido literal das expressões. A partir dela, o aluno consegue construir frases com sentido, baseado em seu conhecimento linguístico.

A competência sociolinguística é referente às regras de uso da língua. O aprendiz, segundo Canale (2000, p.67) deve produzir e entender enunciados em diferentes contextos sociolinguísticos. O autor ressalta que há aspectos da língua que são universais e que não necessitam ser aprendidos novamente, mas há aspectos específicos de cada língua e cultura.

A adequação referente a esta competência está atrelada ao uso que o aluno fará da língua em uma dada comunidade. Seus conhecimentos lhe auxiliarão na hora de escolher a

⁴¹ O Marco Comum Europeu (2002, p.106) propõe três componentes da competência comunicativa: as competências linguísticas, as competências sociolinguísticas e as competências pragmáticas.

forma adequada de pronomes, vocabulário, entre outras coisas que fazem parte da cultura, dos costumes de cada país. Por exemplo, se um estudante quer dizer em espanhol que pegou o trem para chegar até Madrid, ele provavelmente dirá “Yo cogí el tren para venir acá”. Mas se o mesmo estudante estiver na Argentina não poderá utilizar o verbo “coger”, pois, como sabemos, na Argentina esse verbo tem o sentido pejorativo relacionado ao ato sexual. Então ele deverá ter o conhecimento de que na Argentina deve utilizar outro verbo para referir-se ao verbo “pegar” do português; no caso, deverá utilizar o verbo “agarrar”.

A competência discursiva diz respeito, de acordo com Canale (2000, p. 68), ao modo com que fazemos as combinações gramaticais para diferentes gêneros. Estas combinações são carentes do sentido e do significado, por isso são alcançadas por meio da coesão e da coerência discursivas. Um falante de uma língua deve utilizá-la de forma que faça referência a diferentes significados em um texto.

Por fim, a competência estratégica corresponde, de acordo com o autor, ao domínio das estratégias discursivas na comunicação verbal ou não verbal. Canale (2000, p. 69) explica que estas estratégias discursivas são muito importantes para a comunicação de estudantes de língua estrangeira, principalmente para iniciantes. Quando não sabemos alguma palavra na língua-meta ou como nos expressarmos adequadamente, podemos utilizar as estratégias discursivas para que não haja falhas na comunicação. Por exemplo: se um aluno não sabe perguntar onde fica a rodoviária, ou o metrô, ele pode fazer uso de frases como “onde há ônibus/metrô” ou “lugar dos ônibus/metrôs”.

De acordo com o autor (2000, p.69), estes meios disponíveis na língua são importantes, pois compensam as falhas dos aprendizes devido às suas limitações, e também favorecem a realização da comunicação. Para o autor, os alunos devem ser estimulados a usarem estas estratégias, ao invés de permanecerem calados nas aulas. Muitas vezes estes meios para a comunicação são os mesmos que o estudante usa em sua língua materna, o que torna a comunicação mais fácil de certa forma, pois ele já tem um conhecimento prévio de sua língua. Podemos também chamar a competência estratégica de competência pragmática.

Percebemos que é muito importante para o aluno desenvolver estas competências propostas por Canale (2000), pois a partir delas é que o aprendiz conseguirá comunicar-se eficazmente por meio da língua estrangeira aprendida. Como o autor explica, a competência comunicativa é uma junção das demais competências, portanto o aluno deve buscar as quatro competências e não somente uma ou outra.

A pragmática cognitiva na sala de aula

Após revisitarmos estas duas teorias pragmáticas, cujas abordagens recaem sobre a linguagem, podemos dizer que o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira está, em certa medida, correlacionado a ambas. Como veremos mais adiante, não consideramos que cada uma seja capaz de abarcar sozinha todos os pontos, linguísticos ou não, de um processo tão complexo como é o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Recordamos que nosso objetivo é a análise das situações propostas por um viés pragmático, sem vistas iniciais para uma exploração sobre teorias que abarquem aspectos do processo de ensino-aprendizagem de espanhol por brasileiro. Isso se dá por limitações de espaço no texto, e não por desconhecimento destas teorias. Estes aspectos interferem neste estudo em larga medida, mas sua teorização será abordada possivelmente em trabalhos posteriores. No entanto, isso não nos limita na utilização destes conceitos, pois todos sabemos que estes fazem parte do processo de ensino-aprendizagem como um todo.

Na sequência apresentamos a análises de três situações-casos retiradas de aulas do Curso de Línguas Estrangeiras para a Comunidade – CLEC, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, do nível A1, A2 e B1, de acordo com a classificação elaborada pelo documento *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2002). Estas e outras situações conversacionais entre alunos e professor foram coletadas entre os anos 2012 a 2014. As coletas de dados foram realizadas da seguinte maneira: assistimos, entre os anos mencionados, algumas aulas de espanhol ministradas por estagiários do curso de línguas da UEPG. As aulas foram observadas, sem intervenção dos pesquisadores. Ao percebermos que ocorria algo que nos parecia interessante anotávamos os diálogos e os atos dos professores e alunos. Observamos quatro turmas do curso, uma por semestre, sempre com a mesma metodologia. Durante este longo tempo ocorreram diversas situações interessantes, mas também por falta de espaço, fizemos um recorte de apenas três.

Ressaltamos que nosso estudo não recai sobre o erro dos alunos, pois sabemos que é a partir dos erros que se aprende, mas foca em situações-caso de sala de aula nas quais se podem formular hipóteses sobre as inferências dos aprendizes, com o intuito de tentarmos descrever possíveis processos (inferências) da aprendizagem e encontrarmos outros modos de explicação e exposição do conteúdo.

Atividades com vocabulário e pronomes complemento

Uma das atividades estratégicas amplamente usadas em aulas de língua é a música. Além dos alunos se interessarem mais pela aula, eles entram em contato com novos vocabulários e também verificam o que já estudaram sobre a língua na letra.

Numa das aulas do CLEC, a professora levou a música “No me doy por vencido”, de Luis Fonsi, com o intuito de desenvolver o vocabulário dos alunos e verificar também o uso dos pronomes complemento direto e indireto, que são elementos discursivos essenciais na língua espanhola.

Após ouvirem a música os alunos não conseguiram compreender a frase: “tengo una flor de bolsillo”, uma vez que apenas traduziam a sentença, sem estabelecer conexão desta com o restante do texto. Para os alunos, “flor de bolsillo” era um amuleto, uma flor qualquer. Como a professora percebeu que os alunos não conseguiam fazer essa relação, ela redirecionou a estratégia de ensino sobre o que aparecia na música antes e depois da frase.

Com essa atitude, a professora conseguiu fazer com que os alunos estabelecessem *links* entre a frase e a tessitura do texto, como por exemplo, com a frase “yo quiero un mundo contigo” que aparece no refrão anterior (ver Anexo). No fragmento abaixo temos a complementaridade da ideia em que se encaixa a frase não compreendida pelos aprendizes.

Tengo una flor de bolsillo
Marchita de buscar a una mujer que me quiera
Y reciba su perfume hasta traer la primavera
Y me enseñe lo que no aprendí en la vida [...]

Com a nova postura, a professora conseguiu fazer com que os alunos inferissem que esta flor de bolso é um símbolo do casamento, que o cantor/poeta está preparado e que quer casar-se com a moça da canção. Neste caso, fica evidente que os alunos não têm o conhecimento prévio das expressões linguísticas em língua espanhola, nem de técnicas e composições literárias, o que dificulta o estabelecimento de relações contextuais da expressão em evidência com o restante da música, em que o “falante-cantor” expõe seus sentimentos. Como prevê a TR, o contexto é imprescindível para a compreensão de qualquer enunciado, pois ele é o pano de fundo mental necessário para a realização das inferências.

Essa falta de conhecimento anterior da língua espanhola e a não recorrência ao contexto na interpretação levaram ao comprometimento da oração e do texto como um todo.

Neste caso, também evidenciamos a deficiência referente à competência sociolinguística e discursiva, como propostas por Canale, pois os alunos não conseguiram fazer a conexão entre um objeto cultural, que o homem leva no bolso do paletó no dia do casamento, e o restante da letra, o que prejudicou a interpretação como um todo.

Já sobre a meta de identificar os pronomes complemento, podemos dizer que os alunos brasileiros encontram muita dificuldade para explicar qual o significado do **lo** em espanhol. Vejamos como ocorre esse problema no seguinte fragmento da canção:

Me quedo callado
Soy como un niño dormido
Que puede despertarse
Con apenas sólo un ruido
Cuando menos te *lo esperas*
Cuando menos *lo imagino*
Sé que un día no me aguanto y voy y te miro
Y te *lo* digo a los gritos.

Os aprendizes conseguem entender o que significa o primeiro *lo*, em que afirmam estar na relação do poeta/cantor “tomar a iniciativa” em relação à moça da música. Mas não conseguem identificar o que significa o segundo (*lo imagino*) e o terceiro (*lo digo*). O segundo e o primeiro têm basicamente a mesma estrutura transitiva/acusativa (de complemento direto) e ambos significam aproximadamente o seguinte: quando menos você esperar eu vou te surpreender e farei isso quando eu menos imaginar. No terceiro, em que o complemento direto *lo* representa tacitamente o sentimento do eu-lírico, interpretamos pelo contexto linguístico (conjunto de pistas linguísticas anteriores) que esse eu-lírico um dia terá coragem de declarar-se para a amada.

Em resumo, inferimos que os brasileiros aprendizes de espanhol têm dificuldade de encontrar as pistas linguístico-discursivas no texto e na conversação com a professora. Isso se dá pela falta de conhecimento prévio dos pronomes complemento, posto que estes alunos ainda estavam aprendendo o uso desses pronomes. Em efeito, não conseguiram inferir pelo contexto o significado do pronome “lo” na música. Além disso, como previsto pela Teoria da Relevância (2001, 2005), não houve um equilíbrio entre o esforço de processamento e os efeitos cognitivos alcançados, visto que o processamento cognitivo atingiu um nível muito elevado de esforço, sem muitos resultados.

Evidenciamos nesse caso, segundo Canale (2000), o comprometimento da competência gramatical dos alunos, uma vez que eles não encontraram o significado do

pronome referente ao complemento direto, mesmo com as pistas dadas pelo contexto. A explicação evidente para o caso é a seguinte: a não recorrência do pronome complemento direto do português brasileiro. Em outras palavras, como o português brasileiro, de forma geral, não usa os complementos acusativos e dativos, quando o aluno brasileiro que estuda espanhol se depara com o uso destes complementos, encontra dificuldade em aprender espanhol, língua na qual os pronomes complementos são essenciais.

Constatamos, portanto, que tanto na ampliação do vocabulário quanto no estudo dos pronomes complemento, a inobservância a pistas contextuais e extra contextuais foram decisivas para a compreensão da língua espanhola a partir da música. Como bem verificamos na TR, o contexto é crucial para a realização das inferências. E como as inferências são indissociáveis da cognição humana, elas são, portanto, essenciais para o processo ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

Verbo *gustar*

Ao fim de uma atividade em que foram abordadas obras de pintores espanhóis, a professora pediu aos alunos que fizessem perguntas aos colegas de classe sobre as obras estudadas no livro. Pela proposta, os alunos deveriam utilizar o verbo *gustar* para *vosotros*. A pergunta formulada por uma dupla de aprendizes foi:

“¿Os gustasteis de las obras de Picasso?”

Ao corrigir as frases elaboradas pelos estudantes, a professora explicou que o verbo *gustar* não é conjugado da mesma maneira para todas as pessoas, somente para a 3ª do singular e a 3ª do plural.

Ao analisarmos o uso do verbo “gustar” na frase dos alunos, verificamos que eles não usam a estrutura do verbo na língua espanhola, mas sim na língua portuguesa, que requer flexão em todas as pessoas do verbo. Há, portanto, uma grande dificuldade para os alunos brasileiros perceberem que o verbo “gustar” é bastante diferente nas duas línguas. Em ambas as línguas, o verbo será flexionado de acordo com o sujeito sintático. O que muda nas duas línguas é a posição desse sujeito sintático na composição frasal, pois em Espanhol o verbo *gustar* não acompanha a estrutura do verbo *gustar* do Português: sujeito + verbo + objeto.

Por conseguinte, a estrutura profunda do verbo espanhol *gustar* determina que o sujeito (nível semântico) não tem uma relação agentiva de “gostar de algo”, mas sim sofre uma experiência sensorial (DIAS, 2013). Em decorrência disso, sintaticamente (mas não semanticamente) a estrutura do verbo *gustar* passa a ser a seguinte: complemento + verbo + sujeito, caso em que o verbo concorda com o objeto de admiração, de apreciação. Portanto, o brasileiro estudante de Espanhol deve estar atento ao usar esse e outros verbos de sensação, como *encantar*, *apetecer*, *doler*, *parecer*, e outros.

Dias (2013) explica a sintaxe dos diferentes tipos de conjugação desse verbo:

Si lo que se gusta está en singular o es un verbo, el verbo *gustar* queda en singular: *Me gusta tu reloj.* / *Nos gusta bailar.* Si lo que se gusta está en plural, el verbo estará en plural: *Me gustan tus gafas.* Si el sujeto gramatical del verbo es una persona, el verbo va a concordar con la persona: *Me gustas tú.*⁴² (DIAS, 2013, p.29).

Verificando a estrutura do verbo *gustar*, percebemos que, por não ter o domínio da competência gramatical, a dupla de alunos não soube articular a teoria vista com a professora, pois não tinha (ou desconsiderou) o conhecimento necessário do verbo *gustar* para o caso em questão. Os alunos, além de adicionarem a preposição “de” que não é usada com o verbo espanhol (interferência da língua materna), flexionaram o verbo espanhol como o verbo português, sem levar em conta que neste caso, como o sujeito sintático é “las obras de Picasso” (objetos/coisas no plural), o verbo ficará no plural, como explica Dias (2013). Portanto a frase correta seria ¿*os gustan las obras de Picasso?*, pois o verbo concorda com o que se gosta, que está no plural, sem a preposição *de* entre o verbo e o complemento.

Também é evidente que a competência gramatical da dupla de aprendizes não era satisfatória no que se refere ao verbo *gustar*. Tampouco a competência sociolinguística, pois estes alunos não tinham conhecimento de que este verbo é de sensação, e não de ação, e que sintaticamente o seu uso em ambas as línguas se assenta em uma base cultural, que faz parte da crença de como certas ações e sensações são percebidas e mentalmente representadas por meio da linguagem.

⁴² “Se o que se gosta está no singular ou é um verbo, o verbo *gustar* fica no singular: *Me gusta tu reloj.* / *Nos gusta bailar.* Se o que se gosta está no plural, o verbo estará no plural: *Me gustan tus gafas.* Se o sujeito gramatical do verbo é uma pessoa, o verbo irá concordar com a pessoa: *Me gustas tú.*”

Vocabulário

Em um exercício de compreensão do conto *Los Pocillos*, de Mario Benedetti, surgem dificuldades dos alunos com o vocabulário “cajón”. As dificuldades apareceram já no início do conto. Houve um equívoco entre o significado semântico desta palavra durante a discussão, como podemos verificar na transcrição de um trecho da aula:

Professora - En el principio del cuento Mariana recibe un regalo de Enriqueta, los pocillos en el cajón.

Aluno A - ¿Qué es cajón?

Professora - Un cajón en que vienen los pocillos, generalmente son de madera, no sé si ya vieron.

Aluno B – Ah! é umas caixas de madeira que eles carregavam as pessoas depois de mortas.

Professora - No, ¡mira!, en las tiendas, cuando vamos de compras, vamos a comprar platos, ¿ellos no están en cajones?... algunos de madera.

Aluno B - ¡Ah, sí!, es que yo pensé que eran ‘caixas pra colocar’ los muertos.

Professora - ¡no!, no es un ataúd para llevar los muertos, ¿sí?

Evidenciamos esta situação durante a análise do início do conto:

Los pocillos eran seis: dos rojos, dos negros, dos verdes, y además importados, irrompibles, modernos. Habían llegado como regalo de Enriqueta, en el último cumpleaños de Mariana, y desde ese día el comentario de cajón había sido que podía combinarse la taza de un color con el platillo de otro. "Negro con rojo queda fenomenal", había sido el consejo estético de Enriqueta. Pero Mariana, en un discreto rasgo de independencia, había decidido que cada pocillo sería usado con su plato del mismo color.⁴³ (BENEDETTI, 1920, s/p.)

Neste caso, podemos levantar duas hipóteses. A primeira seria que o aluno B utilizou como referência a sua língua materna, em que a semelhança fonética das palavras *cajón*, em

⁴³ “As xícaras eram seis: dois vermelhos, dois pretos, dois verdes, e além disso importados, irrompíveis, modernos. Haviam chegado como presente de Enriqueta, no último aniversário de Mariana, e desde esse dia o comentário da caixa havia sido que se podia combinar a xícara de uma cor com o pires de outro. ‘Preto com vermelho fica fenomenal’, havia sido o conselho estético de Enriqueta. Mas Mariana, em uma discreta característica de independência, havia decidido que cada xícara seria usada com seu pires da mesmo cor.”

espanhol, e *caixão*, em português, fez com que o estudante se equivocasse e inferisse que o significado semântico da palavra no texto era “caixão” e não uma “caixa”.

Como não tinha nenhum conhecimento anterior que lhe ajudasse a identificar se a “tradução” estava correta, ele, por uso da regra inferencial *modus ponens*, chegou à conclusão de que *Se* as línguas são parecidas, *então* cajón só pode ser foneticamente falando parecido com caixão, que é o nosso *Q*.

Outro possível motivo para o equívoco do estudante é o significado dicionarizado da palavra. Encontramos no dicionário escolar Michaelis Português/Espanhol (p.64) que *cajón* pode ser tanto gaveta como caixão. Se ele procurou no dicionário a palavra com certeza se enganou, mas com a certeza de que estava correto. O equívoco do aluno foi desconsiderar o contexto do conto, que mostra claramente que não tinha como ser nenhuma das definições que o dicionário traz para a palavra.

Se ele não prestou atenção nas diversas pistas (ostensivas) que o texto trazia e não conseguiu também buscar em seu conhecimento de mundo que um jogo de café vem dentro de algum tipo de embalagem, que pode ser também de madeira, como uma caixa, podemos admitir a hipótese, de que é porque não compreendeu o texto, e até mesmo o texto todo, pois essa citação aparece no início do conto. Aqui fica clara a importância do contexto para a compreensão inferencial dos alunos nas aulas.

Tanto na primeira como na segunda hipótese, evidenciamos a falta de conhecimento lexical do aprendiz na língua alvo. Ele desconhecia o significado semântico da palavra encontrada no texto e procurou em seus conhecimentos linguísticos e não o encontrou. Assim, identificamos que o aluno não tinha nenhum conhecimento do vocabulário do conto, o que, de acordo com a TR, tornou impossível a compreensão do texto e da discussão, pois sem uma informação antiga sobre o que está sendo estudado não se consegue fazer inferências de informações novas.

Junto a isso, percebemos que existe um grande comprometimento quanto à competência gramatical da língua, como explica Canale (2000), pela dificuldade com o vocabulário, quanto à competência discursiva, pois ele não conseguiu perceber que se o vocábulo *cajón* fosse traduzido para caixão o texto não teria coerência e também quanto à competência estratégica, porque o aluno não conseguiu arquitetar estratégias para a compreensão do conto e da discussão em sala na língua alvo.

Fechando as ideias

A partir deste nosso estudo conseguimos verificar que, na perspectiva pragmática/cognitivista da linguagem, muitas vezes os equívocos de aprendizes brasileiros de língua espanhola advêm da forma como estes processam as informações acessadas. Se houver falta de conhecimento prévio, linguístico e extra-linguístico, dificilmente os estudantes conseguirão fazer inferências de forma eficaz, uma vez que, como ressaltam Sperber e Wilson (2001, 2005), as inferências são formadas de um conhecimento novo e um conhecimento antigo, e se esse conhecimento antigo não estiver acessível, ou falhar, dificilmente o aluno conseguirá aprender (estabelecer relações) de forma significativa algum conteúdo.

Por conseguinte, o nível de relevância do estudante deve ser elevado ao máximo, pois de acordo com a TR, se o grau de relevância não for suficiente e o esforço realizado para conseguir processar uma informação nova for maior que o efeito produzido por esse processamento, o aprendizado será infrutífero. Assim, é o aluno que deve tornar o aprendizado de língua estrangeira relevante para si, pois muitas vezes o processo de ensino-aprendizagem não vai ao encontro das expectativas cognitivas naturais do ser humano, que são maior efeito para um menor esforço.

Sendo assim, acreditamos serem relevantes os resultados de nossa análise: as situações linguístico-conversacionais aqui analisadas podem ser resolvidas em sala de aula por aspectos pragmáticos. O conhecimento de mundo dos alunos, seus conhecimentos prévios, o contexto e a competência comunicativa são fatores cruciais para que o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira se dê por completo.

Contudo, se o professor não atentar para estes fatores, ele não conseguirá ensinar de forma produtiva nem conseguirá fazer com que os alunos se interessem pelo que está tentando ensinar. É claro que o professor nunca terá a certeza de que aquilo que ele está dizendo é relevante para todos os envolvidos no ensino-aprendizagem, mas com certeza ele terá resultados mais produtivos se considerar em suas aulas os conhecimentos prévios de seus alunos, o que os motiva a estar ali e como está o nível de suas competências comunicativas.

Portanto, para um ensino-aprendizagem eficaz é imprescindível que o professor conheça seus alunos, suas possíveis inferências, seus conhecimentos prévios, respeite-os em suas limitações e ajude-os a ampliar os horizontes por meio do conhecimento linguístico, da cultura e do uso da linguagem na língua alvo.

Referências

BENEDETTI, M. **Los Pocillos**. Montevideo, 1920. Disponível em: <<http://www.los cuentos.net/cuentos/link/64/64/print/>>. Acesso em: 01/set., 2015.

CANALE, Michael. De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In.: LLOBERA, M. et al. **Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras**. Tradução de Javier Lahuerta. Madrid: Edelsa, 2000, p.63 – 81.

CONSEJO DE EUROPA. **Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación**. 2. ed. Madrid: MECD y Anaya, 2002, p. 106. Disponível em <<http://cvc.cervantes.es/obref/marco>>. Acesso em 03/dez., 2015.

DIAS, Luzia Schalkoski. **Gramática y vocabulario: desde la teoría hacia la práctica en la escuela de ELE**. Curitiba: Inter Saberes, 2013, p. 26 – 29.

FONSI, Luis. **No me doy por vencido**. Disponível em <<http://letras.mus.br/luis-fonsi/1319600/>>. Acesso em 01/set., 2015.

GRICE, H. P. Lógica e conversação. In. Marcelo Dascal (Org). **Fundamentos metodológicos da linguística – pragmática: problemas, críticas, perspectivas da linguística-bibliografia**. Campinas: Unicamp, 1982, p. 81 – 103.

HYMES, Dell Hathaway. Acerca de la competencia comunicativa. In.: LLOBERA, M. et al. **Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras**. Tradução de Pedro Hirrillo Calderón. Madrid: Edelsa, 2000, p.63 – 81.

MICHAELIS: dicionário escolar espanhol. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009, p. 64.

SPERBER, Dan; WILSON, Deirdre. **Relevância: comunicação e cognição**. Tradução de Helen Santos Alves. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001. (Original em 1986).

_____. Teoria da Relevância. In: RAUEN, F. J.; SILVEIRA, J. R. C. da. **Linguagem em (Dis)curso**. Universidade do Sul de Santa Catarina. – v. 1, n. 1 – Tubarão: Ed. Unisul, 2005, p. 221 – 268.

COMPORTAMENTOS ENUNCIATIVOS DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO NAS INTERAÇÕES EM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

Janayna Bertollo Cozer CASOTTI⁴⁴

Isabel Maria Loureiro de Roboredo SEARA⁴⁵

Resumo: As interações que se estabelecem por meio de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) vêm-se tornando importante objeto de investigação linguística. Em contexto de cultura digital, intensamente perpassado pelas múltiplas linguagens, é necessário compreender a aprendizagem resultante dessas interações como coconstrução de saberes. Com base em Charaudeau (2008), para quem todo ato de linguagem constitui uma “interação de intencionalidades”, procuraremos perceber de que maneira professores em formação agem na *mise en scène* do ato de linguagem, a partir da identificação de seus comportamentos enunciativos nos registros de produção de textos que eles mesmos realizam em ambiente virtual de aprendizagem.

Palavras-chave: Comportamentos enunciativos. Interações virtuais. Formação docente.

Abstract: *Interactions that are established through virtual learning environments (VLE-AVA in Portuguese) have become an important research object. In digital culture context, strongly permeated by multiple languages today, it is necessary to understand learning that results from interactions as a co-construction of knowledge. Thus, having Charaudeau as our supporting theory (2008), who assumes that every act of language is an "interaction of intencionalities", we will seek to understand how teachers perform in the mise en scène of a language act, from the identification of their enunciative behaviors in the records of producing texts that they themselves perform in a virtual learning environment.*

Keywords: *Enunciative behaviors. Virtual interactions. Teacher's education.*

⁴⁴ Professora do Departamento de Línguas e Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo, UFES, Vitória, Espírito Santo, Brasil; pós-doutorado pela Universidade Aberta, Lisboa, Portugal; bolsista da CAPES; janaynacasotti@gmail.com

⁴⁵ Professora do Departamento de Humanidades da Universidade Aberta (UAb) e pesquisadora do Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa (CLUNL), Lisboa, Portugal, irseara@gmail.com

Considerações iniciais

Na contemporaneidade, a intensa utilização da internet tem permitido outro olhar sobre modelos de formação a distância que utilizam, em sua prática pedagógica, a tecnologia digital, priorizando, dessa forma, aspectos interacionais na relação professor/alunos. Todavia, essa nova direção relativa ao ensino a distância implica mudança de paradigma. Nesse sentido, Bévort e Belloni (2009) chamam a atenção para a importância de se consolidar hoje a “mídia-educação” como campo de ação educativa, de maneira a integrá-la efetivamente ao contexto educacional, incluindo-se, aqui, a formação inicial e continuada de profissionais da educação.

Considerando, pois, a importância de pesquisas que focalizem a integração das novas tecnologias à formação de professores e também o fato de que interações eletrônicas em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) têm se tornado objeto de investigação linguística, pretendemos verificar, por meio desta pesquisa, como professores em formação, nas práticas de interação em AVA, vão refletir sobre as ações de linguagem que realizam e pensar sobre sua própria experiência de aprendizagem. O trabalho aqui apresentado integra, pois, uma pesquisa mais ampla de pós-doutoramento realizado na Universidade Aberta, em Lisboa, sob a supervisão da Professora Doutora Isabel Maria Loureiro de Roboredo Seara.

Assim, organizamos este artigo de modo a apresentar, primeiramente, o aporte teórico em que respaldamos nossa investigação, a Teoria Semiolinguística do Discurso, de Patrick Charaudeau (2001, 2008); em seguida, a metodologia da pesquisa qualitativa realizada; e, por fim, a análise de dados que recolhemos da plataforma de *e-learning* da Universidade Aberta.

Modo de organização enunciativo do discurso

Partindo do conceito fundamental na Teoria Semiolinguística do Discurso, podemos dizer que a concepção de ato de linguagem de Charaudeau (2008) vai além da concepção formalista de linguagem como forma de comunicação que se estabelece entre emissor e receptor, por intermédio de uma mensagem. Para Charaudeau (2008, p.44), o ato de linguagem corresponde a um “encontro dialético” entre o processo de produção e o processo de interpretação, que envolvem os protagonistas da linguagem: o sujeito produtor do ato de linguagem (EU) e o sujeito interlocutor desse mesmo ato (TU).

Assim, não podemos pensar em um TU apenas como receptor. Para além disso, esse sujeito vai construir uma interpretação, considerando seu ponto de vista em relação às circunstâncias do discurso e também em relação às intenções do sujeito produtor. O ato de linguagem constitui-se, portanto, como uma “interação de intencionalidades”, que apresenta uma dada expectativa de significação e que, por isso, liga-se a um certo número de ritos sociolinguageiros, já que se constitui em “produto da ação de seres psicossociais que são testemunhas mais ou menos conscientes das práticas sociais e das representações imaginárias da comunidade a qual pertencem”. (CHARAUDEAU, 2001, p. 29). Nesse modelo de compreensão do processo enunciativo, o ato de linguagem corresponde, pois, a uma *mise en scène* da significação, necessária a que tenhamos sucesso em nossas interações languageiras. A esse respeito, vale lembrar o exemplo de Machado, quando trata do “lado teatral” da “encenação” necessária a que tenhamos sucesso em nossas interações languageiras. Segundo a autora, um professor X

[...] não vai falar do mesmo modo que fala em uma situação de trabalho, diante de seu médico: no consultório deste, expondo um problema de saúde, sua *mise en scène* languageira – e seu papel de sujeito comunicante – vão mudar em relação ao papel que X adota em suas aulas. Saindo do consultório médico, X encontra um velho amigo da época em que ele morava no interior de São Paulo: uma nova mudança na *mise en scène* comunicativa de X se impõe. É óbvio que se X guardasse sempre a mesma *mise en scène* usada em seu trabalho, na sala de aula, não conseguiria se comunicar bem nem com seu médico nem com seu velho amigo: no máximo, passaria por uma pessoa aborrecida, enfatuada. (MACHADO, 2001, p. 50-51).

Com vistas a apreender como os protagonistas agem na *mise en scène* do ato de linguagem, precisamos nos deter no modo de organização enunciativo, que marca a posição do locutor em relação ao interlocutor, em relação ao dito e também em relação a outros discursos. De acordo com Charaudeau (2008, p. 82), são funções do modo enunciativo: “Estabelecer uma *relação de influência* entre locutor e interlocutor num comportamento ALOCUTIVO; revelar o *ponto de vista* do locutor, num comportamento ELOCUTIVO; *retomar* a fala de um terceiro, num comportamento DELOCUTIVO”.

No comportamento alocutivo, o locutor enuncia sua posição em relação ao interlocutor, a partir do momento em que age sobre ele (ponto de vista *acional*), implicando-lhe um comportamento. Assim, o interlocutor é solicitado, pelo ato de linguagem do locutor, a apresentar uma determinada reação: responder ou reagir (*relação de influência*).

No instante da enunciação, o locutor também atribui a si e ao interlocutor “papéis languageiros” de dois tipos: a) o papel de controle, de força, do locutor sobre o interlocutor,

que ocorre quando ele se autoconcede esse papel, impondo ao interlocutor um fazer/fazer ou um fazer/dizer. Neste caso, conforme Charaudeau (2008, p. 82), a “*imposição* do locutor sobre o interlocutor estabelece entre ambos uma *relação de força*.”; b) o papel oposto, já que o locutor pode-se colocar numa posição de inferioridade em relação ao interlocutor, a partir do momento em que mostra ter necessidade do “saber” e do “poder fazer” do interlocutor. Neste caso, é produzida “uma *solicitação* do locutor ao interlocutor, o que estabelece entre ambos uma *relação de petição*.”.

No comportamento elocutivo, o locutor enuncia sua posição em relação ao propósito referencial sem implicar, nessa tomada de posição, o interlocutor. Resulta, pois, uma enunciação cujo efeito é a modalização subjetiva da verdade do propósito enunciado, revelando o ponto de vista interno do locutor. Conforme Charaudeau, tal ponto de vista pode ser especificado da seguinte forma:

- Ponto de vista do *modo de saber*, que especifica de que maneira o locutor *tem conhecimento* de um Propósito. Corresponde às modalidades de ‘Constatação’ e de ‘Saber/Ignorância’.
- Ponto de vista de *avaliação*, que especifica de que maneira o sujeito *julga* o Propósito enunciado. Corresponde às modalidades de ‘Opinião’ e de ‘Apreciação’.
- Ponto de vista de *motivação*, que especifica a *razão* pela qual o sujeito é levado a realizar o conteúdo do Propósito referencial. Corresponde às modalidades de ‘Obrigação’, ‘Possibilidade’ e ‘Querer’.
- Ponto de vista de *engajamento*, que especifica o grau de *adesão* ao Propósito. Corresponde às modalidades de ‘Promessa’, ‘Aceitação/Recusa’, ‘Acordo/Desacordo’, ‘Declaração’.
- Ponto de vista de *decisão*, que especifica tanto o *estatuto* do locutor quanto o *tipo de decisão* que o ato de enunciação realiza. Corresponde à modalidade de ‘Proclamação’. (CHARAUDEAU, 2008, p. 83).

No comportamento delocutivo, o locutor *se apaga* do ato de enunciação e também não implica o interlocutor. Ele mostra a maneira pela qual os discursos do mundo (o outro, o terceiro) a ele se impõem. Daí resulta uma enunciação com aparência de objetividade (no sentido de “desligada da subjetividade do locutor”) que deixa aparecer no palco do ato de comunicação ditos e textos não pertencentes ao locutor. Conforme Charaudeau, há, neste caso, duas possibilidades:

- O Propósito se impõe por si só. O locutor diz ‘como o mundo existe’ relacionando-o a seu modo e grau de asserção. É o caso das modalidades de ‘Evidência’, ‘Probabilidade’, etc.
- O Propósito é um texto já produzido por outro locutor, e o sujeito falante atua apenas como um relator (que, como sabemos, pode ser mais ou menos objetivo). Ele relata ‘o que o outro diz e como o outro diz’. É o caso

das diferentes formas do ‘Discurso relatado’. (CHARAUDEAU, 2008, p. 83).

Como podemos observar, a enunciação constitui um fenômeno complexo que evidencia a maneira como o locutor se apropria da linguagem e, assim, é levado a situar-se em relação ao seu interlocutor, ao que ele mesmo diz e ao mundo que o cerca.

Na compreensão do modo enunciativo do discurso, não podemos confundi-lo com a modalização que constitui apenas uma parte deste fenômeno complexo: a enunciação. A modalização torna explícitas, por meio de categorias de língua, as posições do locutor nas três relações que ele estabelece: com o interlocutor, com o dito e com o mundo que o cerca. Para cada comportamento enunciativo e suas respectivas especificações, há determinadas categorias modais. São modalidades do ato alocutivo: interpelação, injunção, autorização, aviso, julgamento, sugestão, proposta, interrogação, petição. Constituem modalidades do ato elocutivo: constatação, saber/ignorância, opinião, apreciação, obrigação, possibilidade, querer, promessa, aceitação/recusa, acordo/desacordo, declaração, proclamação. Por fim, são modalidades do ato delocutivo: asserção e discurso relatado. Tais categorias modais serão exemplificadas na análise da amostra que recolhemos para esta pesquisa.

Metodologia da pesquisa

A opção por fundamentos teóricos que consideram o ato de linguagem como uma “interação de intencionalidades” (CHARAUDEAU, 2001, p. 29) define certas opções metodológicas: esta pesquisa apresenta-se como uma investigação qualitativa, em que os dados coletados são analisados interpretativamente.

Examinaremos, portanto, a interação em fóruns da unidade curricular “Tipologias Textuais e Práticas de Escrita”, do curso de Mestrado em Estudos de Língua Portuguesa – Investigação e Ensino (MELP-IE), reconhecido pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior e oferecido pelo Departamento de Humanidades da Universidade Aberta. Tal unidade curricular é lecionada no sistema de *e-learning* e dela participaram 12 estudantes. A amostra foi recolhida do arquivo do ano letivo 2013-2014, sob a orientação da Professora Doutora Isabel Roboredo Seara. Foram escolhidos, como sujeitos focais da pesquisa, estes estudantes, uma vez que, em sua maioria, são professores que objetivam atualizar seus conhecimentos, assim trazendo benefícios à prática em sala de aula. Desse modo, as experiências de leitura e de escrita desses estudantes-educadores, em um contexto

em que eles se colocam como discentes, podem ajudar a repensar e reorientar as práticas em sala de aula.

A respeito do MELP-IE, o Guia de Curso⁴⁶, documento que disponibiliza informações *online* sobre o curso, assim descreve o principal público-alvo: “docentes de Português dos Ensinos Básico e Secundário que pretendam realizar uma atualização de conhecimentos na área dos Estudos Portugueses”. (Guia de Curso, 2015, p. 3).

O curso de segundo ciclo ou mestrado tem a duração de dois anos letivos, sendo o primeiro ano destinado ao cumprimento de oito unidades curriculares (quatro, no primeiro semestre; e outras quatro, no segundo semestre), e o segundo ano dedicado à pesquisa e consequente redação da dissertação.

A unidade curricular que escolhemos acompanhar, como já referimos, é a de “Tipologias Textuais e Práticas de Escrita”, que, de acordo com a sinopse da unidade, tem como objetivo geral “desenvolver competências de comunicação escrita, com base num sólido conhecimento linguístico e textual”. Tais competências dizem respeito: ao conhecimento e à caracterização de protótipos textuais e gêneros discursivos, ao domínio de mecanismos de construção e organização textual, à identificação dos mecanismos linguístico-discursivos de cada tipo de texto, à aquisição de técnicas de comunicação e de expressão escrita em português e também à produção e diferentes gêneros/tipos discursivos, com base nos conhecimentos teóricos adquiridos.

É possível compreender, então, a partir da descrição do objetivo geral da unidade curricular e de suas competências, a razão que nos levou à seleção desta unidade em detrimento das demais: a pertinência em relação ao objetivo da nossa pesquisa, uma vez que, para analisar os comportamentos enunciativos dos estudantes-professores, levaremos em conta as produções de textos realizadas por eles mesmos a partir de propostas feitas em ambientes virtuais de aprendizagem.

É nessa linha que pretendemos examinar as interações nos fóruns da unidade de “Tipologias Textuais e Práticas de Escrita”, a fim de perceber como estudantes se assumem como protagonistas de um novo paradigma no processo de ensino e aprendizagem.

⁴⁶ De acordo com o Guia de Curso, documento que disponibiliza informações sobre o MELP-IE, além da acreditação oficial pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, esse curso de mestrado também foi reconhecido pelo Ministério da Educação, para efeitos do disposto no artigo 54º do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário (ECD), e ainda pelo Conselho Científico e Pedagógico de Formação Contínua. Todas as informações sobre o Guia de Curso estão disponíveis em: <http://www2.uab.pt/guiainformativo/detailcursos.php?curso=58>. Acesso em 20 dez. 2015.

Um olhar sobre os fóruns em ambiente virtual de aprendizagem

Antes de passarmos à discussão dos dados da amostra, consideramos importante uma contextualização acerca da unidade curricular “Tipologias Textuais e Práticas de Escrita”. Começamos, pois, pela sua organização didática. A disciplina em questão apresenta três temas: 1) Noções linguísticas e textuais; 2) Heterogeneidade e fragmentação; 3) A expressão escrita, dispostos em três tópicos na plataforma.

O fórum que analisaremos situa-se no terceiro tema e diz respeito à discussão dos trabalhos finais. A seleção desse fórum deve-se ao fato de que se relaciona com o trabalho final da unidade curricular e, assim, poderá favorecer nossa análise no sentido de que possamos reconhecer todo o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido ao longo do semestre letivo e entrever um grau de maturidade por parte dos estudantes tanto no plano cognitivo quanto no plano interacional.

Consideramos importante destacar que, nas instruções ao terceiro tema, para além do prazo de entrega do trabalho, temporalmente identificado, há informações que são também muito importantes à compreensão da dinâmica do fórum em questão, tal como explicitado a seguir:

1) Entrega do trabalho em dispositivo próprio e também disponibilização no Fórum de discussão dos trabalhos finais (amostra sob análise);

2) Discussão efetiva dos trabalhos finais no Fórum de discussão. Para tanto, os estudantes devem ler os trabalhos dos outros colegas, comentar ou levantar questões sobre eles e responder às questões colocadas sobre seu próprio trabalho.

3) Avaliação do trabalho final, realizada com base nos seguintes critérios: qualidade do texto produzido como trabalho final, adequação aos objetivos da investigação, qualidade da pesquisa bibliográfica, capacidade crítica apresentada.

4) Avaliação da participação na discussão dos trabalhos finais, com base nos seguintes critérios: capacidade de questionar-se crítica e construtivamente no que diz respeito ao trabalho dos colegas; capacidade de responder às questões colocadas acerca do trabalho realizado.

Portanto, o objeto de nossa análise são as interações que tiveram lugar neste fórum específico. Na prossecução dos nossos objetivos, verificaremos, a partir da Teoria Semiollingüística de Charaudeau (2008), quais são os comportamentos enunciativos dos estudantes na interação em ambiente virtual de aprendizagem. Para uma melhor compreensão dos aspectos enunciativos, as interações que constituem exemplos de nossa amostra serão transcritas tal como ocorrem no ambiente virtual de aprendizagem de onde foram extraídas e, ao lado direito delas, serão identificadas as categorias modais.

Como se trata de um fórum que tem como objetivo o envio e a discussão dos trabalhos finais realizados, por meio de dispositivo eletrônico, observamos que cada estudante abre um tópico para enviar seu trabalho para posterior debate. Os estudantes, de modo geral, apresentam o mesmo comportamento enunciativo para o envio dos trabalhos. Trata-se, na maior parte das vezes, de um **comportamento alocutivo**, em que há uma relação de influência do locutor sobre o interlocutor. Esse comportamento é modalizado, de modo recorrente, pelas categorias da **interpelação** e do **aviso**, sempre evidenciando brevidade nas mensagens concisas com que os estudantes cumprem a tarefa de enviar o trabalho. É o que podemos ver a seguir:

(1) Trabalho Final – TTPE Estudante 1

por **Estudante 1** – Domingo, 13 Julho 2014, 23:26

Boa noite Professora X e colegas,	INTERPELAÇÃO
Anexo o meu trabalho.	AVISO
Cordialmente,	INTERPELAÇÃO

Estudante 1

(2) Trabalho final – TTPE Estudante 2

por **Estudante 2** - Domingo, 13 Julho 2014, 21:23

Boa tarde, Professora X e colegas.	INTERPELAÇÃO
Deixo em anexo o trabalho final.	AVISO
Cumprimentos,	INTERPELAÇÃO

Estudante 2

Nestes dois primeiros exemplos, como já referimos, as categorias predominantes são a de **interpelação** e **aviso**, marcando um discurso que se pretende breve, objetivo e que cumpre apenas a função de enviar o trabalho. Posteriormente, as interações espelham uma dimensão diferenciada, uma vez que, com a disponibilização do trabalho, tem início o debate entre os estudantes e também entre os estudantes e a professora.

Ainda em relação às mensagens enviadas pelos estudantes quando da submissão do trabalho final, observamos algumas peculiaridades. Mesmo que haja categorias de língua revelando um comportamento predominantemente **alocutivo**, tanto da parte do estudante quanto da parte da professora, notamos que, no momento em que os interlocutores estão com a palavra e se dirigem ao outro, no sentido de pedir-lhe algo, a realização desse ato de pedido é formulada de maneira distinta:

(3) Trabalho final – TTPE Estudante 3

por **Estudante 3** - Domingo, 13 Julho 2014, 11:31

Bom dia, Professora X.	INTERPELAÇÃO
Acabei de submeter o meu trabalho no dispositivo, mas não consigo anexá-lo aqui no fórum porque a capacidade do mesmo não o permite. Já o converti para PDF, mas, mesmo assim, não dá.	AVISO
Seria possível a professora aumentar a capacidade para podermos anexar os ficheiros?	PETIÇÃO
Grata pela sua atenção,	INTERPELAÇÃO

Estudante 3

Re: Trabalho final - TTPE Estudante 3

Por **Estudante X**- Domingo, 13 Julho 2014, 14:44

Caro Estudante 3,	INTERPELAÇÃO
já aumentei a capacidade limite dos anexos para 2KB.	AVISO
Se não for suficiente p. f diga.	INJUNÇÃO
Abraço,	INTERPELAÇÃO

Professora X

Re: Trabalho final - TTPE Estudante 3

por **Estudante 3** - Domingo, 13 Julho 2014, 20:05

Boa tarde, Professora X!	INTERPELAÇÃO
Agora sim, já dá!	AVISO
Muito obrigada.	INTERPELAÇÃO

Estudante 3

Na primeira mensagem do exemplo 3, em que observamos a relação estudante-professor, há uma relação de pedido, pelo uso da categoria **petição**, ou seja, o estudante se enuncia em posição de inferioridade e assume um papel no qual precisa do “poder fazer” do interlocutor (solicita que a professora aumente a capacidade para que possa anexar o trabalho no fórum). Por outro lado, na segunda mensagem, em que evidenciamos a relação professor-estudante, há uma relação de força pelo uso da categoria **injunção**, ou seja, o professor, em

posição de superioridade, atribui a si um papel que impõe ao interlocutor a execução de uma ação (que o estudante “diga”, caso não consiga anexar o trabalho). Pelo que observamos na interação verbal, o estudante consegue anexar o trabalho e, ainda assim, envia à professora uma resposta. Embora estejamos diante de uma situação comunicativa em que o processo de ensino e aprendizagem acontece por meio de uma interação multidirecional, ainda assim, os papéis sociais que professor e estudantes ocupam no contexto educacional são evocados discursivamente pelo comportamento enunciativo dos sujeitos que interagem na situação reportada anteriormente.

Além disso, há outros exemplos de mensagens relativas à entrega do trabalho final, em que se evidencia um comportamento **elocutivo** da parte do estudante:

(4) Trabalho Final - TTPE Estudante 4
 por **Estudante 4** - Quinta, 17 Julho 2014, 22:45
 Prof.^a Dr.^a X, INTERPELAÇÃO
 Finalmente ponho meu trabalho no fórum, APRECIÇÃO/
 AVISO
 reconhecendo humildemente que há nele APRECIÇÃO
 falhas que eu não consegui resolver. Sinto-
 me meio 8
 diante de trabalhos tão ricos como os das JULGAMENTO
 colegas que abordaram a mesma temática.
 Mesmo assim, aqui o disponho para as críticas PROPOSTA
 que me ajudarão a melhorar.
 Cordialmente, INTERPELAÇÃO
Estudante 4

(5) Trabalho Final - TTPE Estudante 5
 por **Estudante 5** - Quarta, 16 Julho 2014, 22:05
 Boa tarde, Professora X e colegas, INTERPELAÇÃO
 Deixo finalmente em anexo o trabalho final. AVISO/
 APRECIÇÃO
 Cumprimentos, INTERPELAÇÃO
Estudante 5

Como podemos ver, em ambas as mensagens, os estudantes, além do comportamento **alocutivo**, comumente apresentado e marcado pelas categorias da interpelação e do aviso, também apresentam um comportamento **elocutivo**, marcado pela categoria da **apreciação**. De fato, nas duas ocorrências de “finalmente”, observamos não apenas a relação do locutor com seu interlocutor, implicando-lhe um comportamento, mas também o ponto de vista em relação ao propósito enunciado (o fato de disponibilizar o trabalho final no fórum). Ou seja, os

estudantes não só avisam que estão cumprindo a tarefa, mas também revelam seu ponto de vista, a sua avaliação relativa ao propósito enunciado. E isso vai ser feito pela categoria da **apreciação favorável**. Em outras palavras, “finalmente” possui, aqui, um valor discursivo que expressa certo “alívio” do locutor pelo depósito do trabalho final. A esse respeito, vale lembrar as palavras de Machado (2002), para quem o vocábulo “finalmente” constitui um “conector pragmático”:

Tradicionalmente incorporados na gramática como advérbios, **enfim** e **finalmente** poucas vezes desempenham as funções sintático-semânticas que este tipo de palavras costuma assumir. Na realidade, pela observação das ocorrências mais frequentes, [...] podemos constatar que estas categorias gramaticais são mais facilmente integráveis no domínio dos *marcadores do discurso*, segundo critérios prioritariamente pragmáticos (MACHADO, 2001, p. 148 grifos da autora).

Além disso, na primeira mensagem (do estudante 4), há uma outra ocorrência de enunciado marcado pela categoria da **apreciação**, quando o estudante reconhece as limitações de seu trabalho e já adianta uma avaliação quantitativa em relação a ele: “Sinto-me meio 8”. A confissão de eventuais falhas, bem como o emprego do advérbio “humildemente” evidenciam uma postura polida do estudante, o que vem reforçar seu estatuto de inferioridade no desempenho de seu papel social.

É interessante observar que, neste caso, o estudante antecipa-se aos colegas no julgamento com relação ao seu trabalho e, na medida em que projeta uma autoavaliação, também lança seu julgamento em relação aos trabalhos dos colegas que trataram do mesmo tema. Quando faz isso, retoma o comportamento **alocutivo** e, por meio da categoria de **julgamento** e **proposta**, vai implicar uma resposta de seus interlocutores.

Considerações finais

Os resultados do trabalho de análise aqui apresentado nos permitem reconhecer a posição dos sujeitos comunicantes no contrato estabelecido pelos fóruns utilizados na unidade curricular “Tipologias Textuais e Práticas de Escrita”, do curso de Mestrado no qual esses sujeitos se inscreveram. Assim, podemos observar a posição que o locutor ocupa em relação ao interlocutor, em relação ao que ele mesmo diz e também em relação ao que o outro diz.

Percebemos, no subcontrato de envio dos trabalhos finais, a predominância de um comportamento **alocutivo** por parte do locutor, com destaque para as categorias modais da

interpelação e do **aviso**, que denotam a imagem de um enunciador conciso, cumprindo exclusivamente a função objetiva de enviar o trabalho final. Há ocorrência também de comportamento **elocutivo**, marcado pela categoria modal de **apreciação**, mas que está restrito apenas a um enunciador que busca fazer autoavaliação e que, portanto, precisa comportar-se de maneira diferenciada na *mise-en-scène* da interação.

Todos esses dados nos permitem compreender que o estudante, participante efetivo de interações como as que foram aqui analisadas, reconhece nelas uma nova dinâmica de ensino e aprendizagem, que instaura também uma dinâmica diferente de avaliação. Assim, certamente, esse estudante aprenderá que avaliar um trabalho não implica apenas a mera atribuição de uma classificação numérica por parte do docente, mas sim um diálogo criterioso e construtivo entre os pares e também com a docente, visando à construção colaborativa do saber.

Referências:

BÉVORT, E., BELLONI, M. L. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Educação e Sociedade**, v. 30, n. 109, p. 1081-1102, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000400008&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em 20 ago. 2016.

CHARAUDEAU, P. **Linguagem e discurso: modos de organização**. São Paulo: Contexto, 2008.

GUIA de Curso do MELP-IE. Universidade Aberta. Lisboa, Portugal. Disponível em <<http://www2.uab.pt/guiainformativo/detailcursos.php?curso=58>>. Acesso em 20 dez. 2015.

_____. Uma teoria dos sujeitos da linguagem. In MARI, H.; MACHADO, I. L.; MELLO, R. (Orgs.). **Análise do Discurso: fundamentos e práticas**. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG, 2001.

MACHADO, I. L. Uma teoria de Análise do Discurso: a Semiolingüística. In: MARI, H.; MACHADO, I. L.; MELLO, R. de (Orgs.). **Análise do Discurso: fundamentos e práticas**. Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG, 2001.

MACHADO, M. P. Finalmente será enfim? Contributos para uma análise contrastiva português/francês. In DUARTE, I. M. (Org.). **Encontro Comemorativo dos 25 anos do Centro de Linguística da Universidade do Porto**. Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto, 2002.

ESTRATÉGIAS DE INTERAÇÃO DO PROGRAMA CASTELO RÁ-TIM-BUM

Carolina Mazzaron de CASTRO⁴⁷

Naiá Sadi CÂMARA⁴⁸

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar o programa educativo audiovisual Castelo Rá-Tim-Bum, série que mescla educação e entretenimento e se mantém no ar desde 1994. Tendo em vista as novas formas de produção e sociabilização dos saberes que os avanços tecnológicos promovem e que mudam significativamente as formas de vida contemporâneas, iremos analisar como se estabelece a relação de interação entre enunciador e enunciatário nesse programa considerado, neste trabalho, como um gênero didático pedagógico do processo de educação não formal midiática. Nossas análises serão fundamentadas pelos pressupostos da teoria semiótica francesa, com o uso dos conceitos de regimes de interação.

Palavras-chave: Castelo-Ra-Tim bum. Gênero Didático Pedagógico. Regimes de Interação.

Abstract: *This article aims to analyze the audiovisual educational program Castelo Ra-Tim-Bum, series that combines education and entertainment and still remains on the air since 1994. The new forms of production and socialization of knowledge that technological advances promote and significantly changes contemporary forms of life. Analyzing how strong the relationship of interaction schemes between the subjects and no formal mediatic education process, that can establish motivation and adherence to educational practices proposals. The analysis will be supported by assumptions of the French semiotic theory, using modalizations, life to form and interaction regimes.*

Keywords: *Castle. Semiotics. Pedagogical Didactic Genre. Interaction Schemes.*

⁴⁷ Universidade de Franca, Programa de Mestrado em Linguística, UNIFRAN, Franca/SP, Brasil, e-mail:carollcastro@gmail.com.

⁴⁸ Universidade de Franca, Docente no Programa de Mestrado em Linguística, UNIFRAN, Franca/SP, e-mail:naiasadi@gmail.com.

Introdução

A função educativa das emissoras de televisão foi regulamentada em fevereiro de 1967 pelo Decreto-Lei 236 e, desde então, questiona-se sob a ótica de imperativos capitalistas como estimular a comunicação educativa, ou como realizar a relação entre educação e entretenimento. A palavra entretenimento tem origem espanhola e, de acordo com o dicionário Aurélio (1986), significa “Ato de entreter [...] divertimento, distração, [...]” (p.666). Já a palavra educação origina-se do latim e tem como significado “Ato ou efeito de educar (-se); Processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral, visando a sua melhor integração individual e social [...]” (p.618)

A compatibilização entres esses dois eixos, educação e entretenimento, deve-se em direcionar os conteúdos apresentados na televisão. Bueno Fischer (2001) reconhece a importância desse meio de comunicação em uma contemporaneidade marcada pelo avanço tecnológico, apresentando-o, ao mesmo tempo, enquanto produto e construtor da cultura atual, entendendo, assim, a televisão não apenas como recurso didático para a prática educativa, mas também como espaço eivado de elementos culturais, presentes, ainda, em muitos outros espaços sociais. De acordo com o autor:

[...] queremos tratar da TV como criação, como produção cultural que nos oferece uma série de possibilidades de expressão audiovisual, de comunicação de sentimentos, idéias, indagações, informações; ao mesmo tempo, desejamos fazer desse estudo da TV uma forma de pensar os problemas, as possibilidades e os impasses da educação na contemporaneidade – fortemente marcada por alguns sintomas culturais, relacionados às mudanças tecnológicas nas diferentes práticas de comunicação e de informação de nosso tempo, e modos de aprender e de ensinar, certamente alterados justamente pela existência desse e de outros meios de comunicação e informação (FISCHER, 2001, p.17).

Para Carneiro (1999), a televisão educativa negava o entretenimento. Foi só na década de 1960 que houve uma preocupação em democratizar a educação. Apoiada por políticas públicas que visavam ao bem-estar da sociedade, a mídia televisiva produziu o primeiro programa de televisão pública, que mesclava educação e entretenimento, em 1969, “Sesame Street”,⁴⁹ que estreou nas emissoras norte-americanas.

A versão brasileira, Vila Sésamo, foi ao ar de 1972 a 1977, pela TV Cultura e pela TV Globo. Após o sucesso em território nacional, as emissoras brasileiras começaram a produzir

⁴⁹ Segundo Shneider (1989, p.171), “este programa foi realmente o primeiro a combinar as transformações rápidas por quais passam a televisão comercial com um plano educacional atual”.

os seus próprios programas televisivos educativos, tais como: Telecurso 2º Grau (1978), Sítio do Pica-Pau Amarelo (1977), Bambalalão (1977), Curumin (1981), Catavento (1985), Rá-Tim-Bum (1990), Glub Glub (1991), O mundo da Lua (1991), X-Tudo (1992), Castelo Rá-Tim-Bum (1994), Cocoricó (1996), Ilha Rá-Tim-Bum (2002), entre outros.

Os modelos estruturais das TVs educativas possibilitaram algumas experimentações, as quais avaliaram, primeiramente, o tempo que os brasileiros passam em frente à televisão e a carência educacional da população. E, por conta disso, nos anos 1990, as TVs culturais fizeram uma programação orientada para as questões da infância.

A TV Cultura de São Paulo, ligada ao governo do estado de São Paulo e à TVE Brasil, ao transmitir em rede para as demais TVs educativas muitas horas de programação infantil, conquistou uma boa parcela de crianças e, conseqüentemente, de seus familiares, oferecendo quantidade e variedade de programas infanto-juvenis, muitos deles produzidos no Brasil, conseguindo bons índices de audiência.

Já que a televisão ocupa uma posição fundamental tanto para o entretenimento quanto para a educação no país, e tendo em vista a necessidade de as escolas assumirem os avanços tecnológicos que influenciam e determinam novas relações com o saber (LEVY, 1999), escolhemos analisar um dos mais importantes programas educativos audiovisuais televisivos produzidos até hoje, o programa Castelo Rá-Tim-Bum, pelo fato de ser considerado um dos melhores exemplos da mídia brasileira, na relação de educação e entretenimento, o que mais sucesso fez na década de 1990, chegando a doze pontos de audiência no IBOPE, além de ter ganhado muitos prêmios, de acordo com Carneiro (1999, p.101): “Além de diversos prêmios e dos sucessos nos índices de audiência, o Castelo recebeu a medalha de prata do 37º Festival de New York, 1994, na categoria de programa infantil”, ele é o objeto do nosso trabalho.

Apresentação do *Corpus*

O Castelo Rá-Tim-Bum foi criado para o público infanto-juvenil, com faixa etária que se amplia da idade pré-escolar até 10 anos e organiza-se pela intersecção entre a narrativa que envolve a vida dos moradores do castelo e os quadros pedagógicos que proporcionam diversos tipos de aprendizado, com quadros de matemática, ciências, artes, poesias, música, entre outros, fundamentando-se predominantemente pelas oposições: realidade *versus* fantasia, racional *versus* passional; brincar *versus* aprender.

O enredo do programa gira em torno de Nino, um garoto de 300 anos que vive com seu tio, o Dr. Victor, feitiçeiro e cientista, e com sua tia-avó Morgana, uma feitiçeira de 6.000 anos de idade. Os três moram num castelo na cidade de São Paulo. Aprendiz de feitiçeiro, Nino nunca pôde frequentar uma escola por causa da idade. Seus pais o deixaram morando com Victor e Morgana porque precisavam fazer uma expedição no espaço sideral, levando seus dois irmãos mais novos. Mesmo tendo amigos animais e sobrenaturais no Castelo, Nino sente falta de amigos como ele e resolve fazer um feitiço que aprendeu com seu tio Victor, trazendo para o Castelo três crianças que tinham acabado de sair da escola. Livre da solidão, Nino recebe a visita dos três diariamente, além de outras visitas como a do entregador de pizza Bongô; a repórter de TV Penélope; da lenda folclórica Caipora; e de um ET, o Etevaldo.

O vilão da história é o Dr. Abobrinha, um especulador imobiliário que deseja derrubar o Castelo e construir em seu lugar um prédio de cem andares. Além desses, outros seres animados participam dos episódios, o relógio, quadros e sapatos mágicos, fadas e animais de várias espécies e tamanhos, interpretados por atores ou bonecos animados.

Com base na teoria proposta por Machado (2010, p.90) sobre a estrutura de séries televisivas, acreditamos que o Castelo Rá-Tim-Bum enquadra-se na estrutura de episódios unitários, pois “é uma coleção de histórias completamente diferentes entre si, mas que repetem sempre a mesma situação básica...”. O programa é dividido em blocos com uma história completa em que um tema específico é contado a cada episódio. A média de conteúdos é a inserção de seis quadros pedagógicos em cada episódio, três em cada metade do programa, dividido ao meio por um intervalo comercial. Os 91 episódios não têm continuidade, as histórias se desenrolam no tema do dia.

A partir do conceitos de interação da semiótica greimasiana interessa-nos observar como se firma a relação de interação entre os sujeitos nesse processo de educação não formal⁵⁰, em ambientes midiáticos, que consegue estabelecer motivação e adesão às práticas educativas propostas, ou seja, pensando nas formas de representação de programas televisivos de massa, intriga-nos saber como um programa televisivo educativo modaliza os sujeitos, em que dimensões ele atua e quais estratégias de interação e persuasão estabelece.

Acreditamos que as principais estratégias de interação e persuasão do programa se estruturam através do jogo modal entre o querer e o dever por meio da ênfase na dimensão estésica e estética do texto e por meio da proximidade/identificação entre os personagens, e

⁵⁰ Consideramos educação formal as práticas educativas realizadas nas escolas regulares e educação não formal as práticas educativas realizadas fora dos muros escolares.

que essas estratégias estabeleceriam de um lado contratos de ordem cognitiva (trocas de objetos-valor), e de outros contatos de ordem sensível (contágios) (LANDOWSKI, 2005).

A interação por meio da experiência

A busca do sentido da significação é sempre uma constante na semiótica, pois ela perpassa a origem, o método e as práticas. Em qualquer desses planos, toda relação implica a presença de outro ser, assim se ampliam os objetos de estudo nas pesquisas semióticas e surgem novos caminhos e vertentes, entre os quais se situa a sociossemiótica.

Vê-se que a sociossemiótica que começa a se delinear não terá necessidade alguma de renegar suas origens estruturais (antropológicas e linguísticas) para se realizar: o ‘real’ que ela se atribui como objeto, identificado às condições socialmente construídas da significância de nossos discursos e de nossos atos, não é, para ela, mais que outra forma do textual. (LANDOWSKI, 1992, p.207)

Dessa maneira, a semiótica passa a se preocupar também com as práticas sociais, e considera quais valores permeiam a construção de tais objetos, ou seja, elege-os como portadores de valor, nas palavras de Landowski (1992, p.11): “Tudo o que faz sentido é construído e, por conseguinte, pressupõe um fazer de ordem ‘cognitiva’, remetendo, nos sujeitos, ao que chamaremos sua ‘competência semiótica’”.

Landowski (2005) elabora uma semiótica da experiência, centrada nos discursos e nas práticas sociais, em que a produção do sentido se dá pela interação, proposta teórica que abre caminhos para uma semiótica do sensível. Esse percurso culmina com o desenvolvimento da gramática narrativa, um modelo que tem como objetivo dar conta das relações entre sujeito e objeto. Segundo Landowski, toda gramática narrativa, postulada por Greimas como um modelo da ordem sintagmática da significação (OLIVEIRA, 2012), é presidida pelo *regime da junção*, já seu modelo propõe a existência de actantes que mantêm relações com outros por conta de um objeto valor, o que culminaria na alternância de estados de um sujeito (eufórico ou disfórico), por causa de estratégias de persuasão vistas nos programas narrativos. Por outro lado, após as direções que *Da imperfeição* (1987) estabelece para os estudos semióticos, Landowski, de uma perspectiva social, postula uma gramática narrativa que explica os regimes de interações compreendidos pelo “coeficiente do risco que o sujeito empreende em suas ações de construção do sentido” (OLIVEIRA, 2012, p. 237).

Pensando nas relações comunicacionais, Landowski acredita que as imagens são apresentadas como “coisas a serem vistas”, (2002, p.128), ou seja, elas partem da orientação do olhar, bem como do sentir do sujeito enunciatário, que obtém esse sentido por conta de suas experiências partilhadas com o social, a forma de interação entre enunciador e enunciatário do discurso. Para o autor, os regimes de interação são os modos de agir dos sujeitos do discurso, os quais ele nomeia: regimes da programação, manipulação, ajustamento e do acidente.

Regime da programação: é marcado pela continuidade e não pressupõe a transformação do sujeito, pelo contrário, o comportamento se mantém regular, por conta de um programa narrativo que preserva sua identidade por meio da repetição de um mesmo papel temático. Segundo Landowski (2005), esse regime é centrado na ordem social e é fundado nas regularidades de comportamentos de todos os tipos de atores possíveis (humanos ou não-humanos). Nesse regime, tanto o sujeito como os objetos agem conforme um comportamento determinado por papéis temáticos ou posições sociais, que, como nos mostra o autor, organizam-se como práticas rotineiras, sendo que Landowski refere-se a essa ordem como o comportamento simbólico adotado pela sociedade, como “boas maneiras”, “papéis de autoridades”, “comportamentos automatizados”, entre outros.

Regime da Manipulação: segundo o autor, a manipulação exige um sujeito do “querer e/ou dever” fazer, um sujeito que é capaz de avaliar os valores colocados pelo manipulador, de acordo com seus interesses e paixões. Nesse regime, a manipulação depende de um contrato entre os actantes, a mobilização de competências cognitivas, segundo as modalizações do poder e saber, que determinam o fazer-querer. Assim, o enunciatário, através de um poder-saber, adquire competência cognitiva que o impulsiona a querer transformar o seu estado. Este é guiado por um regime de intencionalidade, que prevê a transformação do sujeito, mediante a conjunção ou disjunção dele com o seu objeto de valor.

Tanto o regime de programação quanto o de manipulação são fundados pelo valor da troca. Assim, o elemento de cognição é o que orienta os dois regimes, sendo o de programação, a reiteração eminente do papel temático, feito sobre uma expectativa de ordem inteligível, e na manipulação isso ocorre de forma contrária, quando a ação se dá por termos de intersubjetividade.

Regime do Ajustamento: esse regime também prevê o encontro direto dos sujeitos, porém esse encontro é marcado pela reciprocidade, por um conjunto de sentidos como: tato, olfato, visão, paladar, audição e a própria percepção que o sujeito tem do espaço. Na soma

desses sentidos é que se dá essa interação. O sujeito, nessa interação por ajustamento, não busca mais, unicamente, fazer o sujeito fazer, busca-se, agora, fazer com que os sujeitos sintam. Segundo Landowski (2005), o sentido depende da intervenção de um sobre o outro enquanto corpo e como corpo (co-presença). Sendo assim, a interação não é mais pelo *fazer crer* e sim pelo *fazer sentir*, não se trata mais de persuasão entre um sujeito e outro e sim o contágio de ambos.

A diferença do regime de manipulação para o regime de ajustamento se dá pelo contato, ou seja, se no de manipulação os sujeitos precisam de contratos, no de ajustamento isso ocorre pelo contato.

Regime do acidente: vem de ordem contrária ao da programação, esse regime é guiado pela descontinuidade, pela irregularidade, pelo caótico, no qual há um risco dos acontecimentos. O efeito de sentido ocorre por conta do encontro do sujeito com o objeto ou com outro sujeito, em uma relação que não tem como medida objetos de valores. Trata-se de uma interação que ocorre pela dimensão do sensível. Esse regime, segundo Landowski, está ligado à ruptura de regularidades de qualquer ordem e manifesta-se pela coincidência, pelo surpreendente, aquilo que não está programado.

Cada análise dos episódios do Programa Castelo Rá-Tim-Bum nos mostra como é construída a relação interativa entre o enunciador do programa educativo e enunciatário telespectador aluno. Entender essa relação nos possibilita compreender que a apreensão do sentido, posto pelo programa televisivo, é responsável pela construção de verdades, saberes e visões de mundo, os quais são encadeados também pela linguagem sincrética do televisual. Por essa construção do sentido, torna-se necessário pontuá-las, nos procedimentos de interação baseados nos pressupostos teóricos de Eric Landowski (2005): manipulação, programação⁵¹, ajustamento e acidente.

O Regime de Programação no Castelo

A regularidade do Castelo Rá-Tim-Bum remete às relações entre os efeitos (as ações, os comportamentos) e seus determinantes, podendo ser garantidos pelas coerções sociais traduzidas no nível do enunciado, sob a forma de regras e hábitos, ou papéis temáticos pré-determinados. Também o regime da programação pode ser observado na organização

⁵¹ Referimo-nos à programação enquanto um procedimento de interação na emergência do sentido, conforme Landowski (2005) e não só no que tange à grade de programação da televisão.

sintagmática do programa: mesma sequência dos quadros educativos, repetição de conteúdos, como: as marcações de horas repetidas pelo relógio; hábitos de higiene; jargões; singles, entre outros. A sua estrutura é feita por dois blocos, entrecortados pelo intervalo da emissora. No primeiro temos a sequência inicial, em que surgem os conflitos relacionados ao tema do dia e, no segundo, esses conflitos são solucionados. De acordo com Vânia Lúcia Quintão Carneiro (CARNEIRO, 1999, p.122-135):

Bloco 1:

a) Saída do Dr. Victor para o trabalho;

b) Chegada das crianças: Biba, Pedro e Zequinha, que são recebidos pelo porteiro. Ele pede que elas cumpram uma tarefa como senha, que se cumprida possibilita a entrada no Castelo. Dentro do Castelo, encontram-se com Nino;

c) Chegada de um dos visitantes – Dr. Abobrinha, Etevaldo, Penélope, Bongô ou Caipora);

d) Início do conflito;

Bloco 2:

a) Desenrolar do conflito do episódio;

b) Reparação do conflito;

c) Saída do visitante;

d) Chegada do tio.

Essa sequência demonstra que os 91 episódios seguem uma mesma organização sintagmática, com papéis temáticos preestabelecidos. Ademais, é importante ressaltar que há a repetição também na inserção dos quadros pedagógicos, que são articulados à narrativa, nas entradas e saídas, assim como a participação dos demais personagens moradores do Castelo, como o Gato Pintado e, principalmente, a Cobra Celeste. A narrativa também é sustentada numa mesma premissa dramática do ator Nino, que precisa crescer emocional, social e intelectualmente; por isso precisa de amigos para conviver e ter com quem aprender, e essa necessidade dramática é compensada na amizade com Biba, Zeca e Pedro.

O regime da programação no Castelo Rá-Tim-Bum constitui-se com base nos pressupostos de Landowski (2005), na previsão, repetição, rotina e o risco mínimo.

Ainda é possível observar a regularidade do Programa como objeto de comunicação que obedece a uma grade de programação do canal televisivo no qual é exibido, com dias e horários pré-determinados para passar na televisão, o que já se pressupõe também uma programação por parte do enunciário telespectador, o qual dispõe parte do seu tempo para

assistir à TV, escolhendo o programa. Para Landowski (2005, p.24), além das regularidades próprias das causalidades físicas, há as regularidades próprias das coerções sociais, dos condicionamentos socioculturais que são o objeto de aprendizagem e se manifestam em práticas rotineiras. Conforme Fechine (2006, p.44-45),

Trata-se aqui de um sentido que se instaura como um tipo de vivência cotidiana do espectador com a televisão; um sentido que se identifica com a reiteração do próprio contato do sujeito com sua programação, enfim, um sentido que se instaura no e pelo próprio hábito de assistir à televisão em determinadas condições e circunstâncias.

Para a autora (2003, p.4), esse sentido se instaura tão somente nesse “estar com a TV”, que pode ser melhor compreendido através da própria “noção de hábito”, nos termos já descritos por Eric Landowski (1998), ou seja, o telespectador, quando escolhe um programa para assistir, determina parte do seu tempo para acompanhar o conteúdo oferecido por ele, estando propício a uma programação, tanto da estrutura sintagmática do Programa, quanto dos valores oferecidos por ele, já que a repetição de determinados conteúdos age como um sentido associado à ressemantização das próprias práticas cotidianas do enunciatário. Assim, como ir para a escola, almoçar, brincar, ver TV adquire aqui o “mesmo estatuto de práticas cuja natureza semiótica está no sentido que adquirem a cada vez que se repetem: no prazer do fazer de novo, num puro contato estésico, enfim, no sentir o outro numa modalidade de encontro significativa por si só” (FECHINE, 2006, p.45). Dessa maneira, não há como negar que exista um hábito por parte do enunciatário telespectador quando escolhe e vê o Programa Castelo Ra-Tim-Bum, tornando esse hábito em rotina. A rotina também é da ordem da programação, pois ela instaura um fazer por parte do sujeito, que age conforme um comportamento determinado, ou seja, ligar a TV todos os dias no mesmo horário para assistir a determinado programa televisivo. O ato de assistir ao Castelo Rá-Tim-Bum está associado a algum momento do dia e do interesse do telespectador, que, motivado pelas características estéticas, escolhe determinado programa.

Assim, o fato de o sujeito manter a televisão ligada, em determinado programa, pode produzir por si só um sentido que não depende mais da disposição em “assistir a algo”, depende da experiência de “ver TV”, mesmo que seja para “passar o tempo” segundo Fecine (2006).⁵²

Ao introduzir em sua rotina assistir ao Programa Castelo Rá-Tim-Bum, o enunciário telespectador aluno identifica, mesmo que de forma subjetiva, atores do enunciado, os quais são parecidos com ele e com sujeitos do mundo real. É quando ocorre uma identificação pela caracterização ou comportamento (como o caso dos atores do Castelo Rá-Tim-Bum) dos atores como simulacros de sujeitos “reais”, por isso a definição dos papéis-temáticos, figurativos e actanciais, ou seja, lineares, é pré-determinada, fixa. Não há uma mudança de comportamentos dos atores, todos agem conforme uma mesma determinação, ou seja, os conflitos dos episódios são diferentes, mas sempre se estruturam dentro da organização sintagmática, o modo como os atores interagem, iniciam e dão desfecho a um conflito é sempre igual.

A repetição por meio do trabalho estético (fantasia/lúdico) faz com que haja uma identificação do enunciário telespectador com os atores e os quadros educativos do Programa, e uma “fuga” às chatices da vida e a possibilidade dos limites do cotidiano. A diversão seria o principal motivo para a rotina de ligar a TV, enquanto a aprendizagem é uma consequência natural. Notamos então que o “O Castelo Rá-Tim-Bum” se funda na regularidade, garantindo (em princípio) a eficácia da interação, ou seja, o regime da programação dá suporte a outros mecanismos de interação necessários para que o enunciário seja atraído para um conteúdo que vai além de uma simples regularidade, e para essa análise recorreremos aos demais regimes propostos por Landowski (2005).

A manipulação do Castelo Rá-Tim-Bum

O regime de manipulação no Castelo Rá-Tim-Bum não opera diretamente sobre o fazer do sujeito, e sim sobre a sua competência para que ele possa ter uma percepção cognitiva e sensível sobre os valores apresentados pela enunciação e pelo enunciado. Consiste em procedimentos persuasivos por meio dos quais o Castelo Rá-Tim-Bum age sobre o

⁵² Atualmente o Programa Castelo Rá-Tim-Bum também está disponível na internet (através do youtube - Disponível em: <<https://www.youtube.com/channel/UCSTzvPF1Fti4v7DBc9WfJGA>>), mídia que configura um novo regime de interação não programada, uma vez que o sujeito pode assistir quando, como e onde quiser. Porém nosso trabalho está analisando o programa em sua mídia de origem, ou seja, a TV.

telespectador, levando-o a querer e/ou dever fazer alguma coisa, a decidir segundo seus interesses e paixões (FECHINE, 2006, p.6).

Acerca dos ensinamentos propostos por Landowski (2005, p.25), consideramos que a estrutura de manipulação apresentada pelo autor se constrói no Castelo Rá-Tim-Bum com base numa intencionalidade, um dever assistir ao programa, e o querer assistir, em que predomina o lúdico e a fantasia.

O principal mecanismo utilizado pelo Castelo Rá-Tim-Bum para atingir o êxito da manipulação é a inspiração na fantasia dos contos de fadas:

Os contos de fadas oferecem figuras nas quais a criança pode externalizar o que se passa na sua mente, de modo controlável. Os contos de fadas mostram à criança de que modo ela pode personificar seus desejos destrutivos numa figura, obter satisfações desejadas de outra, identificar-se com uma terceira, ter ligações ideais com uma quarta, e daí para diante, como requeiram suas necessidades momentâneas. (BETTELHEIM, 2000, p.82)

Observamos a fantasia já na vinheta de abertura do Castelo, quando o telespectador se depara com uma árvore que cresce e joga sementes mágicas no chão, das quais vão brotando pilares, paredes, portas, janelas e uma torre, e em questão de segundos surge um Castelo. De dentro dele sai uma mão mecânica, a qual sobe e finca na ponta da torre uma bandeira com a inscrição Castelo Rá-Tim-Bum. A música é “Bum, bum, bum, Castelo Rá-Tim-Tum! Bum, bum, bum, Castelo Rá-Tim-Bum!...”. O próprio Castelo é o refúgio do real, a ruptura que ocorre pela passagem do nível da aparência para o nível da imanência.



Figura 1 - No nível do enunciado, podemos observar esse contraste visual na abertura do Programa. Um Castelo localizado em São Paulo, em meio a prédios e casas de um mundo real⁵³. **Fonte:** Catraca Livre: <https://catracalivre.com.br/sp/agenda/barato/megaexposicao-do-castelo-ra-tim-bum-invade-o-mis/> Acesso em: 11.07.2016.

⁵³ Imagem retirada da internet.

Os procedimentos da vinheta de abertura são criados para manipular o enunciatário e neles encontramos como percursos temáticos a fantasia vs realidade, que recebem investimentos figurativos como o contraste do Castelo dentro da cidade de São Paulo, para assegurar a coerência semântica do discurso apresentado, criando o efeito de sentido de realidade. Consideramos que esse é um procedimento de manipulação criado para atrair a confiança do enunciatário e garantir o “dizer verdadeiro” do discurso.

É nesta dimensão figurativa que observamos o simulacro construído na vinheta de abertura no discurso do Castelo Rá-Tim-Bum. Segundo Landowski (2005), os simulacros são figuras de componente modal e temáticos pelas quais o enunciador e o enunciatário se deixam apreender mutuamente pelo discurso enunciado.

Através de um Castelo Mágico, há uma passagem para o mundo encantado dos contos de fadas e o telespectador aluno faz a ponte entre o seu imaginário e os subtextos contidos na narrativa. É por conta desse imaginário que o telespectador se apropria dos conteúdos da história e dos conhecimentos transmitidos pelos quadros pedagógicos.

Junto a isso, no nível do enunciado, encontramos personagens que respeitam a ambivalência da mente infantil “são bons ou maus, nunca as duas coisas ao mesmo tempo” (BETTELHEIM, 2000, p.79). Assim, a compreensão para o telespectador é facilitada, e os discursos ficam mais fáceis de serem compreendidos. Esses traços de caráter simples e direto facilitam também a identificação do telespectador com o “herói” do Castelo, o Nino, procedimento que veremos no Regime do Ajustamento.

O sentir pelo Regime do Ajustamento

Acreditamos que a compreensão e apreensão dos efeitos de sentido do nosso objeto passam por um outro processo interativo, que não se daria apenas pela programação e manipulação, mas por relações com o mundo natural que dão cotidianamente à experiência. Estamos nos referindo aos procedimentos de ajustamento, cuja interação entre os sujeitos envolvidos ocorre pelo contato, ou seja, antes a interação era fundada num fazer crer e agora se funda num fazer sentir, baseado no contágio e na sensibilidade.

Seguindo esse raciocínio, consideramos que o contágio, proposto no Regime do Ajustamento, dá-se nas práticas interativas do enunciador e enunciatário do Castelo Rá-Tim-Bum, pelas práticas sociais ou experiência, no entanto

Dessa maneira, entendemos que quando o telespectador fica em frente à TV para assistir ao Castelo Rá-Tim-Bum, ele participa de uma relação interativa proposta. Essa relação do telespectador com a TV ocorre como parte do ambiente doméstico conhecido por ele. Segundo Landowski (2005), essa relação entre ser humano e objeto inanimado é possível, pois alguns nos fazem conhecê-los a partir da prática deles. A interação com esses objetos, portanto, ocorre com frequência, já que há prazer nessa realização mútua, uma sensibilidade reativa que possibilita dentro dessa reação a geração de sentido e de valor.

Hoje, muitos aparelhos eletrônicos utilizados como parceiros de jogos ou com fins de simulação destinados à aprendizagem (por exemplo, para os pilotos de avião) são tão sofisticados, tão determinados em suas mais discretas e sutis reações aos movimentos do utilizador, que dão a impressão de que a máquina ‘sente’ o seu parceiro. Não é evidentemente mais que uma ilusão, mas que mostra que entre a programação, quando ela é colocada em um estado de refinamento muito avançado, e o ajustamento ‘sensível’, a passagem não é absolutamente intransponível (LANDOWSKI, 2005, p.23).

Nessa geração de efeitos de sentido e de valor entre seres humanos e objetos inanimados, conhecidos por nós por suas práticas, como é o caso da TV, o ajustamento ocorre por meio do fazer junto, estar junto. Concebemos com Fechine (2003, p.105) que o sujeito é o responsável pela transformação de seu estado, “[...] ao ligar a televisão para colocar-se em contato com o fluxo televisual, operação na qual se produz um prazer ou uma forma de ‘gosto’ identificamos aqui a própria experiência de fruir a mesma programação” (FECHINE, 2003, p.105).

Pressupomos que o jogo interativo é colocado pela figura do enunciador, e ele faz crer um enunciatário que participa da própria construção do sentido do texto, que se faz no ato e em situação. Assim, mesmo que os sujeitos se encontrem em espaço e tempo diferentes, há um efeito de sentido de estar junto, por meio da partilha de um mesmo espaço e tempo: o da história. Nesse caso, o Castelo Rá-Tim-Bum funciona para a criança como a sua passagem para o mundo do imaginário, onde ocorre um processo de identificação com esse universo de fantasia e principalmente com as formas de vida do ator protagonista Nino.

Trata-se da acepção de simulacros não apenas da ordem do visível, mas da ordem da experiência do sujeito com o que lhe é mostrado. Isso reflete numa questão do imaginário, do que o enunciatário gostaria de ser, morar num Castelo, e estar rodeado do impossível, da fantasia, já que em um mundo real não se encontram fadas, bruxas e um menino de 300 anos que ainda é criança.

Os assuntos abordados pelo programa são parecidos com os conflitos vividos pela criança, como, por exemplo, os conflitos diários do Nino que se baseiam em seguir as regras impostas pelo Tio Victor e descobrir coisas novas com os amigos, que, ao observar a similaridade desses comportamentos, compartilha das mesmas experiências e “vive junto” as aventuras e as experiências de aprendizagem. Essa estratégia pode ser observada, no nível da enunciação enunciada, por exemplo configurada no plano verbovisual do primeiro episódio, quando o ator Nino diz “Tchau Não, Até Amanhã” e olha diretamente para o espaço que está fora do ato enunciativo, o olhar dirige-se para um espaço fora, o da sala ou do quarto da criança que está assistindo ao programa.

Desta forma, o programa promove uma aprendizagem baseada no compartilhamento de experiências a fim de estimular o desenvolvimento da prática reflexiva. É a possibilidade de ganho dessa familiaridade com esse outro sujeito que é passada.



Figura 2 - Nino despedindo-se do telespectador no final do Episódio 1⁵⁴. **Fonte:** YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=j-uldPC8iTg>. Acesso em: 08.08.2016

É com a criança que o texto dialoga e que, portanto, está interagindo. É como se Nino estivesse convidando o telespectador a acompanhar os demais episódios, em uma breve despedida entre eles. Como se ambos fossem se encontrar no outro dia. Isso ocorre tanto no nível da enunciação, quanto do enunciado, já que, em diversas cenas, os personagens que integram o Programa utilizam a palavra “**nós**” e o “**você**”. O você é o telespectador, a criança que assiste ao programa. Isso ocorre também com outros personagens, observe:

⁵⁴ Imagem retirada da internet.



Figura 3 - O Dr. Abobrinha⁵⁵. Fonte: YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=o3LKw0YA7Y8>. Acesso em: 08.08.2016.

Ele sempre se aproxima da câmera e conta o seu plano para que o Nino assine o contrato de venda do Castelo, confidenciando o que irá fazer ao telespectador. O enunciatário telespectador, dessa forma, torna-se cúmplice, pois, ele é convocado a ter uma participação ativa na trama.



Figura 4 - Celeste⁵⁶. Fonte: Canal da Cultura cmais: <http://cmais.com.br/castelo/celeste-1>. Acesso em 07.06.2014.

A personagem Celeste também, por diversas vezes, tem o olhar direcionado para a câmera como se estivesse falando com o telespectador.

Os quadros pedagógicos também são sempre direcionados a um “você” e contam com a participação de um público externo, há filmagens de crianças do mundo “real” interagindo com eles. Essas cenas configuram o aguçar dos sentidos do telespectador, que produzirá uma determinada reação ao que está assistindo. É, então, pela enunciação enunciada e o “diálogo” pelos sentidos que o Castelo Rá-Tim-Bum apresenta a possibilidade de uma apreensão da

⁵⁵ Imagem retirada da internet.

⁵⁶ Imagem retirada da internet.

criança pelo regime do ajustamento. Afirmamos que a construção da significação do programa passa por esse jogo discursivo dado a partir dos procedimentos de interação.

Regime do acidente: a quebra de regularidades

Entendemos que na medida em que o Castelo Rá-Tim-Bum se realiza na ordem da rotina, do hábito e da experiência vivida, presentifica uma possibilidade de ruptura das regularidades veridictórias, que se configuram na ordem do saber. Alguns atores, em sua configuração dos papéis temáticos, demonstram essa ruptura na regularidade com a quebra dos estereótipos, nas formas de vida e das crenças e trazem uma nova concepção no que tange à apreensão de novos sentidos:



Figura 5 - Cobra Celeste; bruxa Morgana; Ratinho e Mau. **Fonte:** Canal da Cultura cmais: <http://cmais.com.br>. Acesso em 07.06.2014.

Observamos então que a Cobra Celeste, a bruxa Morgana, o Rato e o Mau estão ligados à ruptura de regularidades da crença social. Há uma releitura com textos bíblicos e crenças populares nesses personagens.

A cobra Celeste no Castelo representa o início de tudo, já que ela mora na árvore que deu origem ao Castelo. Na concepção do cristianismo⁵⁷, a serpente representaria o pecado, um animal traidor, associada ao demônio. Já a Morgana possui papel temático de mãe, porém, em crenças populares, bruxas são figuras dos submundos, que se conectam com os maus

⁵⁷ DICIONÁRIO DE SÍMBOLOS. **Significado dos Símbolos e Simbologias**. Disponível em: <http://www.dicionariodesimbolos.com.br/serpente>.

espíritos⁵⁸. O sentido negativo também é dado ao rato, visto na sociedade como sujo, causador de doenças, entre outras coisas. E o “Mau”, um monstro roxo que mora nos encanamentos do castelo, suas aparições envolvem mostrar que ele é mau como diz seu nome, mas, embora tenha o nome de “Mau”, o monstro sempre mostra que tem um bom coração.

Esses exemplos mostram que os conceitos preconizados pela sociedade, que vêm desde os primórdios, com o cristianismo, são colocados em um processo de ressemantização do sentido. Pela análise do objeto a partir da teoria dos regimes de interação, explica-se como o regime do acidente convoca o enunciário telespectador às novas manifestações intertextuais, conduzidas pelo novo papel social que os personagens possuem.

O que o Castelo Rá-Tim-Bum ensina

O Programa caracteriza-se, em primeiro lugar, por um modo de ser e colocar seus valores, privilegiando nessas narrativas as temáticas socioculturais. No Castelo Rá-Tim-Bum, o processo de busca de um formato de programa educativo atraente e eficiente traz o cumprimento da intenção educativa relacionada aos ideais do prazer de aprender, da aprendizagem divertida, de maneira lúdica, do envolvimento emocional, da educação pelo sensível, principalmente no que concerne à educação moral e ética do indivíduo. Essas caracterizações nos permitem afirmar que a criança telespectadora do Castelo Rá-Tim-Bum está, por um lado, adquirindo competência dita televisiva, e, por outro lado, está construindo visões de mundo. Sobre o primeiro ponto, Marsciani (1998, p.73) nos diz que “[...] não deve ser ocultado o fato de que isto significa aceitar que a contribuição da TV para a formação da criança consiste essencialmente em prepará-la para vir a ser um bom telespectador”, ou seja, o telespectador do Castelo Rá-Tim-Bum está apreendendo o sentido pelas impressões que processam na apreensão do arranjo televisual, assim, o modo como a educação é apresentada faz-fazer o enunciário se interessar e entender conteúdos matemáticos, científicos, geométricos, artísticos, entre outros.

Por outro lado, afirmamos que o telespectador está se formando enquanto sujeito sociocultural no mundo, cuja intencionalidade pedagógica que se faz presente é importante na transmissão dos valores (COELHO, 2000, p.7). Essa intencionalidade também pode ser explicada de acordo com Semprini (1996, p.183):

⁵⁸ DICIONÁRIO DE SÍMBOLOS. **Significado dos Símbolos e Simbologias**. Disponível em: <http://www.dicionariodesimbolos.com.br/bruxas/>

O discurso pedagógico constrói uma relação dissimétrica, onde os parceiros da comunicação, o enunciador e o enunciatário, não se situam em um mesmo plano de igualdade. Ressaltamos que na estratégia pedagógica, o receptor é definido como um ser necessitado, em busca do saber, mas que não é necessariamente consciente de sua 'ignorância' de sua necessidade explícita dessas informações.

Tudo dentro do Castelo é transmitido num formato lúdico-educativo, provocando uma forma estimuladora, provocativa de interação com o telespectador. A linguagem audiovisual esteticamente trabalhada é um fato significativo de adesão, por isso entendemos que a construção do conhecimento através das práticas educativas no Castelo se difere das práticas educacionais convencionais, principalmente pela arte.

O Programa ainda traz uma proposta de se pensar em produções televisuais com propósitos educativos que pressuponham a capacidade de o telespectador selecionar e interagir, como afirmou Carneiro (1999, p.21). O programa procura a disseminação do uso das novas mídias como capazes de oferecer às crianças novos regimes de interação, novas oportunidades para a criatividade e novas formas de enxergar o mundo, além de procurar a disseminação das atividades lúdicas e práticas sociais coerentes com a faixa etária do telespectador do programa. A série faz o jogo da manipulação: o fazer-criar para fazer-fazer e fazer-sentir.

Didática sem ser cansativa, a série infantil de maior sucesso na televisão brasileira, Castelo Rá-Tim-Bum, ensinou às crianças dos anos 90 muitas lições de cultura e cidadania, sempre de forma criativa e lúdica. Além, é claro, de ter dado dicas básicas de higiene⁵⁹.

Por conta das estratégias de adesão e de interação entre enunciador e enunciatário, o Programa Castelo Rá-Tim-Bum passa a ser um projeto para uma educação audiovisual, não como principal método de aprendizado, mas como um suporte de proximidade entre os atores principais da instituição escola, alunos e professores.

Todos os meios de comunicação, sem exceção, podem fornecer oportunidades para a aprendizagem e o desenvolvimento humano. Deve-se determinar, agora, de que forma, cada meio pode ser melhor utilizado, para que possa contribuir para um sistema criativo da multimídia educacional. (GREENFIELD, 1988, p.19)

⁵⁹ ABRIL. **10 coisas que aprendemos com o Castelo Rá-Tim-Bum.** Disponível em: <<http://vejasp.abril.com.br/blogs/listamania/2014/07/23/10-coisas-que-aprendemos-com-o-castelo-ra-tim-bum/>>.

A partir de todos esses preceitos, concluímos que o Castelo Rá-Tim-Bum é centrado em uma proposta de programa lúdico-educativo, baseada em fórmulas de experiências consagradas dentro do gênero, mas resultante de uma ideia original.

A construção discursiva do Castelo contribui para a formação da criança enquanto ser humano, oferecendo um complemento às demais práticas educativas a que ela está sujeita nas diversas esferas de seu desenvolvimento.

Do mesmo modo, acreditamos, com os mesmos preceitos, que é possível produzir diversos programas educativos através da lógica do Castelo, com regimes de interação que privilegiam as experiências, aproveitando as possibilidades da linguagem audiovisual em sua multiplicidade de aparatos e poder de alcance.

A produção de bons programas lúdico-educativos de TV, voltados ao público infantil, pode significar uma importante contribuição complementar à educação formal escolar e, principalmente, exercer uma grande influência na formação da criança, na sua ética pessoal.

Referências

(1) Livros e outras monografias

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução Arlene Caetano. 14.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CARNEIRO, V. L. Q. **Castelo Rá-Tim-Bum: o educativo como entretenimento**. São Paulo: Anna Blume, 1999.

COELHO, N. N. **Panorama histórica da literatura infantil/juvenil: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo**. 4.ed. São Paulo: Ática, 1991.

FISCHER, R. M. B. **Televisão & Educação: fruir e pensar a TV**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LANDOWSKI, E. **A presenças do outro**. Tradução Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Perspectiva, 2002.

_____. **A sociedade refletida**. Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Educ/Pontes, 1992.

_____. **Les interactions risquées**. Limoges: Pulim, 2005.

_____. Modos de presença do visível. In: OLIVEIRA, A. C. de (Org.). **Semiótica Plástica**. São Paulo: Hacker Ed., 2004.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 2.ed. Tradução de Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Loyola, 1999.

SEMPRIMI, A. **El marketing de la marca**. 1.ed. Buenos Aires: Paidós, 1995.

SHNEIDER, C. **Children television: the art, the business and how it Works**. Chicago NTC, 1989.

(2) Capítulos de livros

MACHADO. A narrativa seriada. In: _____. **A televisão levada a sério**. São Paulo: Senac, 2010, p. 83-97.

OLIVEIRA, A. C. de. As interações discursivas. In: _____. **As interações sensíveis: ensaios de sociosemiótica a partir da obra de Eric Landowski**. São Paulo: CPS e Estação das Letras e das Cores, 2012.

(3) Artigos e Periódicos

CÂMARA, N. S. Mocinhos e bandidos reconfigurados: formas de vida em desenhos animados. In: MOMESSO et al. **Discurso e linguagens: objetos de análise e perspectivas teóricas**. Franca (SP): Editora da Unifran, 2012, p. 95-107.

_____. O perfil do professor de linguagens, códigos e tecnologias: uma análise das formas de vida configuradas nos gêneros. **Estudos Linguísticos (São Paulo. 1978)**, v. FECHINE, Y. Programação Direta da TV: sentido e hábito. In: **Significação – Revista Brasileira de Semiótica**, n.22, São Paulo, Annablume, 2003, p.41-57.

_____. Televisão, hábito e estesia. In: **Caderno de discussão do Centro de Pesquisas Sociosemióticas**. São Paulo: Editora CPS, 2003. p.97-110

MARSCIANI, F. As mídias fazem mal às crianças. In: **Nexos – Revista de Estudos de Comunicação e Educação da Universidade Anhembi Morumbi**. Ano II, n.3. São Paulo: Terra, 1998. p.65-74.

(4) Trabalho de Publicados em anais de evento

FECHINE, Y. Uma proposta de abordagem do sensível na TV. In: **Anais do XV Encontro da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação**. Bauru (SP): Unesp, 2006a.

(5) Documentos eletrônicos

ABRIL. 10 coisas que aprendemos com o Castelo Rá-Tim-Bum. Disponível em: <<http://vejasp.abril.com.br/blogs/listamania/2014/07/23/10-coisas-que-aprendemos-com-o-castelo-ra-tim-bum/>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

CATRACA LIVRE. Exposição do Castelo Rá-Tim-Bum. Disponível em: <<https://catracalivre.com.br/sp/agenda/barato/megaexposicao-do-castelo-ra-tim-bum-invade->

o-mis/>. Acesso em: 11 jul.2016.

C-MAIS. Episódios Castelo Rá-Tim-Bum. Disponível em: < <http://cmais.com.br/castelo/>>. Acesso em: 07 jun. 2014.

C-MAIS. Vila Sésamo. História. Disponível em: <<http://cmais.com.br/vilasesamo/historia>>. Acesso em: 05 abr. 2014.

DICIONÁRIO DE SÍMBOLOS. Significado dos Símbolos e Simbologias. Disponível em: <<http://www.dicionariodesimbolos.com.br>>. Acesso em: 04 dez. 2015.

EBC. Tempo de crianças e adolescentes assistindo TV aumenta em 10 anos. Disponível em: <<http://www.ebc.com.br/infantil/para-pais/2015/06/tempo-de-criancas-e-adolescentes-assistindo-tv-aumenta-em-10-anos>>. Acesso em: 06 nov. 2015.

YouTube. Castelo Rá-Tim-Bum. Disponível em: <<https://www.youtube.com/channel/UCSTzvPF1Fti4v7DBc9WfJGA>>. Acesso em: 08 ago. 2015.

O PROFESSOR E SEU DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Marilúcia dos Santos Domingos STRIQUER⁶⁰

Resumo: Este artigo apresenta investigação sobre o desenvolvimento de uma professora participante de um programa de formação continuada. Para tanto, analisou-se a linguagem instituída em um texto planejador produzido pela professora em contraponto à linguagem estabelecida na transcrição de filmagens das aulas de implementação do Projeto, tendo como categoria de análise a forma da organização dos conteúdos temáticos dos referidos textos (BULEA, 2010). Os resultados demonstraram que entre o planejado e o realizado algumas concepções tradicionais de linguagem e de ensino da professora se transformaram ao longo do processo.

Palavras-chave: Linguagem e trabalho. Formação docente. Trabalho planejado e realizado.

Abstract: *This article presents an investigation about a teacher's development of a continuing education program. Therefore, it has been analyzed the kind of language instituted on a planning text done by the teacher in contrast to the established language in the filming transcription of the classes about the Project implementation, as analytical category the organization form of the thematic content of these texts (BULEA, 20102). The results demonstrate that between planned and carried out since some traditional conceptions of language and teacher education have transformed throughout the process.*

Keywords: *Language and work. Teaching training. Planned and carried out work.*

⁶⁰ Professora Adjunta da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), campus Jacarezinho. Professora do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UENP. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Diálogos linguísticos e ensino: saberes e práticas (DIALE) (UENP/CNPQ). Endereço eletrônico: marilucia@uenp.edu.br.

Introdução

Ao considerar que o objetivo da formação continuada docente é que os professores em serviço aprimorem, transformem, reorganizem e se apropriem de novos conhecimentos científicos e de práticas pedagógicas, a fim de que o profissional se desenvolva, a compreensão é a de que os programas de formação continuada definem-se como um processo de mediação que atua no desenvolvimento das funções psicológicas superiores⁶¹ de seus participantes.

Pautada nesses princípios, interessei-me em investigar o desenvolvimento dos professores como resultado da participação deles em um programa de formação continuada oferecido pela Secretaria de Educação do Paraná: o PDE-PARANÁ⁶². Para tanto, analisei a linguagem sobre o trabalho, isto é, o texto que representa o trabalho planejado por uma professora em processo de formação no referido programa, em contraponto à linguagem no trabalho, a qual compõem textos resultado do trabalho efetivamente realizado pela professora. Conforme Amigues (2004), estudar o planejado pelo professor e o efetivamente realizado é importante do ponto de vista de que é por meio da “tensão entre o prescrito/*planejado* e o realizado que o sujeito vai mobilizar e construir recursos que contribuirão para seu desenvolvimento profissional e pessoal” (AMIGUES, 2004, p. 40- inserção da pesquisadora).

O arcabouço teórico-metodológico que sustentou todo o trabalho de pesquisa e de análise se constituiu da transdisciplinaridade, buscando subsídios em diferentes fontes oferecidas pelas Ciências Humanas: o Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1996, 2006, 2008), que busca aportes na Teoria Histórico Cultural em psicologia e em Ciências da educação (VYGOTSKY, 2007), na Teoria da Atividade (LEONTIEV, 2004), e nas Ciências do trabalho: a Ergonomia da Atividade Educacional (AMIGUES, 2004), e a Clínica da Atividade (CLOT, 1999; FAÏTA, 2004).

⁶¹ São consideradas funções psicológicas superiores: a atenção, a memória, a imaginação, o pensamento, a linguagem, enfim, o controle consciente do comportamento. Essas funções organizam a vida mental de um indivíduo em seu meio e, de acordo com a Teoria Histórico Cultural de Vygotsky, as funções psicológicas superiores só surgem, se constituem e se desenvolvem nas interações sociais.

⁶² O Programa de Desenvolvimento Educacional PDE-PARANÁ é o atual e o maior programa de formação continuada docente oferecido pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Para participar da carga horária de 952 horas, dividida em 2 anos, o professor se afasta, no primeiro ano de 100% de sua atividade escolar, e no segundo ano 25%; e para cumprir o conjunto de tarefas impostas pelo Programa recebe a orientação de um professor do ensino superior.

A linguagem como instrumento do desenvolvimento humano

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) defende que “as propriedades específicas do comportamento humano resultam de uma socialização particular que é possibilitada pela emergência histórica de instrumentos semióticos” (BRONCKART *et al.*, 1996, p. 69). Por decorrência, o ISD filia-se aos preceitos de Vygotsky em seus estudos sobre o desenvolvimento da espécie humana (cf. FRIEDRICH, 2012) e a perspectiva de que as funções superiores do psiquismo foram construídas historicamente na base da criação do trabalho e dos instrumentos. Segundo Vygotsky (2007, p. 26), o trabalho humano e o uso de instrumentos são “os meios pelos quais o homem transforma a natureza e, ao fazê-lo, transforma a si mesmo”. E, para o autor, existem dois tipos de instrumentos: os materiais ou físicos e os psicológicos: os signos, as palavras, os conceitos, todos eles mediadores que dirigirem-se ao controle das ações psicológicas do indivíduo.

Para Vygotsky, a partir da concepção exposta de Engels de mediação entre homem e a transformação da natureza pelo uso de instrumentos, tanto os instrumentos materiais (o martelo, a colher, o quadro negro etc.), como os psicológicos são criados pelas sociedades, e internalizados provocam “transformações comportamentais e estabelecem um elo entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual” (VYGOTSKY, 2007, p.26).

Norteados por todas essas proposições, o ISD centraliza seu interesse na linguagem como instrumento psicológico ou semiótico mediador, por entender que as condutas humanas são resultado de processos históricos de interações sociais mediadas pelo uso da linguagem. É a linguagem (ou os signos languageiros) que fundam a constituição do pensamento consciente, e é na prática languageira situada (ou nos textos e nos discursos produzidos pelos homens) que o agir humano se realiza. A linguagem é, portanto, instrumento fundador e organizador das funções psicológicas superiores (BRONCKART, p. 2006).

Dessa forma, é por meio da linguagem que se interpretam as condutas ativas ou o agir dos agentes produtores das práticas languageiras situadas, foco de interesse do ISD, que visa, então, segundo Lousada (2011, p. 61), a “investigar a problemática do agir humano tendo como base a linguagem”. Ou seja, conforme defende Bronckart (2008), o agir humano só pode ser analisado nos textos que comentam o agir, e nunca somente pela simples observação das condutas humanas. Neste sentido, o ISD estabelece algumas terminologias para os textos que se referem às relações entre linguagem e trabalho: a) linguagem sobre o trabalho: é a análise da rede discursiva produzida por instâncias exteriores que prescrevem o agir de

trabalho do professor, presente nos textos prescritivos os quais revelam o trabalho prescrito.

b) Linguagem no trabalho: é a análise da rede discursiva produzida pelos próprios trabalhadores no decorrer da ação de trabalho, ou seja, em textos produzidos em situação de trabalho e/ou em textos avaliativos ou interpretativos produzidos posteriormente à ação de trabalho, e que demonstram o trabalho planejado e o trabalho realizado.

Contrapondo os textos prescritivos e as ações efetivamente realizadas, ou seja, a distância entre os textos que representam o trabalho prescrito e os que representam o trabalho realizado, a Clínica da Atividade, com Clot (1999) e Faïta (2004), a Ergonomia da Atividade Educacional, com Amigues (2004), e o ISD, com Machado (2002; 2009), passou a estudar os três níveis de trabalho: o trabalho prescrito, o trabalho planejado e o trabalho realizado ou efetivamente realizado.

O trabalho prescrito são as regras, normas impostas para o trabalho para a regulação das ações do trabalhador pelas instituições/empresas. O trabalho planejado é o planejado pelo próprio trabalhador, as ações que ele imaginou, pretendeu, projetou, objetivou fazer. Seriam as prescrições elaboradas pelos próprios trabalhadores diante de sua interpretação, de sua própria realidade frente às prescrições externas. E o trabalho realizado é o que efetivamente o trabalhador realiza. Para Machado (2002), o trabalho realizado é concebido como o conjunto das condutas verbais e das não verbais que são observadas em situação de trabalho, no momento da ação do trabalhador. Tais condutas vão sempre estar distanciadas, de alguma forma, do que foi a elas prescrito.

Procedimentos metodológicos

Os textos que formaram o *corpus* da pesquisa foram construídos por uma professora em situação de trabalho, ou seja, por uma professora participante do PDE-PARANÁ durante os anos de 2009-2010, entendendo, apoiada nos estudos de Saujat (2004), que a formação continuada é parte integrante e constitutiva do trabalho docente. A saber: um texto planejador: o Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP); e o outro resultado de filmagens em áudio e vídeo das aulas de implementação do Projeto de Intervenção⁶³.

⁶³ O Projeto de Intervenção Pedagógica na escola e o Artigo Final participam do conjunto de atividades que devem obrigatoriamente ser realizadas pelos professores participantes do PDE-PARANÁ. O Projeto de Intervenção Pedagógica na escola é um projeto produzido pelo professor PDE, sob a orientação do professor-orientador, elaborado sobre problemas vivenciados pelo professor PDE e com propostas de ações práticas para

Sobre esses textos, de forma mais específica, centrei-me na análise da forma da organização de seus conteúdos temáticos, de acordo com os procedimentos metodológicos elaborados por Bulea (2010), identificando e classificando: 1- os segmentos que introduzem, apresentam ou iniciam um tema, definidos por Bulea (2010) como segmentos de orientação temática (SOT); e 2- os segmentos que desenvolvem o tema posto nos SOTS, denominados de segmentos de tratamento temático (STT).

O trabalho planejado

Ao analisar o Projeto de Intervenção Pedagógica na escola (PIP) produzido pela professora, chamada ficticiamente de Ana, o interesse, como posto, foi o de identificar quais temas foram mobilizados por ela ao planejar sua intervenção em sala de aula. Para tanto, identifiquei os segmentos de orientação temática (SOTs) e os segmentos de tratamento temático (STTs) que emergiram no texto do Projeto, mas, evidentemente, realizando as devidas adaptações que as especificidades do texto exigiu: cada SOT e cada STT identificados representa um item do trabalho planejado pela professora, por assim ser, passam a se denominar: segmento de orientação temática presente no PIP (SOT(p)), e segmento de tratamento temático presente no PIP (STT(p)). Tais siglas foram essenciais no momento da comparação entre os temas mobilizados durante o planejado e os temas mobilizados durante o trabalho realizado, ou seja, os símbolos proporcionam melhor visualização entre o que foi planejado e o realizado.

A seguir, apresento, no Quadro 1, o conjunto dos 8 SOTs(p) e dos 18 STTs(p) identificados no PIP de Ana:

amenização e/ou solução de tais problemas. Produzido durante o 1º período do programa, sua implementação ocorre no retorno do professor PDE à escola de sua lotação, no 3º período do programa.

Quadro 1 - Os SOTs(p) e os STTs(p) que demonstram o trabalho planejado por Ana

SOTs(p)	STTs(p)
1.Tema central: ensino da produção do texto de opinião e construção de um ensino de gramática	1.Levar os alunos a dominar a produção de artigos de opinião.
	2.Construir um ensino de gramática a partir das dificuldades e necessidades apresentadas pelos alunos em seus textos.
2.Estabelecer uma comparação entre duas turmas da mesma série, utilizando métodos de ensino diferenciados	3.Verificar em qual das turmas surgirá o maior número de bons textos.
	4.Verificar qual dos procedimentos adotados possibilitará maior autonomia ao aluno produtor de textos.
	5.Constatar a contribuição ou não da gramática normativa para a formação de produtores de texto.
3.Textos produzidos pelos alunos	6.Efetuar análise linguística nos textos e não só apontar erros
	7.Correção coletiva e individual
4.Ensino dos gêneros textuais/discursivos	8.Trabalhar sequências tipológicas com marcas de opinião
	9.Gênero como representante de uma prática social
5. Destinatários diferentes dos comuns às escolas: o professor	10.Apresentação dos textos em murais na escola, coletâneas encaminhadas à biblioteca escolar, blog, jornal, entre outros.
6. O trabalho com a gramática	11.Não ficará reduzido à repetição de exercícios tradicionais – compreensão de como os elementos gramaticais colaboram na organizado do texto e construção de seu sentido
	12.Substituição do trabalho com a metalinguagem para a compreensão do fenômeno linguístico
	13.Diminuir a importância que é dada ao domínio da gramática normativa
	14.Considerar não somente a gramática normativa, mas também a descritiva, a internalizada, e a reflexiva
7. Produções devem corresponder ao que se escreve fora da escola	15.Os textos devem ter finalidades interativas/comunicativas
	16.Os textos devem ter destinatários reais
8. Oferecer textos variados aos alunos	17.Oferecer o maior número possível de registros produzidos, principalmente, os que utilizam da norma culta
	18.Colocar os alunos em contato com textos de jornais e revistas, considerando o interesse dos alunos

O SOT(p)-1 é o tema central do projeto de Ana, o ensino da produção do texto de opinião e a construção do ensino de gramática, sendo que o STT(p) detalha que, para a construção de tal ensino, pretende-se “*a partir da análise linguística do texto produzido pelo próprio aluno da oitava série, que funcione como auxílio e não como obstáculo para que ele escreva de maneira adequada numa dada situação de comunicação*”. Portanto, o SOT(p)-1, objetivo geral do PIP, desdobra-se em dois STT(p): o “STT(p)-1 - Ensinar os alunos a produzirem textos de opinião”, objetivo voltado de forma direta ao aluno, ele é o beneficiário

direto da intervenção; o “STT(p)-2 - Construir um ensino de gramática sobre as dificuldades e necessidades apresentadas pelos alunos em seus textos” – se volta à transformação das ações realizadas pela professora, portanto seria a primeira beneficiária de seu projeto, o que por consequência beneficiaria seus alunos. A referida proposta representa, também, a busca da docente pela transformação de suas práticas anteriores, as quais se pautavam na concepção de linguagem de ensino tradicionalista, conforme ela mesma declara em diversos momentos do Projeto: “...continuar o trabalho sistematizado de vários anos com a gramática normativa, que não deixa de se constituir num porto seguro, ou aventurar-se em busca de novos horizontes, procurando alargar os domínios do aluno e, quem sabe, até mesmo do professor?”; “... faz-se necessário diminuir a importância que é dada ao domínio da gramática normativa...”.

Portanto, ao declarar que por muitos anos o que fez foi ensinar as normas que regem a língua, princípio da gramática normativa, Ana expõe uma concepção tradicionalista de língua e de seu ensino, e, sobretudo, demonstra, nos exemplos apresentados, que pretende transformar tais concepções. Logo, a construção do objeto de construir um novo ensino de gramática, dá indícios de que suas concepções já começaram a se reconfigurar, de que suas concepções estão em processo de transformação, pois já ocorre a consciência de que é “necessário diminuir a importância que é dada ao domínio da gramática normativa”, que é o que se manifesta também em 83% dos STTs(p) mobilizados no texto do PIP. Isto é, os STTs(p)-1, 2, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18 revelam propostas de novas práticas pedagógicas que vão de encontro ao trabalho anterior pautado no ensino da gramática normativa, por exemplo, as preocupações são: STT(p)-2 Construir um ensino de gramática sobre as dificuldades e necessidades apresentadas pelos alunos em seus textos; STT(p)-6 “Efetuar análise linguística nos textos e não só apontar erros”; STT(p)-11 “Não ficar reduzido à repetição de exercícios tradicionais – compreensão de como os elementos gramaticais colaboram para a organizado do texto e construção de seu sentido”; STT(p)-13 “Diminuir a importância que é dada ao domínio da gramática normativa”.

Entretanto, esses mesmos STTs(p) demonstram ainda apego às concepções sedimentadas, aos hábitos cristalizados/automatizados (cf. LEONTIEV, 2004), pois o que a professora pretende, de uma forma geral, é um novo ensino da gramática, isto é, a gramática ainda é colocada como o centro do processo de ensino da língua.

Além destes, outro conjunto de segmentos anunciam a reconfiguração das concepções de Ana, o que ela planeja é: STT(p)-1 “Levar os alunos a melhor dominarem a produção de

artigos de opinião”; STT(p)-8 “Trabalhar sequências discursivas com marcas de opinião”; STT(p)-9 “Gênero como representante de uma prática social”; STT(p)-15 “Os textos devem ter finalidades interativas/comunicativas”; STT(p)-16 “Os textos devem ter destinatários reais”. Nestes segmentos, o gênero é tomado como eixo organizador das propostas de intervenção pedagógica, não mais a gramática.

Já outros STT(p)-3, 4 e 5 demonstram propostas norteadas pelas concepções tradicionais e de ações automatizadas, visto que se fazem sobre o ensino prescritivo que toma o texto do aluno como produto de avaliação e persiste na ideia de que o ensino de regras e normas da língua de forma descontextualizada contribui para formação do aluno como produtor de texto. A mesma interpretação foi realizada com o SOT(p)-2 “*Estabelecer uma comparação entre duas turmas da mesma série, utilizando métodos de ensino diferenciados*”. Em uma turma, Ana programaria o seu PIP tendo como instrumento de mediação e objeto de ensino o gênero textual artigo de opinião; na outra turma, da mesma série, do mesmo colégio, continuaria ensinando a língua portuguesa em uma perspectiva tradicionalista. Contudo, nesse nível de consciência e de experiência, Ana não precisaria propor comparativos, já que tem de antemão as respostas aos objetivos delimitados para a turma que seguirá na perspectiva tradicionalista do ensino da gramática. Reafirma essa minha assertiva o “SOT(p)-3 - *Verificar em qual turma surgirá o maior número de bons textos*”. O texto produzido pelo aluno é visto apenas como objeto empírico, é produto final e não processo de uma prática discursiva, o que(O) que se verifica ainda nos STTs(p) desenvolvidos para o SOT(p)-3, os quais referem-se a: “...*demonstrar aos alunos os problemas recorrentes nos textos...*”; a serem “...*oportunidade de se verificar as falhas...*”; e lugar de “...*correções de trechos problemáticos*”.

Outros exemplos de propostas de práticas que se vinculam à concepção tradicional: “*A turma B seguirá o planejamento anual, com os conteúdos sendo ministrados de forma tradicional*”; “*Também há a possibilidade de ser confeccionado um fichário com os erros mais comuns e que mais prejudicam o entendimento do texto*”; “*Verificar qual dos procedimentos adotados possibilitará maior autonomia ao aluno produtor de textos*”. Portanto, os STTs(p)-3, 4, 5, de onde emergem os exemplos, foram construídos com base nas concepções tradicionais de linguagem e de ensino que tomam a gramática normativa como eixo organizador do ensino da língua e o texto como produto final.

Enfim, analisados alguns segmentos de planejamento, a constatação é a de que 39% dos STTs(p) identificados no PIP de Ana representam ressignificação de suas concepções

tradicionais, que é o que busca a professora, enquanto 61% ainda demonstram o vínculo da professora com concepções tradicionais de língua e de ensino.

O trabalho realizado

Na análise dos textos/transcrições do processo de implementação do Projeto de Intervenção Pedagógica na escola (PIP) de Ana, também foram identificados os segmentos que o constitui, e, da mesma forma, promovendo as devidas adaptações que os dados de pesquisa exigiram: cada SOT e cada STT identificado representa um item do trabalho realizado, e por assim ser passam a se denominar: segmento de orientação temática presente no trabalho realizado (SOT(r)) e segmento de tratamento temático presente no trabalho realizado (STT(r)). Ressalto que esta adaptação permitiu que o comparativo entre o trabalho planejado e o realizado fosse colocado em prática.

A seguir, apresento, pelo Quadro 2, o conjunto de 14 SOTs(r) e 30 STTs(r) identificados nos textos-transcrições das aulas.

Quadro 2 - Os SOTs(r) e os STTs(r) que demonstram o trabalho realizado por Ana

Aulas	SOTs	STTs
Junho/2010	1. Solicitação da primeira produção de um texto de opinião aos alunos.	1. Produção de um texto de opinião
1ª e 2ª aulas 27/8	2. Apresentação da situação: o gênero artigo de opinião	2.Práticas sociais representadas pelo artigo de opinião
		3.Meios de circulação do gênero na sociedade
		4.Interlocutores (autor/destinatários)
		5.Suportes
	3. Parâmetros para a produção do artigo de opinião dos alunos	6.Finalidades para a produção dos alunos
		7.Definição do suporte para os textos produzidos pelos alunos (blog da sala)
	4. Artigo de opinião (produzido pelos alunos)	8.Destaque aos erros gramaticais
		9.Conteúdo temático
3ª e 4ª aulas 8/9	5. Coerência e coesão textual	10.Exercícios sobre elementos da coerência e coesão textual
5ª e 6ª aulas 17/9	6. Artigo de opinião (exemplar do gênero oferecido aos alunos)	9.Conteúdo temático
		11.Elementos do contexto de produção
		12.O texto como representante de uma situação comunicativa

		13.Exercícios de identificação das partes canônicas do texto- introdução, desenvolvimento, conclusão
		14.Exercícios de identificação da tese
		15.Exercícios de identificação de argumentos e tipos de argumentos
		16.Exercícios de identificação de tipo de linguagem
7ª e 8ª aulas 24/9	7. Texto de divulgação científica X artigo de opinião (exemplares dos gêneros oferecidos aos alunos)	9.Conteúdo temático
		17.Exercícios de confrontação entre as semelhanças e diferenças entre os dois textos
		12.Os textos como representantes de diferentes situações comunicativas
		3.Meios de circulação dos dois textos na sociedade
	8. Blog da sala	18.Postagem de texto no Blog
		11.Elementos do contexto de produção
		15.Exercícios de identificação de argumentos e tipos de argumentos
9ª e 10ª aulas 1/10	4. Artigo de opinião (produzido pelos alunos)	8.Destaque aos erros gramaticais
	9. Reportagem (exemplar do gênero oferecido aos alunos)	9.Conteúdo temático
	10. Parágrafo argumentativo (produzido pelos alunos)	8.Destaque aos erros gramaticais 19.Revisão e reescrita
11ª e 12ª aulas 8/10	9. Reportagem (exemplar do gênero oferecido aos alunos)	9.Conteúdo temático
	10. Parágrafo argumentativo (produzido pelos alunos)	8.Destaque aos erros gramaticais 19.Revisão e reescrita
13ª e 14ª aulas 22/10	11.Painel	20.Painel de divulgação dos textos produzidos pelos alunos
		14.Exercícios de identificação da tese
		15.Exercícios de identificação de argumentos e tipos de argumentos
	10. Parágrafo argumentativo (produzido pelos alunos)	8.Destaque aos erros gramaticais 19.Revisão e reescrita
	8. Blog da sala	18.Postagem de texto no Blog
15ª e 16ª aulas 29/10	11.Painel	20.Painel de divulgação dos textos produzidos pelos alunos
	10. Parágrafo argumentativo (produzido pelos alunos)	8.Destaque aos erros gramaticais 19.Revisão e reescrita
17ª e 18ª aulas 5/11	12. Intertextualidade	21.Atividades de diálogo entre poema, música e um trecho bíblico
		22.Elementos do folhado textual que colaboram na construção do sentido dos textos
	13. Parágrafo conceitual (produzido pelos alunos)	8.Destaque aos erros gramaticais 19.Revisão e reescrita
19ª e 20ª aulas	5. Coerência e coesão	22.Elementos do folhado textual que colaboram na construção do sentido dos textos

12/11		
21 ^a e 22 ^a aulas 19/11	14. Orientações para a produção da versão final do artigo de opinião	23. Retomada dos conceitos e das tarefas realizadas em conciliação ao objetivo de produzir um artigo de opinião
		24. Ferramentas de auxílio para a produção: painéis com listas de palavras e expressões
	4. Artigo de opinião (produzido pelos alunos)	25. Reescrita dos novos artigos (pelos alunos)
23 ^a e 24 ^a aulas 26/11	4. Artigo de opinião (produzido pelos alunos)	8. Destaque aos erros gramaticais
		26. Avaliação e revisão coletiva
		27. Ferramentas para a revisão: lista de símbolos e lista de constatações ou roteiro
		25. Reescrita dos novos artigos (pelos alunos)
25 ^a e 26 ^a aulas 3/12	4. Artigo de opinião (produzido pelos alunos)	28. Alunos avaliam suas primeiras e últimas produções
		29. Análise e eleição, em grupo, dos textos mais representativos (produção final)
		30. Postagem dos artigos no blog

Em um mesmo dia, eram sempre dadas duas aulas subsequentes, por isso elas compõem a mesma linha horizontal do Quadro 2; quando SOT(r) e STT(r) repetem-se em aulas de diferentes dias, utilizo a mesma numeração para marcar a repetição; o quadro descreve o trabalho realizado de uma forma linear, da primeira a vigésima sexta aula, contudo a linearidade não é seguida para apresentação das análises e seus resultados.

Seguindo o viés interpretativo do texto planificador, exponho, primeiramente, os STT(r) que foram classificados como realizados em virtude de concepções tradicionais de linguagem e de ensino, os quais tomam a gramática normativa como eixo organizador do ensino da língua e o texto um produto final, quais sejam: “STT(r)-8. Destaque aos erros gramaticais”; “STT(r)-10. Exercícios a respeito dos elementos da coerência e coesão textual”; “STT(r)-15. Exercícios de identificação de argumentos e tipos de argumentos”; “STT(r)-19. Revisão e reescrita”; “STT(r)-20. Painel de divulgação dos textos produzidos pelos alunos”.

Nestes segmentos, fica aparente o tratamento dispensado por Ana aos textos produzidos pelos alunos (SOT(r)-4): a professora apenas destacava nos textos os erros gramaticais: problemas de acentuação, ortografia, concordância, regência, entre outros; era ela quem revisava e reescrevia os textos para serem postados em painéis de divulgação produzidos por ela, sem participação dos alunos (SOT(r)-11); e o que era objeto de ensino

eram definições e exercícios de classificação de elementos linguísticos-gramaticais de forma descontextualizada do uso da língua materna (SOT(r)-5; SOT(r)-6).

Os demais STTs(r), os STT(r)-1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29 e 30, foram todos considerados construídos a partir de reconfiguração das concepções de Ana, revelando que transformações ocorreram no processo de implementação do que fora planejado: enquanto no planejamento 39% dos STTs(p) representam ressignificação das concepções tradicionais de Ana, na prática de sala de aula, o percentual de STTs(r) com a mesma configuração subiu para 84% dos STTs(r) totais⁶⁴.

Seguindo, então, a proposta de Amigues (2004), de estudar as tensões entre o planejado e o realizado, após as análises dos temas mobilizados por Ana a constatação é a de que: o quantitativo de temas mobilizados na reconfiguração das concepções da professora foi bem maior no realizado em comparação ao planejado. Para melhor visualização desta assertiva, primeiro apresento, pelo Quadro 3, a classificação quantitativa dos temas, a fim de oferecer uma visão geral de quais temas foram realizados conforme o planejado (R); quais temas foram parcialmente realizados conforme o planejado (RP); e quais não foram realizados conforme o planejado (NR), embora tenham sido realizados de forma diferente do planejado. Em seguida, apresento de forma mais analítica os dados resultantes da comparação.

Quadro 3 - O trabalho planejado e o trabalho realizado por Ana

SOTs(p)	STTs(p)	R	RP	NR
1. Tema central: ensino da produção do texto de opinião e construção de um ensino de gramática	1. Levar os alunos a melhor dominarem a produção de artigos de opinião	- 65	-	-
	2. Construir um ensino de gramática a partir das dificuldades e necessidades apresentadas pelos alunos em seus textos		X	
2. Estabelecer uma comparação entre duas turmas da mesma série, utilizando métodos de	3. Verificar em qual das turmas surgirá o maior número de bons textos	-	-	-
	4. Verificar qual dos procedimentos adotados possibilitará maior autonomia ao aluno produtor de textos	-	-	-

⁶⁴ O detalhamento das análises de cada um destes segmentos e dos gestos didáticos acionados para colocá-los em prática durante a implementação repetição desse termo ao longo do texto do Projeto de Intervenção Pedagógica estão disponíveis em minha tese de doutoramento.

⁶⁵ No Quadro 3, as linhas assinaladas com hífen indicam que os respectivos STTs(p) não foram analisados como realizados, parcialmente realizados ou não realizados, visto que se referem à SEM CRASE aspectos da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos de Ana, e não de ações da professora. E, por não me ater em nenhum momento a levantamentos direcionados aos alunos e ao desenvolvimento deles, não analisei tais STTs.

ensino diferenciados	5.Constatar a contribuição ou não da gramática normativa para a formação de produtores de texto	-	-	-
3.Textos produzidos pelos alunos	6.Efetuar análise linguística nos textos e não só apontar erros			X
	7.Correção coletiva e individual		X	
4.Ensino dos gêneros textuais/discursivos	8.Trabalhar sequências discursivas com marcas de opinião	X		
	9.Gênero como representante de uma prática social	X		
5. Destinatários diferentes dos comuns às escolas: o professor	10.Apresentação dos textos em murais na escola, coletâneas encaminhadas à biblioteca escolar, blog, jornal, entre outros.	X		
6. O trabalho com a gramática	11.Não ficará reduzido à repetição de exercícios tradicionais – compreensão de como os elementos gramaticais colaboram na organizado do texto e construção de seu sentido	X		
	12.Substituição do trabalho com a metalinguagem para a compreensão do fenômeno linguístico	X		
	13.Diminuir a importância que é dada ao domínio da gramática normativa			X
	14.Considerar não somente a gramática normativa, mas também a descritiva, a internalizada, e a reflexiva		X	
7. Produções devem corresponder ao que se escreve fora da escola	15.Os textos devem ter finalidades interativas/comunicativas	X		
	16.Os textos devem ter destinatários reais	X		
8. Oferecer textos variados aos alunos	17.Oferecer o maior número possível de registros produzidos, principalmente, os que utilizam da norma culta			X
	18.Colocar os alunos em contato com textos de jornais e revistas, considerando o interesse dos alunos			X
		R 7	RP 3	NR 4

Após análise dos 14 STT(p) diretamente relacionados ao trabalho de Ana, a constatação foi a de que: 50% dos 14 STT(p) foi realizado em sala de aula seguindo o planejado no PIP; 29% não foi realizado conforme o planejado (mas foi realizado); e 21% foi realizado de forma parcial ao planejado. Logo, os dados encontrados demonstram tensão entre o planejado e o realizado, porém não no que se refere ao fator quantitativo, pois, como afirmam Amigues (2004) e Machado (2002), é muito natural que o trabalhador em sua prática, reavalie, adapte, transforme o que foi planejado diante da situação imediata de comunicação. A tensão, no caso específico de Ana, está localizada no fato de alguns temas não terem sido realizados da forma como foram planejados, porque configuravam no

planejado novo direcionamento nas ações pedagógicas, a saber: o planejado revelado nos STTs(p)- 6, 13 e 17 - centraram-se na preocupação de construir nova prática pedagógica em consequência da reconfiguração das concepções de linguagem e de ensino de Ana; da mesma forma, o planejado no STT(p)-18 - resultado da internalização dos gêneros como novo instrumento, no entanto o realizado não aconteceu de acordo com o planejado, a saber:

O não realizado conforme o planejado: o planejado em “STT(p)-6: Realizar a análise linguística com textos de alunos e não simplesmente apontar erros” - foi o que mais ficou distante da proposta de trabalho de Ana, visto que desde o primeiro texto escrito pelos alunos até o último o que ela fez foi apontar erros gramaticais e não propor análise. No “STT(p)-13: Diminuir a importância que é dada ao domínio da gramática normativa” - nos gestos específicos acionados, a importância aos “erros” gramaticais esteve em evidência durante todo o processo. No “STT(p)-17: Oferecer o maior número possível de registros produzidos, principalmente, os que utilizam da norma culta” - os textos oferecidos aos alunos: artigos de opinião, texto de divulgação científica e reportagem empregam a variante formal da língua, outros registros não foram sequer oferecidos aos alunos. No “STT(p)-18: Colocar os alunos em contato com textos de jornais e revistas, considerando o interesse dos alunos” - dos 6 textos oferecidos aos alunos, 3 eram exemplares do gênero artigo de opinião, apenas 1 deles publicado em jornal, os outros dois artigos foram produzidos por pessoas conhecidas da professora, isto é, não foram publicados, apenas utilizados para trabalho em sala de aula por Ana; a fonte do texto de divulgação científica não foi divulgada; e as duas reportagem eram da mesma revista (Revista Veja). Ressalto o fato de que os 6 textos foram desconectados de seus suportes originais. Em nenhum momento, Ana trouxe para a sala de aula a revista nem o jornal, a fim de que os alunos tivessem contato com o suporte original. Segundo Baltar et al. (2005), promover o contato entre o aluno e o suporte original do texto é o que permite a discussão e análise dos modelos, dos veículos, da situação comunicativa, para que seja desenvolvida “nesses aprendizes uma consciência crítico-reflexiva acerca do papel da mídia na sociedade, reflexão que toma a atividade de leitura e produção realmente significativa” (BALTAR et al., 2005: 169). Destaco ainda que dos 6 textos, apenas 3 eram modelos de referência do gênero artigo de opinião. Portanto, em 2 bimestres, 26 aulas, os alunos foram colocados em contato com poucos exemplares do gênero tomado como objeto de ensino e aprendizagem.

Portanto, o realizado divergente do planejado evidencia que alguns preceitos e operações de complexificação do gênero ainda estavam em processo de internalização por

Ana. Ao planejar suas ações pedagógicas, o fez tomando as novas concepções (novas para a docente) e o gênero como eixo condutor, mas não conseguiu colocá-los em prática de acordo com as reconfigurações que os formaram. Houve retomada dos hábitos automatizados (LEONTIEV, 2004). Para a efetivação prática dos STTs(p)-6, 13, 17 e 18 foram tematizados a partir do tradicionalismo.

O parcialmente realizado conforme o planejado: Também o planejado nos STTs(p)- 2, 7 e 14 - centraram-se na preocupação de construir nova prática pedagógica em consequência da reconfiguração das concepções de linguagem e de ensino de Ana, porém foram realizados de forma parcial em relação ao planejado:

O planejado em STT(p)-2 Constituir um ensino de gramática que funcione como auxílio e não como obstáculo para que o aluno escreva de maneira adequada numa dada situação de comunicação, classifiquei como parcialmente realizado, pois os exercícios foram sendo construídos pela professora durante o processo de implementação do PIP, tomando como norte as dificuldades apresentadas, o que ampliou, enriqueceu o que havia sido planejado. Porém, durante a maior parte do processo em sala de aula os elementos gramaticais foram colocados como essenciais para a escrita de textos. No “STT(p)-7 Promover correção coletiva e individual dos textos dos alunos” - apenas na produção final do artigo foram os alunos que revisaram e reescreveram seus textos, primeiro coletivamente e depois de forma individual. Todos os demais textos produzidos por eles: a primeira produção, os parágrafos argumentativos e o parágrafo conceitual foram revisados e reescritos pela professora. No “STT(p)-14 Considerar não somente a gramática normativa, mas também a descritiva, a internalizada, e a reflexiva”- somente nas últimas aulas, os exercícios contemplaram reflexão sobre o uso dos elementos gramaticais na construção dos sentidos do texto.

Diante desses dados, o trabalho parcialmente realizado foi resposta ativa e crítica (cf. MENEGASSI, 2008) da professora frente ao por ela planejado. Ana reorganizou seu discurso e suas ações didáticas baseadas em julgamentos e avaliações que realizou durante o processo, ampliando assim o planejado. Apenas agora apareceu a questão da responsividade.

O que foi realizado conforme o planejado é manifestação de que novos preceitos e de que operações de complexificação do gênero foram internalizados por Ana. Dos 7 STTs(p) planejados sob reconfiguração de concepções tradicionais, 5 foram realizados a partir de novas ações pedagógicas:

O planejado no “STT(p)-8 Trabalhar sequência tipológicas com marcas de opinião” e no “STT(p)-9 Gênero como representante de uma prática social” - o gênero artigo de opinião

foi apresentado para o aluno como representante da prática social de linguagem, de instrumento para a discussão de problemas controversos na sociedade. E os elementos que compõem esse gênero, entre eles a sequência tipológica do argumentar foram tomados como objeto de ensino. No “STT(p)-10 Apresentação dos textos em murais na escola, coletâneas encaminhadas à biblioteca escolar, blog, jornal, entre outros” – os parágrafos argumentativos e o parágrafo conceitual produzidos pelos alunos foram divulgados nos painéis no mural da escola, e o artigo de opinião final além de ter sido divulgado no painel, foi publicado no blog da sala. Da mesma forma, cumpriu-se também o planejado no “STT(p)-15. Os textos devem ter finalidades interativas/comunicativas” e o “STT(p)-16 Os textos devem ter destinatários reais” – embora o planejado neste último STT(p), mereça ressalva. Realmente, os textos tiveram destinatários reais, mas passaram sempre pelo crivo corretor da professora, que foi quem revisou e reescreveu os textos, reafirmando a função primeira da produção escolar de escrever para a professora corrigir.

O realizado de acordo com o planejado representa responsividade ativa e crítica (cf. MENEGASSI, 2008) por parte da docente, pois no realizado o objetivo geral do Projeto de auxiliar os alunos na produção de artigos de opinião se efetivou, o gênero foi instrumento mediador e objeto de ensino. E ainda, Ana ampliou o planejado a respeito de divulgar os textos dos alunos no blog da sala, o qual não serviu apenas de suporte para os textos finais, foi instrumento mediador de interações que ocorreram durante todo o período.

Destaco ainda o “STT(p)-11 O trabalho com a gramática não ficará reduzido à repetição de exercícios tradicionais” - e o “STT(p)-12 Substituição do trabalho com a metalinguagem para a compreensão do fenômeno linguístico” - também realizados conforme o planejado e que demonstraram a transformação ocorrida com a prática pedagógica de Ana, e, por conseguinte, com suas concepções de linguagem e de ensino. São respostas ativas e críticas, ampliam o planejado conseguindo construir um processo de ensino que não só expõem ao aluno “*do que seja um bom texto, como é organizado, os elementos gramaticais que o constituem e as características referentes ao gênero estudado*” (trecho do PIP), entretanto consegue levar o aluno a entrelaçar todos esses elementos por meio da reflexão crítica, que é o que ela faz nas últimas aulas do 4º bimestre.

Considerações finais

Interessada em investigar o desenvolvimento dos professores como resultado da participação deles no PDE-PARANÁ, analisei a linguagem sobre o trabalho instituída no texto planificador de uma professora participante do programa e a linguagem no trabalho dos textos resultados da filmagem do trabalho que a mesma professora realizou em sala de aula. Os resultados demonstraram que, durante a participação da professora no Programa, de forma gradativa, a docente se apropriou de novas concepções de linguagem e de ensino que se chocaram com as sedimentadas por ela durante os vinte anos de experiência docente, e as quais ela mesma objetivava transformar, segundo o que anunciou em seu texto Planificador.

No texto planificador de Ana, em seu Projeto de Intervenção Pedagógica na escola, enquanto 61% dos STTs(p) demonstravam a visão tradicionalista de linguagem e ensino da língua da professora, 39% dos STTs(p) já revelavam ressignificação de suas concepções, demonstrando consciência da importância e da necessidade de mudanças em suas ações, convergente com sua intenção de mudar, o que vai se efetivando durante a implementação do Projeto em sala de aula, onde apenas 16% dos segmentos de tratamento temáticos presentes do realizado (STT(r)) configuram-se sobre o tradicionalista, e dos demais 84% dos STTs(r) representam ressignificação.

Portanto, ao fazer diferente, ao ampliar, ao transformar o planejado, a professora desenvolveu-se, se despreendeu das operações automatizadas, executando novas ações conscientes (LEONTIEV, 2004); passou a regular seu comportamento, criando novo estilo profissional (CLOT, 1999) para pôr em prática as novas concepções adquiridas.

Referências

- AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A.R. (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina/PR: Eduel, 2004, p. 35-53.
- BALTAR, Marcos et al. O Interacionismo Sociodiscursivo na formação dos professores: o perigo da gramaticalização dos gêneros textuais. **Signum**, v. 1, n. 8, p 159-172, 2005.
- BRONCKART, Jean-Paul et al. Manifesto: reformatando as humanidades e as ciências sociais, uma perspectiva vygostkiana. **Revista Brasileira de Educação**, n. 3, p. 64-75, set./out./nov./dez. 1996.

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** Tradução Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas/SP: Mercado das Letras: 2006.

_____. **O agir nos discursos:** das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Tradução Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2008.

BULEA, Ectarina. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade.** Tradução Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin, Lena Lúcia Espínola Rodrigues Figueiredo. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2010.

CLOT, Yves. **La fonction psychologique du travail.** Paris: PUF, 1999.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle.; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

FAÏTA, Daniel. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho:** uma abordagem discursiva. Londrina/PR: Eduel, 2004, p. 55-80.

FRIEDRICH, Janette. **Lev Vigotski:** mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica. Tradução Anna Rachel Machado e Eliane Gouvêa Lousada. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2012.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula.** Cascavel/PR: Assoeste, 2006.

HILA, Cláudia Valéria Doná. **Ferramentas curso de formação e sequência didática:** contribuições para o processo de internalização no estágio de docência de Língua Portuguesa. 2011. 345 fls. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina/PR, 2011.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo.** 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNIO, José Carlos. *A escola brasileira em face de um dualismo perverso:* escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. Goiânia: Puc, 2010. Disponível em: <<http://professor.ucg.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/SEMANA%20DE%20PLANEJ%20PUC%20AGO%202010%20FINAL.doc>>. Acesso em 20 fev. 2011.

LOUSADA, Eliane Gouvea. A emergência da voz do métier em textos sobre o trabalho do professor. In: MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane Gouvea; FERREIRA, Anise D'Orange (Orgs.). **O professor e seu trabalho:** a linguagem revelando práticas docentes. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2011, p. 61-96.

MACHADO, Anna Rachel. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. **Scripta.** v. 6, n. 11, p. 39-53, 2º sem. 2002.

_____. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. In: MACHADO, Anna Rachel. **Linguagem e educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Organização Vera Lúcia Lopes Cristóvão e Lilia Santos Abreu-Tardelli. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2009, p. 79-99.

MENEGASSI, Renilson José. Responsividade e dialogismo no discurso escrito. In: NAVARRO, Pedro (Org.). **O discurso nos domínios da linguagem e da história**. São Carlos/SP: Claraluz, 2008, p. 135-148.

SAUJAT, Frédéric. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, Anna Rachel. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina/PR: Eduel, 2004, p. 3-34.

VYGOTSKY, Levi Semenovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organizadores Michael Cole et al. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZANINI, Marilurdes. Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna. **Acta Scientiarum**, vol. 1, n. 21, p. 78-88, 1999.

O USO DA *WEBQUEST* COMO RECURSO PARA A COMPREENSÃO VERBAL EM LÍNGUA INGLESA

Alessandra DUTRA⁶⁶

Luciana IDALGO⁶⁷

Cíntia Pereira dos SANTOS⁶⁸

Resumo: Esta pesquisa tem por objetivos discutir a aplicação da ferramenta *webquest* em turmas do Ensino Médio de duas escolas particulares, situadas no Norte do Paraná, bem como apontar as percepções dos alunos sobre o uso dessa ferramenta na disciplina de Língua Inglesa e verificar se a realização da atividade contribuiu para a melhoria na formação dos alunos. Para isso, utilizou-se a pesquisa descritiva bibliográfica, de campo e analítica. Como resultados, constatou-se que houve apreensão do conteúdo disposto por meio da *webquest*, bem como a percepção de que esse recurso mostrou-se eficaz no processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa.

Palavras-Chave: *Webquest*. Língua Inglesa. Ensino Médio. Redes Sociais.

Abstract: *This research aims to discuss the application of webquest tool in high school classes from two private schools, located in North of Parana, and to identify the perception from these students about using webquest in English Language classes and verify if making activities through this tool contributed to a better students' graduation. For this, it was used a descriptive bibliography, field and analytic research. As results, it was found that there was apprehension of content provision through the webquest, as well as, the perception that this technological resource showed itself efficient in teaching-learning process of English Language.*

Keywords: *Webquest*. English Language. High School. Social Network.

⁶⁶ Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza (PPGEN) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Londrina, Paraná, Brasil, alessandradutra@yahoo.com.br.

⁶⁷ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza (PPGEN) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Londrina, Paraná, Brasil, luh_idalgo@hotmail.com.

⁶⁸ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza (PPGEN) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Londrina, Paraná, Brasil, cintiaps@msn.com.

Introdução

O uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) já é realidade nas atividades escolares de muitas escolas e têm exercido importante papel no contexto educacional atual. Essa nova aplicação dos recursos e ferramentas tecnológicas ao ensino e à aprendizagem tem contribuído para uma prática pedagógica mais próxima à realidade dos estudantes. No entanto, nem todos os professores encontram possibilidades ou têm condições de utilizar ferramentas midiáticas para o preparo de suas aulas e isso decorre de diversos fatores, por exemplo, falta de formação para o uso das TIC, falta de recursos nas escolas, entre outros.

Em relação à Educação Básica, por exemplo, mais especificamente no Ensino Médio, existe a cobrança das competências⁶⁹ exigidas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), no qual se encontra a exigência de conhecimentos transmitidos por meio das TIC. São demandadas diferentes competências e habilidades para cada uma das quatro grandes áreas que compõem o exame, além da redação, sendo elas: Ciências Humanas e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Linguagens, códigos e suas tecnologias.

As competências e habilidades determinadas na área de Linguagens, códigos e suas tecnologias, as quais estão relacionadas a este estudo, são conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais; e, entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias digitais da comunicação e da informação na sua vida pessoal e social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-o aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar.

Assim, cabe ao professor ser mediador nesse processo de contextualização e aplicação prática do conhecimento para que o aluno possa adquirir esta competência, entre outras que

⁶⁹ De acordo com o infoEnem em sua categoria sobre Competências e Habilidades, a palavra competência está ligada à capacidade do estudante de dominar a norma culta da Língua Portuguesa, compreender fenômenos naturais, enfrentar situações-problema, construir argumentações consistentes e elaborar propostas que atentem para às questões sociais. A cada competência corresponde a um conjunto de “habilidades”, as quais seriam a demonstração prática dessas competências. Disponível em: <<https://www.infoenem.com.br/>>.

são vinculadas à tecnologia, e tenha condições de aplicá-las no mundo do trabalho e na vida social.

Diante desse contexto e, também, da necessidade de implementar e tornar as aulas de Língua Inglesa do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio mais atrativas aos alunos, propôs-se trabalhar um conteúdo da disciplina com a utilização da *internet*, uma vez que a maioria dos alunos já acessa a rede com frequência e os resultados poderiam ser mais satisfatórios. Para isso, utilizou-se a ferramenta *webquest*. Assim, os objetivos dessa pesquisa são: trabalhar o conteúdo *Present Continuous*, da disciplina de Língua Inglesa, com alunos de duas turmas de Ensino Médio de duas escolas particulares situadas no norte do Paraná, por meio da ferramenta *webquest*; analisar os resultados obtidos com essa aplicação e apontar as percepções dos alunos sobre o a proposta.

Parte-se da hipótese de que os alunos que possuem conhecimento prévio para o uso das novas tecnologias e conhecem alguns conteúdos do Inglês têm mais facilidade para atender à exigência feita em sala de aula, no que diz respeito à realização de atividades por meio de uma ferramenta tecnológica. A seguir, serão apresentados os autores que baseiam o estudo e os procedimentos metodológicos utilizados. Posteriormente, serão apresentadas a análise e a discussão dos dados e, por fim, serão dispostas as considerações finais.

Fundamentação Teórica

A realidade na qual estamos inseridos possibilita comunicação interativa devido à presença dos mais variados recursos tecnológicos. No contexto educacional, especificamente, as TIC têm se caracterizado como aliadas às práticas pedagógicas uma vez que “[...] trazem para os estudiosos da linguagem muitas perspectivas de pesquisa” (ARAÚJO, LEFFA, 2016, p.9). Além disso, as TIC podem implementar o trabalho do professor na elaboração de atividades, possibilitar a interação em sala de aula e fora dela, aproximar pessoas e compartilhar conhecimentos. Além desses aspectos, ensinar por meio das tecnologias propicia o acesso amplo às informações e maior envolvimento e engajamento dos alunos nas atividades propostas pelos professores.

Moran (2013, p.13) enfatiza que estas mudanças no contexto de ensino envolvendo as TIC, muitas vezes, não acontecem devido ao fato de que “[...] as tecnologias móveis, que chegam às mãos de alunos e professores, trazem desafios imensos de como organizar esses processos de forma interessante, atraente e eficiente dentro e fora da sala de aula,

aproveitando o melhor de cada ambiente, presencial e digital.”. Ou seja, é possível e preciso modificar a metodologia de ensino existente, de forma que possa abranger as novas tecnologias, no entanto, não é uma tarefa fácil.

Para que a prática pedagógica esteja mais próxima ao contexto atual dos estudantes, a escola precisa compreender as TIC enquanto aliadas e incentivar os professores a utilizá-las a fim de promover o aprendizado crítico, a co-construção de conhecimento e a reflexão do que foi acessado e aprendido. É defendido por Ventromille-Castro e Ferreira (2016, p.157) que “[...] tratar academicamente os aspectos que circundam a inserção das TIC na educação e na aprendizagem de línguas é um compromisso dos cursos de formação de professores”. Assim, além da ferramenta adequada, é necessário que o professor esteja preparado para utilizar a tecnologia a seu favor.

Peralta e Costa (2007) apontam que competência e confiança são aspectos indispensáveis para a formação do professor, uma vez que ele deve ser capaz de mobilizar recursos em situações complexas, e utilizá-los de modo adequado, além de organizar e inovar as atividades dentro do seu ambiente de trabalho, atendendo aos quatro componentes para a confiança, sendo eles o interesse, a relevância, a expectativa e o resultado.

Os autores observam que a competência e a confiança dos professores são fatores determinantes na implementação da inovação nas práticas educacionais, uma vez que a flexibilidade que o currículo admite ligada aos níveis de confiança e de competência dos professores parece deliberar o âmbito e a abrangência da inovação das TIC em contextos de ensino.

Alguns princípios são basilares para a pesquisa sobre competência e confiança de professores no trabalho com as TIC:

[...] o construtivismo como perspectiva de aprendizagem privilegiada, quer do ponto de vista ideológico, quer em termos pedagógicos; uma teoria de ensino que enfatiza o profissionalismo e a autonomia do professor, considerando o professor como um construtor de currículo (uma perspectiva de currículo aberto, com foco humanista, centrado no aluno e orientado para o processo; uma perspectiva de formação de professores baseada na observação, na ação e na reflexão, etc.); uma teoria da “inovação baseada nas tecnologias”, que atende às características de legitimidade em função do currículo formal e do currículo prescrito, ao nível de confiança e poder de decisão dos professores, à competência propriamente dita no uso das TIC na prática de sala de aula, à autonomia dos alunos e dos professores, ao isomorfismo na formação de professores como estratégia central para se aprender a trabalhar com as TIC em sala de aula (PERALTA; COSTA, 2007, p. 79).

Desenvolver competência e confiança para trabalhar as tecnologias no contexto educacional envolve diversos fatores e que os professores devem estar conscientes da pluralidade das competências necessárias ao uso das TIC para fins pedagógicos.

A falta de uma estratégia para o uso educativo de novos meios e tecnologias provoca a perda de seu potencial para os fins que se procuram, pois o processo através do qual os educandos e professores devem apropriar-se dos novos meios e tecnologias, não é um processo automático nem autodidata (GOMÉZ, 2002, p.66).

Ou seja, assim como a competência e a confiança para se trabalhar as TIC apontadas por Peralta e Costa (2007), Gómez (2002) assinala que a falta de preparação adequada por parte do professor para se trabalhar as TIC resulta na perda da potencialidade desses recursos para fins pedagógicos. No entanto, os docentes encontram também muitos entraves para se utilizar as tecnologias em suas aulas, pois nem sempre a escola conta com todo o aparato para que se use a *internet*, por exemplo, muitas vezes, os computadores estão desativados ou com problemas ou a parte elétrica ainda precisa ser ajustada para utilizá-los.

Além disso, no que se refere ao ensino de língua estrangeira, para a aprendizagem ser efetiva e satisfatória, é necessário que o aluno tenha um interlocutor e um contexto próprio para que haja a interação. Entretanto, este interlocutor deve ser real e não um faz de conta como acontece na maioria das aulas de Língua Inglesa, na qual os alunos fingem, por exemplo, serem o recepcionista e o cliente de um hotel que não existe. Uma possibilidade para que o aluno possa encontrar um interlocutor real se dá por meio dos diferentes tipos de redes sociais proporcionados pelo uso das TIC (LEFFA, 2016). Pois de acordo com o autor, “saber uma língua é estabelecer as relações adequadas entre o sistema e as funções, sabendo que essas relações variam de acordo com o contexto” (LEFFA, 2016, p. 142).

Uma ferramenta tecnológica que pode ser trabalhada em tempo e em contexto real em todas as disciplinas é a *webquest*. Tal ferramenta possibilita o uso dos três grandes objetivos da interação linguística destacados por Leffa (2016, p.138), sendo eles, “[...] falar de nós mesmos, falar do mundo ao nosso redor, e agir sobre o outro.” Para que estes três objetivos sejam trabalhados é necessário que o professor, ao elaborar a *webquest*, faça o uso adequado deste recurso a fim de propiciar a interação do aluno não só com o ambiente virtual, mas também com a realidade que o rodeia.

A *Webquest*

A *webquest* foi criada por Bernie Dodge em 1995, a ferramenta é uma plataforma *online* na qual o professor orienta seus alunos por meio de atividades diversas, os alunos dependem da própria *web* para fazerem pesquisas e atingirem os resultados esperados pelo professor-mediador. Este tipo de plataforma educacional proporciona ao estudante autonomia em sua aprendizagem por meio da problematização criada por seus professores, sendo capazes de fazer com que os alunos possam dissertar de forma crítica sobre as questões em pauta. (MUELLER; SILVA, 2010).

Segundo Mueller e Silva (2010) a *webquest* proporciona uma divisão da atividade proposta em etapas, sendo elas:

- 1. Introdução:** apresenta breve contextualização do assunto proposto pelo professor-mediador de forma atrativa para que o aluno se sinta instigado a desenvolver as atividades propostas.
- 2. Tarefa:** mostra o que deve ser feito pelos alunos por meio da apresentação de uma questão-problema que eles devem desenvolver. Segundo Rocha (2007, p.63) o planejamento e criatividade do professor são fundamentais nesta etapa uma vez que “[...] boas *webquests* criam situações que exigem transformação de informações. Dessa forma, elas não estão voltadas para conteúdos, mas sim têm como alvo determinados processos cognitivos”.
- 3. Processo:** ajuda o aluno a concretizar a tarefa, contendo os procedimentos a serem seguidas pelo educando. Nesta fase, o professor deve descrever exatamente como gostaria que a tarefa fosse realizada, podendo dividi-las em grupos ou solicitar que seja realizada individualmente.
- 4. Recursos:** constitui base de pesquisa proporcionada pelo professor. Por meio dos *links* disponibilizados, os alunos poderão buscar informações para concretizar as tarefas propostas pelo professor.
- 5. Avaliação:** consiste em apresentar aos alunos os critérios que serão avaliados pelo professor. Estes critérios devem ser claros e coerentes com as atividades propostas, de forma que os estudantes possam se basear neles para realizar o que foi solicitado.
- 6. Conclusão:** define qual foi o objetivo do professor ao elaborar tais atividades, descrevendo o que se espera que o aluno tenha aprendido ao final de todas as etapas. Além disso, o professor pode apresentar sugestões para que o aluno melhore sua aprendizagem, deixando lacunas, em que ele se sinta questionado e instigado mesmo depois de concluir todas as etapas presentes na *webquest*.
- 7. Créditos:** pode conter a (s) referência (s) do professor que elaborou a *webquest*, a escola em que foi aplicada, o nível de escolaridade ou faixa etária a quem se destinou, fontes das figuras ou textos utilizados, data da elaboração, além de outras informações

necessárias a quem futuramente venha fazer uso deste material disponível em um ambiente virtual.

De acordo com Dias (2010), a ferramenta *webquest* corresponde a um recurso do ambiente virtual de aprendizagem, apresentando uma capacidade significativa para a interação, uma vez que promove o desenvolvimento do aprendizado crítico, a co-construção de conhecimento e a reflexão sobre o que é aprendido.

Um ponto negativo apontado pela autora é a incerteza de que os alunos irão compartilhar o trabalho realizado, sugerindo, assim, que o professor dê suporte às dúvidas dos discentes e negocie com eles a socialização do que foi produzido com o público do espaço virtual. Marques e Jesus (2011) advertem que é necessária uma formação adequada dos professores em relação às tecnologias, para que eles possam explorar essas ferramentas de maneira didática.

Procedimentos Metodológicos

Para a elaboração, aplicação e análise da *webquest* foram utilizados os tipos de pesquisa descritiva bibliográfica, de campo e analítica. Primeiramente, foi realizada consulta em material bibliográfico sobre o tema, para contextualizar o estudo. Neste trabalho, serviram como leituras basilares pressupostos de autores como Mueller e Silva (2010); Abar e Barbosa (2008) e Dias (2010), que discorrem sobre o uso e a estrutura das *webquests*; Gómez (2002); Peralta e Costa (2007) discutem a preparação do professor para o uso das TIC em sala de aula.

O estudo caracterizou-se como pesquisa de campo uma vez que o trabalho foi aplicado a alunos do Ensino Médio de duas escolas particulares localizadas ao norte do Paraná, uma localizada na cidade de Santa Mariana e a outra na cidade de Londrina. Na escola de Santa Mariana, participaram da atividade 19 alunos do 1º ano. Na escola situada na cidade de Londrina, foram 70 alunos do 1º, 2º e 3º, totalizando 70 participantes.

A proposta metodológica da escola localizada em Santa Mariana é baseada no sistema Anglo de Ensino, no qual as aulas são numeradas para acompanhar o calendário. As matérias são divididas em setores, os alunos têm simulados com medidores de desempenho, o material encontra-se estruturado em “Nestas aulas” (resumo dos assuntos desenvolvidos na aula); “Em classe” (atividades que serão feitas em aula); “Em casa” (as tarefas, que podem ser mínimas (obrigatórias) ou complementares (facultativas) que, muitas vezes, farão remissões ao Livro-Texto.

A escola localizada na cidade de Londrina apresenta metodologia diferenciada cujo foco está no trabalho em equipe e as atividades são organizadas em torno da resolução de desafios. De acordo com a metodologia adotada, os estudantes escolhem quais oficinas querem cursar no bimestre, sob a orientação de professores e pedagogos. Nessas turmas, todas as séries podem conviver, à semelhança das experiências da Escola da Ponte (PACHECO, 2003). Nesta escola, a proposta é a de romper com a noção de seriação, pois convivem no mesmo espaço alunos de diferentes séries. As oficinas são realizadas em equipes de até cinco alunos, nas salas de aula, em bibliotecas, laboratórios de ciências ou de informática, ou até mesmo no entorno. Essas instituições foram selecionadas, pois é o local de trabalho das autoras do estudo.

Após a seleção dos participantes, foi selecionado o tema *Present Continuous*. Essa escolha deu-se pelo fato de ambas as professoras perceberem dificuldades no uso dessa construção verbal tanto na escrita quanto na fala dos estudantes. Assim, a mesma *webquest*⁷⁰ foi aplicada a ambas as turmas. A estrutura da proposta constituiu-se de 7 partes: introdução, tarefa, processos, recursos, avaliação, conclusão e créditos.

Figura 1: A *Webquest*



Fonte: As autoras.

⁷⁰ Disponível em: <https://sites.google.com/site/webquestpresentcontinuous/home>.

Na aba “Introdução” disponibilizou-se um pequeno texto utilizando o tempo verbal a ser estudado na *webquest (Present Continuous)*, como pode ser observado na imagem acima.

Na aba “Tarefa” disponibilizou-se quatro diferentes tarefas, sendo elas:

- **Tarefa 1-** Apresentar o tempo verbal usado no texto, e dizer em quais situações esse tempo verbal é empregado.
- **Tarefa 2-** Criar uma tabela em seu caderno dizendo quais são as regras de escrita para que este tempo verbal possa ser utilizado corretamente.
- **Tarefa 3-** Escrever 5 sentenças sobre o que os monstros Sulley e Mike estão fazendo no seu caminho para o trabalho. (Escreva sobre duas ações na mesma sentença usando *present continuous connectors*).

Exemplo: *Sulley is waking up at 6:00 AM while Mike is pretending to be the radio telling the news.*

Anotar as sentenças no caderno para ler para sua professora durante a aula.

Cena disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=pqtwqL-26GE>>

Assistir desde 3:05min. até 6:40min.

- **Tarefa 4-** Produzir, individualmente, um pequeno texto em Língua Inglesa empregando o tempo verbal *present continuous* de, aproximadamente, 150 palavras, discorrendo sobre o que você e sua família estão realizando nesse momento. Postar a tarefa no grupo do *Facebook*.

Na aba “Processo” foram descritos os passos a serem seguidos para a realização das tarefas, sendo eles: realizar a leitura do texto presente na introdução; identificar o tempo verbal presente no texto introdutório; realizar as atividades presentes na aba Tarefa, utilizar os *sites* e o vídeo disponibilizados como fontes de informações e referências; postar a tarefa 4 no grupo do *Facebook* e, por último, realizar com os alunos o *feedback* das atividades e da avaliação.

Na aba “Recursos” foram disponibilizados *links* de diferentes *sites* para auxiliar os alunos na execução das tarefas. Na aba “Avaliação” foram descritos os critérios avaliativos da *webquest*, o que seria cobrado e o que era esperado que os alunos fizessem, por exemplo: utilizar adequadamente a Língua Inglesa; responder às questões relativas às tarefas com clareza, coerência e precisão; produzir o texto solicitado, com aproximadamente 150 palavras, empregando o tempo verbal *Present Continuous*, descrevendo situações que o aluno e a família dele estariam fazendo no momento da realização da atividade. Como alerta, os alunos

deveriam evitar cópias ou frases semelhantes às dos colegas e postar a atividade final no grupo do *Facebook*.

Na aba “Conclusão” foram apresentados o objetivo da proposta e o conhecimento que os alunos deveriam adquirir ao finalizar a *webquest*. Por fim, na aba “Créditos” foram disponibilizadas a autoria da *webquest*, as escolas em que ela foi aplicada, a faixa etária dos alunos participantes e as fontes dos textos utilizados.

Antes da realização da proposta no ambiente virtual, as professoras pesquisadoras explicaram aos alunos a proposta da atividade, bem como seus objetivos. Os alunos teriam o prazo de duas semanas para se organizarem, acessarem a *webquest* no endereço disponibilizado e concluírem as atividades. Também, foi criado um grupo privado no *Facebook* e adicionados a ele os alunos participantes das duas escolas, com a finalidade de oferecer-lhes um ambiente virtual e de fácil acesso, no qual poderiam postar a atividade final e serem avaliados pelas professoras-pesquisadoras. Tal ambiente também proporcionaria a partilha de informações pelos alunos e a visualização da tarefa postada por eles. Em ambas as escolas, foi solicitado que a atividade fosse realizada individualmente, na qual uma parte das tarefas teria de ser feita no caderno e apresentada às professoras durante as aulas e a outra parte teria de ser postada em um tópico do grupo no *Facebook*.

Figura 2: Grupo do *Facebook* criado para a postagem da atividade final da *Webquest*



Fonte: As autoras.

Com a criação desse grupo, a tarefa final ficaria visível para todos os participantes e poderia ser avaliada no momento da postagem, também ficaria possível verificar quem visualizou as postagens, evitando que os alunos alegassem não saber o prazo final ou que se esquecessem de postar a atividade solicitada. Para esta última tarefa foram estabelecidos critérios avaliativos norteadores:

- 1- Utilizar corretamente a Língua Inglesa.
- 2- Responder às questões relativas às tarefas com clareza, coerência e precisão.
- 3- Produzir o texto solicitado, com aproximadamente 150 palavras, utilizando corretamente a Língua Inglesa, bem como o tempo verbal *Present Continuous*, descrevendo situações em que o aluno e a família dele estarão realizando no momento da atividade.
- 4- Evitar cópias ou frases semelhantes às dos colegas.
- 5- Postar a atividade final no grupo.

Ao final da aplicação da *webquest*, na aula seguinte, foi discutida com os alunos a percepção deles sobre aprender conteúdos da disciplina por meio de um recurso tecnológico. Com base nesta discussão foi possível coletar dados, os quais expunham a opinião dos estudantes sobre a atividade realizada.

Discussão e Análise dos Dados

Esta sessão apresenta os resultados obtidos com a aplicação da *webquest* aos dois grupos de alunos participantes, bem como a apresentação e discussão dos dados coletados por meio das tarefas propostas. Primeiramente, foram considerados o processo de aplicação da ferramenta *webquest*, as dificuldades e as facilidades com as quais os alunos se depararam. Posteriormente, analisaram-se os resultados dessa aplicação, a partir das produções textuais dos participantes e, por fim, verificou-se se essa ferramenta contribuiu para a aquisição do tempo verbal *present continuous*.

Escola localizada em Santa Mariana

Em relação às dificuldades encontradas pelos alunos, o único ponto apresentado por eles foi o vídeo referente à tarefa 3, na qual deveriam ser criadas frases a respeito do trecho assistido, usando o tempo verbal *Present Continuous*. O *link* disponível para acesso

apresentou erro, mas foi disponibilizado outro vídeo de conteúdo semelhante. Sobre o restante das etapas, os estudantes não tiveram problemas nem dificuldades no que se referiu aos procedimentos da *webquest*, nem na elaboração das atividades, realizando-as dentro do prazo estipulado.

Durante a aplicação da *webquest*, percebeu-se que a percepção dos alunos sobre a atividade foi boa, pelo fato de ser algo diferente da rotina da sala de aula, em que só utilizam a apostila como material didático. Já dentre as facilidades apontadas por eles, encontra-se o uso da *internet* como ferramenta de aprendizagem, uma vez que eles tiveram maior flexibilidade no que diz respeito ao tempo, à pesquisa, entre outros fatores. A maioria dos alunos apontou também que a pesquisa direcionada facilitou a construção da atividade e que além dos *links* disponíveis na *webquest*, eles puderam acessar outros *sites* para auxiliá-los no trabalho.

Silva, Abrahão e Jesus (2011) observam que a criação de uma *webquest* inclui as possibilidades de criação de *hiperlinks* com textos, vídeos e diversos outros recursos publicados na *internet*, ressaltando ainda que:

No aspecto do uso da internet a execução de tarefas não é a única vantagem. É possível perceber, tanto em depoimentos de alunos quanto de professores que outra vantagem muito importante está na clareza e no dimensionamento de aspectos “do que fazer” e de “como fazer” que o professor deve bem pensar ao elaborar uma *Webquest*. Mas o que é vantagem também implica mais trabalho. Elaborar uma *Webquest* exige trabalho do docente. Entretanto, qualquer prática pedagógica diferenciada, que queira sair da “mesmice” (como se viu no depoimento), exige esforço [...]. (SILVA; ABRAHÃO; JESUS, 2011, p.14).

Dos 19 alunos da turma, 15 realizaram e postaram a atividade final. Apenas 4 não a realizaram, sendo que 16 alunos apresentaram as 3 primeiras atividades que deveriam ser entregues em sala de aula; 3 alunos não realizaram. Desses 15 alunos que postaram a atividade final no grupo, notou-se que alguns tiveram dificuldades para atingir o terceiro critério avaliativo em que deveriam escrever aproximadamente 150 palavras utilizando o tempo verbal estudado. Quanto ao uso satisfatório da Língua Inglesa, critério de avaliação para obtenção da nota máxima, houve algumas inadequações gramaticais no uso dos adjetivos possessivos, por exemplo. Apenas uma aluna não apresentou o uso do tempo verbal solicitado.

No que diz respeito à atividade final, a qual deveria ser postada no grupo do *Facebook*, 74%, ou seja, 15 alunos a realizaram, e 4 deles, 26% não a realizaram. Contudo, a atividade foi bem sucedida, a maioria dos alunos cumpriu a proposta de empregar o tempo verbal

Present Continuous na estrutura de suas frases e realizaram satisfatoriamente as atividades propostas nas abas Processo e Tarefa na *webquest*.

Dos 4 alunos que não fizeram as tarefas, uma aluna havia apresentado as 3 primeiras atividades em sala, porém não postou a produção textual no grupo e não está mais frequentando o colégio, devido a mudança de endereço. Dos outros 3 alunos, um deles alegou que o computador estava com problemas e que não conseguiu postar a tarefa final utilizando o telefone celular, os outros dois alegaram não terem conseguido acessar a *webquest* e, por isso, não realizaram as atividades.

Moran (2007, p. 107) ressalta que “resolver uma *Webquest* é um processo de aprendizagem interessante, porque envolve pesquisa e leitura, interação e colaboração e criação de um novo produto, com base no material e nas ideias obtidas”. Desse modo, foi possível perceber que o tempo verbal em questão foi compreendido por todos, uma vez que foi solicitado que os alunos o empregassem posteriormente em uma atividade oral em sala e em uma atividade de produção textual. Quanto aos resultados da aplicação da *webquest*, pode-se afirmar que foram satisfatórios no colégio da cidade de Santa Mariana-PR, uma vez que a maioria dos alunos mostrou engajamento, autonomia e iniciativa na realização das atividades.

Goméz (2002) ressalta que a falta de preparação do professor ao utilizar as novas tecnologias para fins educacionais resulta na perda de sua potencialidade. Ou seja, se não houver formação adequada para mediar o uso das TIC em sala de aula, tais recursos acabam perdendo seu potencial e os resultados alcançados não serão satisfatórios. Dessa forma, pode-se afirmar que de modo geral os resultados da aplicação foram satisfatórios e que contribuíram de forma significativa para a formação de conhecimento dos alunos.

Escola localizada em Londrina

A *webquest* foi aplicada em duas oficinas diferentes, a Criare e Pregos e Cavacos. Cada uma possuía 7 equipes de 5 alunos, ou seja, 35 alunos por oficina, total de 70 alunos de diferentes séries do Ensino Médio, 1º, 2º e 3º ano, formando turmas interseriadas. A oficina Criare pertencia ao período matutino e a oficina Pregos e Cavacos ao período vespertino.

Para iniciar o processo de aplicação da *webquest*, reservou-se antecipadamente a sala de informática do colégio para que fosse possível a apresentação da atividade e a explicação dos passos a serem seguidos para realizá-las. A primeira turma a receber os comandos para a realização da atividade foi a oficina Pregos e Cavacos, do período vespertino.

Conforme Mueller e Silva (2010, p.2) “[...] *webquest* parte da definição de um tema e objetivos orientados pelo professor, onde os alunos farão pesquisa inicial e disponibilizarão de *links* selecionados acerca do tema, resultando em uma consulta orientada dos alunos.” Após a discussão sobre o termo em questão, explicou-se como acessar a *webquest* e onde deveriam responder às atividades propostas. Após esta breve explicação, os estudantes foram encaminhados para a sala de aula para a discussão dos passos sobre como realizar as atividades, as quais foram enviadas como atividade de casa.

Os alunos da oficina Criare, do período matutino, também foram direcionados à sala de informática previamente reservada pela professora. Ao acomodar os alunos na sala observou-se que 3 alunos não possuíam *Facebook*, o que necessitaria da ajuda do colega para a postagem. Houve também a indisponibilidade de um dos *links* no *site* do *youtube* para a realização da tarefa 3. Desse modo, a professora viabilizou um *link* diferente com o mesmo vídeo para que os alunos realizassem a atividade.

Durante a aplicação, foi possível observar que, na oficina do período matutino, houve grande interesse por parte dos alunos, os quais sempre questionavam se estavam procedendo de forma satisfatória ou não o uso do tempo verbal proposto, além de alunos que fizeram comparações do *Present Continuous* com um tempo verbal parecido da Língua Portuguesa, o gerúndio.

Ao analisar a postagem dos alunos de ambas as oficinas, foi possível perceber que houve 2 participantes que escreveram textos menores que o proposto, porém atingiram o resultado esperado quanto ao uso gramatical do *Present Continuous*. A professora avaliou que os estudantes não fizeram uso de tradutor *online* devido às pequenas inadequações, como o uso do verbo *to be*. No grupo do *Facebook*, houve a resposta da atividade final realizada somente por 2 alunos, os quais fizeram uso do tradutor sem ao menos perceberem que não havia frase alguma utilizando o tempo verbal solicitado.

A atividade cobrada na avaliação foi lembrada diariamente pela professora em diferentes postagens no grupo do *Facebook* para que os discentes não se esquecessem de postá-la. Entretanto, quando os alunos da oficina Criare foram questionados sobre a avaliação que deveria ser postada no grupo do *Facebook*, dos 35 alunos, 17 deles, 49%, afirmaram que haviam esquecido.

Dos alunos da oficina Pregos e Cavacos, 11 deles, 31% afirmaram que não realizaram nenhuma das atividades propostas nas abas da *webquest*, alegando que não tiveram tempo devido às atividades extracurriculares que realizam, como o curso técnico por exemplo.

Percebeu-se que das duas oficinas, 52% dos alunos, 37, não realizaram a atividade final da *webquest* devido ao esquecimento afirmado por eles ou pelo excesso de atividades extracurriculares. Assim, para uma futura atividade utilizando essa metodologia, a proposta poderia ser repensada de forma diferenciada, coletivamente, por exemplo, como afirmam Mueller e Silva (2010, p.9):

As *webquest* são, sobretudo atividades de grupos, embora possam ser imaginadas investigações individuais aplicáveis a educação à distância e ao ambiente de bibliotecas, o que impreterivelmente remete-nos ao conceito de aprendizagem cooperativa.

Dos 70 alunos que participaram da pesquisa, notou-se que 47%, ou seja, 33 realizaram a atividade final da *webquest* e a postaram no grupo do *Facebook*, e 53%, 37 não a realizaram. Embora os alunos estudem em uma instituição que incentiva a autonomia do aluno, eles ainda são dependentes da professora, que precisa explicar e guiar todas as atividades em sala de aula, uma vez que eles não têm o hábito de realizar as tarefas em casa.

No decorrer das aulas, foi possível perceber que os alunos se sentiram motivados diante da atividade, uma vez que saíram da rotina. Foi possível, também, perceber que eles demonstraram facilidade para lidar com as tecnologias e, além disso, sentiram-se à vontade para colaborar com o que colega que possuía dificuldades tanto no uso do computador quanto no emprego da Língua Inglesa. Os alunos estavam acostumados a fazer uso da *internet* para pesquisas escolares, situação que facilitou o trabalho da professora.

Considerações finais

Neste trabalho, buscou-se analisar os resultados da aplicação da *webquest* para a compreensão do tempo verbal *Present Continuous* com alunos do Ensino Médio de duas escolas particulares situadas no norte do Paraná. Apesar de terem ocorrido algumas dificuldades durante a aplicação da proposta, percebeu-se que essa ferramenta facilitou a aquisição do conteúdo, pois o uso de um recurso tecnológico e pesquisa na *internet* estimularam a participação dos alunos. No entanto, verificou-se que o planejamento faz toda diferença na hora de utilizar as ferramentas tecnológicas. Percebeu-se também a necessidade do professor de se adaptar a esse novo contexto tecnológico, buscando novas estratégias de ensino que se ajustem ao seu ambiente escolar.

Os resultados mostraram que o uso de ferramentas digitais no contexto escolar trouxe resultados satisfatórios, desde que mediados pelo professor, o qual precisou ter preparo para explorar e selecionar propostas diferenciadas, disponibilidade para elaborar a atividade e disposição para utilizar a ferramenta tecnológica.

Na escola localizada em Santa Mariana, a aplicação e os resultados foram de certa forma melhores, uma vez que houve maior participação por parte dos alunos. Na escola situada em Londrina, apesar das dificuldades encontradas ao longo do processo, os resultados obtidos também foram positivos, apesar de terem apresentado menor participação por parte dos alunos; além disso, os discentes demonstraram satisfação ao perceberem que a professora procurou diferentes meios para o ensino de Língua Inglesa.

No que diz respeito aos resultados, de modo geral, percebeu-se que o tempo verbal em questão foi aprendido pelos alunos, uma vez que ele foi cobrado posteriormente em atividades avaliativas por se tratar de um conteúdo obrigatório no currículo do Ensino Médio. O fato de se propor um novo método para ensinar um conteúdo resultou em mudanças na rotina da sala de aula, mas proporcionou novas experiências aos alunos, fazendo com que tivessem mais autonomia e estivessem no foco de sua aprendizagem. Ou seja, trazer recursos tecnológicos para a sala de aula, para ensinar Língua Inglesa, trouxe resultados positivos, tanto para os alunos quanto para o professor.

Referências

ABAR, Celina A. A. P.; BARBOSA, Lisbete Madsen. **Webquest um desafio para o professor: uma solução inteligente para o uso da internet.** São Paulo: Avercamp, 2008.

ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson. **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

_____. Conectando os autores na rede. In: ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson. (Orgs.). **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

DIAS, R. Webquests no processo de aprendizagem de L2 no meio on-line. In: MENEZES, V.L. (Org.). **Interação e aprendizagem em ambiente virtual.** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010. p. 359-394.

GÓMEZ, G. O. Comunicação, educação e novas tecnologias: Tríade do século XXI. **Revista Comunicação & Educação.** São Paulo. n. 23 Salesiana. jan./abr. 2002.

INFOENEM. **Competências e habilidades.** Disponível em: <<https://www.infoenem.com.br/competencias-e-habilidades/>> Acesso em: 27 out. 2015.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2008.

LEFFA, Vilson. Redes Sociais: ensinando línguas como antigamente. In: ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson. (Org.). **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

MARQUES, A.; JESUS, A. **O analfabetismo tecnológico e a formação de professores**. In: IV SIMPÓSIO NACIONAL DE TECNOLOGIA. Curitiba, UTFPR, 2011. Disponível em: <<http://www.esocite.org.br/eventos/tecsoc2011/cd-anais/arquivos/pdfs/artigos/gt006-oanalfabetismo.pdf>> Acesso em: 24 maio 2015.

MORAN, J. M. Desafios da Internet para o professor. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M.; BEHRENS, M. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 7. ed. Campinas: Papyrus, 2003.

_____. **A educação que desejamos** – Novos desafios e como chegar lá. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

MORAN, J. M. MASSETO, M. T., BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papyrus, 2013.

MUELLER, R.M.; SILVA, C.F. **Webquest: Uma ferramenta adaptável para a pesquisa na web**. CINTED-UFRGS, 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/viewFile/18107/10679>> Acesso em: 25 maio 2015.

PERALTA, H.; COSTA, F. A. **Competência e confiança dos professores no uso das TIC** – Síntese de um estudo internacional. Sísifo/ Revista de Ciências da Educação. nº 3. Mai/Ago 2007. Disponível em: <[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/7028/1/\(2007\)PERALTA,H%26COSTA,F\(Compet%C3%AanciaConfian%C3%A7aProfessores\)RevistaS%C3%8DSIFO3.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/7028/1/(2007)PERALTA,H%26COSTA,F(Compet%C3%AanciaConfian%C3%A7aProfessores)RevistaS%C3%8DSIFO3.pdf)> Acesso em: 24 maio 2015.

SILVA, Eli Lopes da; ABRAHÃO, Alessandro de Matos; JESUS, Tauane de. Webquest e prática pedagógica: construção e uso de uma ferramenta – as primeiras impressões de professores e alunos. In: ENCONTRO NACIONAL DE HIPERTEXTOS E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS, 4., 2011, Sorocaba. **Anais**. Sorocaba: UNISO, 2011. Disponível em: <<http://www.hipertexto2011.com.br>>. Acesso em: 26 jun. 2015.

VENTROMILLE-CASTRO, R.; FERREIRA, K.S. Redes sociais na formação de professores de línguas. In: **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson. (Org.). São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

PLANO DE TEXTO E ESTRATÉGIAS LINGUÍSTICAS E ARGUMENTATIVAS: ANÁLISE DE REDAÇÃO NOTA 1000 DO ENEM 2011

Maria Isabel Soares OLIVEIRA ⁷¹

Ana Lúcia Tinoco CABRAL ⁷²

Resumo: O artigo trata de plano de texto e estratégias linguísticas e argumentativas empregadas em redações nota 1000 do Enem na defesa de um ponto de vista. Fundamenta-se na Linguística Textual de abordagem sociocognitiva e interacional, especialmente o conceito de plano de texto (ADAM, 2011; CABRAL, 2013) em diálogo com a Teoria da Argumentação na Língua, (DUCROT, 1980; CABRAL, 2010; KOCH, 2011 e 2012). O trabalho analisa, em uma redação, o plano de texto e os operadores argumentativos com base nas competências 3 e 4 do Guia do participante (BRASIL, 2012).

Palavras-chave: Plano de texto. Estratégias argumentativas. Articuladores textuais-argumentativos. Competências do Enem. Redação nota 1000.

Abstract: *This article talks about text plans and argumentative and linguistic strategies in grade 10 compositions of ENEM defending a viewpoint. It circles around the Textual Linguistic of sociocognitive and interactional approach, especially the concept of text plans (ADAM, 2011. CABRAL, 2013) dialoguing to the Theory of Argumentation of Language, (DUCROT, 1980; CABRAL, 2010; KOCH, 2011 e 2012). The work looks into the text plan and the argumentative operators in a composition based upon the third and fourth skills from the Guia do Participante (BRASIL, 2012).*

Keywords: *Text plans. Argumentative strategies. Textual and Argumentative articulators. Enem skills. Grade 10 composition.*

⁷¹ Mestranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Senso da Universidade Cruzeiro do Sul – UNICSUL/SP. Docente do Departamento de Educação profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA/Campus Pinheiro. MA. Brasil. E-mail: isa.oliver@hotmail.com

⁷² Doutora em Língua Portuguesa – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo –PUC/SP. Professora Titular da Universidade Cruzeiro do Sul –UNICSUL/SP. Brasil. E-mail: altinococabral@gmail.com

Considerações iniciais

O Exame Nacional do Ensino Médio - Enem - exige do candidato a produção de um texto dissertativo-argumentativo. Sendo a produção argumentativa uma atividade que exige um planejamento consciente do projeto de dizer em defesa de um ponto de vista, é oportuno investigar o plano de texto e as estratégias linguísticas e argumentativas no contexto do Enem.

Dito isso, este trabalho tem por objetivo apresentar a análise de uma redação nota 1000 (mil) do Enem 2011, buscando relacionar o plano de texto aos operadores argumentativos empregados. O trabalho enquadra-se em pesquisa de Mestrado vinculado à linha de pesquisa *Texto discurso e ensino: processos de leitura e produção de texto escrito e falado*, e ao projeto guarda-chuva, *Práticas de Leitura e Escrita: aspectos teóricos, metodológicos e tecnológicos*. Considerando os critérios de produção textual e a argumentatividade propostos nas competências 3 e 4 no Guia do participante: A redação no ENEM 2012 (doravante guia do participante), buscamos responder à questão: como o plano de texto e os articuladores argumentativos concretizam o projeto de dizer do participante?

Para cumprir com o objetivo proposto, o artigo está organizado em três partes, além destas considerações iniciais e das finais. A primeira apresenta brevemente o contexto de produção textual no Enem e o conceito de plano de texto em Adam (2011) e Cabral (2013); a segunda trata das estratégias linguísticas e argumentativas, especialmente os operadores argumentativos, com base nas competências 3 e 4 do Guia de redação (BRASIL, 2012) em diálogo com a Teoria da Argumentação na Língua – ADL de Ducrot (1980) e as contribuições de Cabral (2010); Koch (2011, 2012); e a terceira traz as análises inseridas no tema proposto pelo exame e nos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo sugeridos no Guia (tese, argumento e estratégias) e em fenômenos linguísticos que correlacionam esses componentes, especificamente, o plano de texto e os operadores argumentativos.

O contexto de produção textual no Enem e o conceito de plano de texto

Paralelamente ao aumento anual do quantitativo de participantes no Exame Nacional do Ensino Médio – Enem⁷³, acompanhamos o crescente número de notas baixas nas redações dos participantes que prestam esse exame. Acreditamos que as dificuldades na elaboração de um plano de texto e no emprego de estratégias linguísticas para a argumentação constituam uma questão diretamente ligada a esse baixo rendimento.

Estratégias linguísticas na produção textual argumentativa dizem respeito às competências 3 e 4 do Enem contidas no Guia do participante (BRASIL, 2012) e abrangem os recursos que os produtores empregam no momento da redação na defesa de um ponto de vista. Cabe enfatizar que “Na concepção interacional (dialógica) da língua, tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que - dialogicamente - se constroem e são construídos no texto” (KOCH; ELIAS, 2009, p. 34).

A redação, pode ser vista como um processo de interação produtor-leitor pois; assim, com base no objetivo visado, obter boa pontuação, e na solicitação da proposta, o produtor da redação do Enem mobiliza um conjunto de conhecimentos para que o texto, de autoria dele, contemple o seu próprio dizer. Nessa mobilização, é fundamental que o leitor também compartilhe dos conhecimentos acionados pelo produtor e tenha clareza de que na escrita “Não se pode mesmo falar em texto sem contexto, [...], ancorada em uma abordagem interacional da linguagem de base sociocognitiva, toda e qualquer atividade textual escrita [...] é um acontecimento regido por fatores linguísticos, pragmáticos, sociais, históricos, cognitivos e interacionais” (KOCH; ELIAS, 2009, p. 84). Vale ressaltar que o contexto de produção textual do Enem é de avaliação.

A contextualização é um componente fundamental de nosso entendimento da conduta humana, em geral, e da literatura e outros textos e discursos, em particular. Na verdade, os *con-textos* são assim chamados porque, etimologicamente, eles vêm junto com os textos (VAN DIJK, 2012, p. 21).

⁷³ Exame Nacional do Ensino Médio, doravante (Enem). Trata-se de uma idealização, concretização e realização do Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais (INEP), autarquia do Ministério da Educação (MEC) que permitiu a consolidação de um modelo de avaliação de desempenho por competência, oferecido anualmente aos concluintes e egressos do ensino médio, tendo como referência principal a articulação entre o conceito de educação básica e o de cidadania, tal como definido nos textos constitucionais e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96. Textos Teóricos e Metodológicos: ENEM, (BRASIL, 2009: p. 5).

Nesse contexto de produção textual, a redação é avaliada em cinco competências e cada uma delas envolve um aspecto específico dessa avaliação, conforme destaca o Guia do Participante (BRASIL, 2012, p. 8):

Competência 1: Demonstrar domínio da norma padrão da língua escrita.

Competência 2: Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento, para desenvolver o tema dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo.

Competência 3: Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.

Competência 4: Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.

Competência 5: Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Nesta análise, fazemos um recorte das competências 3 e 4. Convém explicitar que o Enem amplia o tempo de avaliação em 1 (uma) hora no segundo dia do exame, para que o participante tenha tempo para a produção textual. Deve-se considerar que esse processo de redação, como acontece em qualquer produção escrita, envolve escrita e revisão para que o texto alcance o formato ideal.

Para a produção textual de qualquer gênero, e também para a redação do Enem, o plano é indispensável. Por meio do plano o produtor estabelece e defende um ponto de vista de forma mais segura e controlada; e isso pode auxiliar o leitor a reconstruir os sentidos do texto. Os planos de textos “permitem construir (na produção) e reconstruir (na leitura ou na escuta) a organização global de um texto, prescrita por um gênero” (ADAM, 2011, p 258).

Partindo do plano, as partes do texto se encadeiam logicamente promovendo progressão do assunto e retomada, quando necessário, de forma que haja um equilíbrio na construção do ponto de vista defendido. Por esse motivo, Cabral (2013, p. 247) apresenta o plano de texto como “um princípio organizador que permite atender e materializar as intenções de produção”.

Na produção da argumentatividade, podemos correlacionar essa ideia de princípio organizador do plano de texto proposta por Cabral (2013) às recomendações da escrita dissertativa-argumentativa explicitadas pelo guia do participante (BRASIL, 2012, p. 7): “defender uma tese a respeito do tema proposto apoiada em argumentos consistentes estruturados de forma coerente e coesa de modo a formar uma unidade textual”. No sentido de materializarmos a unidade textual, analisamos o plano de texto em uma redação nota 1000 do Enem em busca da compreensão do sentido global dela, como sustenta Cabral (2013, p. 247)

Extrair de um texto um plano de ação, que esteja na base de sua organização global, auxilia a construção dos sentidos por parte do leitor, na medida em que lhe permite estabelecer coerência entre as partes do texto. Dessa forma, justifica a presença de cada uma delas no todo do tecido textual e explicita as relações lógico-argumentativas que se estabelecem entre as partes do texto, fazendo dele um todo dotado de sentido.

Partindo do conceito de plano de texto proposto por Adam (2011) e das contribuições de Cabral (2013) sobre a aplicação desse conceito ao ensino da escrita, podemos relacionar o plano da redação com algumas das estratégias linguísticas e argumentativas propostas nas competências 3 e 4 do guia do participante, Brasil (2012), conforme exporemos no próximo item deste texto como estratégias para produção argumentativa.

Estratégias argumentativas nas competências 3 e 4 do Guia do participante

Estratégia é “o planejamento de uma ação para conseguir um resultado” (HOUAISS; VILLAR, 2011, p. 402). Desse ponto de vista, o planejamento para se conseguir uma boa nota na redação do Enem requer, primeiramente, o entendimento da estrutura textual dissertativo-argumentativa. A esse respeito, o *Guia do participante* estabelece que “a prova de redação exigirá de você a produção de um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo, sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política” (BRASIL, 2012, p.7). Essa exigência atrela ao planejamento da escrita o *conhecimento enciclopédico* requerido na atividade de escrita, e definido segundo Koch e Elias como:

Conhecimentos sobre coisas do mundo que se encontram armazenadas em nossa memória, como se tivéssemos uma enciclopédia em nossa mente, constituída de forma personalizada, com base em conhecimentos de que ouvimos falar ou que lemos, ou adquirimos em vivências e experiências variadas (KOCH; ELIAS, 2009, p. 41).

Esse conhecimento enciclopédico, na atividade de escrita com foco na *interação*, exigirá do produtor que ele selecione os fatos que julgar pertinentes para justificar o ponto de vista que defende. Koch e Elias (2009) pontuam que a escrita com foco na interação é vista como *produção textual* cuja realização exige do produtor a ativação de conhecimentos e a mobilização de várias estratégias. “Isso significa dizer que o produtor, de forma não-linear, ‘pensa’ no que vai escrever e em seu leitor, depois escreve, lê o que escreveu, revê ou reescreve o que julga necessário em um movimento constante e on-line guiado pelo princípio interacional” (KOCH; ELIAS, 2009, p. 34).

As estratégias citadas por Koch e Elias são exigências da escrita com foco interacional e correspondem às solicitações do Enem, no qual tanto aquele que escreve quanto aquele que lê são considerados sujeitos ativos na construção do sentido do texto. Entende-se, dessa perspectiva, que o Guia do participante toma como base as competências internalizadas pelo produtor e ativadas para a produção textual, estabelecendo uma interação entre conhecimentos do produtor e do leitor, constituído pela banca examinadora. Nesse sentido, conforme explicita o Guia do participante, “os aspectos a serem avaliados relacionam-se às ‘competências’ que você deve ter desenvolvido durante os anos de escolaridade” (BRASIL, 2012, p.7). Dentre as competências inclui-se a capacidade de argumentar, entendida como uma habilidade de ordem geral, no contexto do Enem, como observa Dias.

As competências que dão suporte à avaliação do Enem estão baseadas nas competências que os indivíduos desenvolvem. Estas competências estão descritas nas operações formais da teoria de Piaget, tais como, a capacidade de formular hipóteses, combinar todas as possibilidades e separar as variáveis para testar a influência de vários fatores, o uso do raciocínio hipotético dedutivo; aspectos de interpretação, análise, comparação, e argumentação, e a generalização a diferentes conteúdos (DIAS, 2009, p. 9-10).

Relacionando a competência argumentativa às estratégias requeridas para essa atividade, o produtor competente precisa administrá-las a favor do objetivo visado. “Cada uma [das competências] envolve um aspecto específico na construção do texto” (BRASIL, 2012, p. 13). Destas, recortamos a competência 3 (três) em Brasil (2012, p. 8), por exigir do participante: “Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista”.

Entendemos que as ações esperadas na competência 3 estão envolvidas na escrita argumentativa, principalmente, no que diz respeito à ativação dos conhecimentos em cada escolha do produtor, visto que a escolha feita trará a possibilidade de mostrar poder atrair a adesão de um possível leitor, demonstrando ao avaliador que é detentor dessa competência.

Além da competência 3, acreditamos que a competência 4 também se mostra pertinente ao contexto da escrita argumentativa. A respeito dessa competência, o guia do participante indica ser necessário ao participante “Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação” (BRASIL, 2012, p.8). Entende-se, conforme o guia do participante, que cada argumento selecionado pode ser exposto por meio de um parágrafo de modo que seja possível que o leitor identifique o recurso argumentativo exposto e detalhado pelo produtor textual.

Os aspectos a serem avaliados nesta Competência dizem respeito à estruturação lógica e formal entre as partes do texto. Como todo texto é o resultado de um encadeamento de ideias, na hora de elaborar a sua redação é necessário que você tenha sempre presente que seu texto será o resultado da combinação de um conjunto de ideias associadas em torno de uma ideia a ser defendida: a tese. Cada parágrafo será composto de um ou mais períodos também articulados; cada ideia nova precisa estabelecer relação com as anteriores (BRASIL, 2012, p.8).

Acreditamos que as estratégias linguísticas e argumentativas propostas nas competências 3 e 4 do guia do participante, Brasil (2012) podem dialogar com a Teoria da Argumentação na Língua, postulada por Ducrot (1980), com foco nos operadores argumentativos, neste artigo abordados a partir das contribuições de Koch (2011; 2012) e Cabral (2010), conforme igualmente exporemos no próximo item deste texto.

Os operadores argumentativos na perspectiva da ADL

Neste tópico, expomos brevemente os operadores argumentativos. Para tanto, fundamentamo-nos na Teoria da Argumentação na Língua - ADL que foi desenvolvida por Ducrot e Anscombe a partir da análise dos *conectores* (conjunção e alguns advérbios). Complementando essa exposição, buscamos as contribuições de Koch (2011 e 2012) e de Cabral (2010).

O *conceito básico* da ADL, é de que “A língua nos oferece uma infinidade de possibilidades de construção e uma série de limitações de uso também” (CABRAL, 2010, p. 14). Especificamente na produção da argumentatividade, em que planejamos o nosso dizer para o alcance dos objetivos visados, tomamos como base as possibilidades de construção da língua e as limitações de uso que ela apresenta, como destaca Cabral (2010, p. 14) “Para a Teoria da Argumentação na Língua a *argumentação* encontra-se marcada nas escolhas linguísticas; ela está na língua”.

Tratando dos operadores argumentativos sustentados na ADL, conforme Cabral (2010, p. 16) “A Teoria da Argumentação na Língua desenvolveu-se a partir da análise dos conectores”. Ducrot propôs uma nova definição para o conector, apresentada também por Cabral. “Em vez de, ‘termos de elementos de ligação’ como nas gramáticas tradicionais, passa a ser visto, como palavra de ligação e de orientação, isto é, que articula as informações e os argumentos de um texto (CABRAL, 2010, p.86).

Ao cunhar o termo, *operadores argumentativos*, “Ducrot designa certos elementos da gramática de uma língua que têm por função indicar (‘mostrar’) a força argumentativa dos enunciados, a direção (sentido) para o qual apontam” (KOCH, 2012, p.30). A fim de explicar o funcionamento desses operadores, “Ducrot utiliza duas noções básicas: *escala argumentativa e classe argumentativa*” (KOCH, 2012, p.30). Desse modo, o estudioso explicita essas duas noções básicas:

Uma *classe argumentativa* é constituída de um conjunto de enunciados que podem igualmente servir de argumento para (apontar para: →) uma mesma conclusão (a que, por convenção, se denomina R). Todos os argumentos têm o mesmo peso para levar o alocutário a concluir R. [...] Quando dois ou mais enunciados de uma classe se apresentam em gradação de força crescente no sentido de uma mesma conclusão, tem-se uma *classe argumentativa* (KOCH, 2012, p. 30).

O exemplo clássico da Teoria da Argumentação na Língua é o conector *mas* e uma das suas peculiaridades é que o *mas* “sempre conduz a argumentação para a conclusão a que conduz o segundo enunciado. A outra, é que depois dele não podemos dizer qualquer coisa, ou corremos o risco de tornar nosso discurso gramaticalmente incoerente” (CABRAL, 2010, p. 17).

Koch (2012) chama atenção para o fato de que “do ponto de vista semântico, os operadores do grupo, MAS, e os do grupo do EMBORA, têm funcionamento semelhante: eles opõem argumentos enunciados de perspectivas diferentes, que orientam, portanto, para conclusões contrárias” (KOCH, 2012, p. 36, grifos do autor).

Koch (2011) afirma que há vários tipos de operadores e os organiza em oito (8) tipos explicitados a seguir. Encontramos alguns desses operadores na redação nota 1000 analisada:

1. Operadores que assinalam o argumento mais forte de uma escala orientada no sentido de determinada conclusão: até, mesmo, até mesmo, inclusive.
2. Operadores que somam argumentos que fazem parte de uma mesma classe argumentativa): e, também, ainda, nem (=e não), não só...mas também, tanto...como, além de...além disso..., a par de...etc.
3. Operadores que introduzem uma conclusão relativa a argumentos apresentados em enunciados anteriores: portanto, logo, por conseguinte, pois, em decorrência, conseqüentemente, etc.
4. Operadores que introduzem argumentos alternativos que levam a conclusões diferentes ou opostas: ou, ou então, quer...quer, seja...seja, etc.
5. Operadores que estabelecem relações de comparação entre elementos, com vistas a uma dada conclusão: mais que, menos que, tão...como, etc.
6. Operadores que introduzem uma justificativa ou explicação relativa ao enunciado anterior: porque, que, já que, pois.
7. Operadores que contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias: mas (porém, contudo,

todavia, no entanto, etc.), embora (ainda que, posto que, apesar de (que), etc. 8. Operadores que tem por função introduzir no enunciado conteúdos pressupostos: já, ainda, agora, etc. (KOCH, 2011, p.31-38).

Considerando que, na redação do Enem, cada argumento deve ser detalhado e sustentado com recursos argumentativos que convençam o leitor, ressaltamos a afirmação de Cabral (2010, p. 13): “Buscamos argumentos adequados às nossas teses e organizamos nossos textos, é claro. Não podemos nos esquecer de que, no entanto, toda essa ação depende também de nossas escolhas linguísticas para obter sua eficácia”.

Dentre essas escolhas linguísticas para a obtenção do objetivo visado, os conectores que articulam nossos textos, como bem lembra Cabral (2010, p. 13) “[...] conectores para articular nosso texto [...] marcam uma tomada de posição do locutor diante do conteúdo enunciado”. E, desse ponto de vista, passamos a analisar o plano de texto e os operadores argumentativos em uma redação nota 1000 oriunda da proposta do Enem 2011.

O plano de texto e os articuladores textuais argumentativos na redação

Conforme explica o guia do participante, tema “constitui a essência das ideias sobre as quais a tese se organiza” (BRASIL, 2012, p.14). O tema proposto no Exame de 2011 foi *Viver em rede no século XXI: os limites entre o público e o privado*. Essa temática partiu de um assunto social, *tecnologia*, e propôs abordar, conforme o Guia do participante, a “inserção da informática na vida cotidiana” (BRASIL, 2012, p.15). A análise da redação indica que, em seu processo de escrita argumentativa, o participante refletiu, tomou algumas decisões sobre como abordar o tema, escolheu os argumentos para a defesa do ponto de vista e articulou-os buscando a adesão do leitor-alvo, a banca examinadora, como retrata o plano a seguir.

Na linearidade o plano da redação apresenta três blocos.

Bloco 1 – Introdução

Polêmica proposta pela temática do Exame – o homem busca novas maneiras de se comunicar – movimento exemplificativo: o mais recente, talvez o mais fascinante desses meios = redes virtuais.

Fato: é característico do homem → sempre buscar novas maneiras de se comunicar.

Tipo de argumento – exemplo - meios comunicativos – enumeração ilustrativa: cartas, telegramas e telefonemas.

Fechamento do parágrafo - a manutenção da busca do homem pelos meios de comunicação - ampliação da temática = acréscimo de um dado novo – as redes sociais- mote para a argumentação:

Atualmente –

1 o mais recente,

2 talvez o mais fascinante desses meios = redes virtuais.

Tipo de argumento – relação causa/consequência –

Causa: as redes virtuais são o mais fascinante meio de comunicação na atualidade. *Consequência*: foram consagradas pelo uso.

Bloco 2 – Desenvolvimento da argumentação

Manutenção temática e ampliação do recente meio de comunicação do homem – as redes virtuais

Exemplo das redes sociais (virtuais) mais acessadas do mundo

→ Orkut, Twiter e Facebook

Não ter uma página nessas redes = praticamente não estar integrado ao atual mundo globalizado

Tipo de argumento – exemplo – enumeração ilustrativa: as redes mais acessadas do mundo: Orkut, Twiter e Facebook

Tipo de argumento – comparação por analogia - Não ter uma página nessas redes é *como* não estar integrado ao mundo globalizado.

Fechamento do parágrafo com a manutenção da temática – benefícios da internet e ampliação da temática a partir de um contraponto sobre a exposição individual nas redes sociais (virtuais)

O acesso através desse novo meio de comunicação permite às pessoas:

→ fazer amizades pelo mundo inteiro /compartilhar ideias e opiniões / organizam movimentos / e, literalmente, se mostram para o mundo.

Reflexão: convém cautela e reflexão para saber *até que* ponto se expor nas redes sociais representa uma vantagem.

Contraponto argumentativo

Ampliação temática a partir do contraponto anterior: limite de exposição nas redes sociais (virtuais)

Não saber os limites da nossa exposição nas redes virtuais

→ pode nos custar caro;

→ e colocar em risco a integridade da nossa imagem perante a sociedade = Cautela e reflexão com a exposição pessoal nas redes.

Tipo de argumento – relação causa/consequência. *Causa*: não saber os limites da nossa exposição nas redes virtuais. *Consequência*: colocar em risco a integridade da nossa imagem perante a sociedade.

Fechamento do parágrafo com ampliação da temática a partir de um contraponto sobre a exposição individual as redes sociais (virtuais)

A partir do momento em que colocamos informações na rede:

→ foge do nosso controle a consciência das dimensões de até onde elas podem chegar.

→ apresentar informações pessoais em tais redes pode nos tornar um tanto quanto vulneráveis = cautela e reflexão com a exposição pessoal nas redes.

Contraponto argumentativo

Retomada da temática + contraponto argumentativo sobre o limite de exposição individual nas redes sociais (virtuais)

Percebemos, portanto, que o novo meio fenômeno das redes sociais se revela como

→ uma eficiente e inovadora ferramenta de comunicação da sociedade;

MAS QUE

→ traz seus riscos / revela sua faceta perversa = Cautela e reflexão com a exposição pessoal nas redes.

Tipo de argumento – relação causa/consequência. *Causa*: o fenômeno das redes sociais é inovador, mas se usado sem cautela e reflexão. *Consequência*: traz riscos e revela sua faceta perversa.

Bloco 3 - Conclusão

Abertura do parágrafo, estabelecendo a relação com o desenvolvimento do texto + apresentação do ponto de vista do produtor = tese + proposta de intervenção

Abertura do parágrafo, estabelecendo a relação com o desenvolvimento do texto: Dado isso,

Tese: é essencial que nessa nova era do mundo virtual, os usuários da rede tenham plena consciência de que tornar pública determinadas informações requer cuidado e, acima de tudo, bom senso para que nem sua imagem nem a do próximo seja prejudicada.

Proposta de intervenção:

Que os usuários tenham plena consciência de que tornar pública determinadas informações requer:

1 cuidado;

2 acima de tudo, bom senso para não prejudicar a própria imagem e do próximo;

Atores envolvidos: Governos de cada país e as próprias comunidades virtuais através das redes sociais.

Conclusão final - introduzida por uma expressão de valor conclusivo –

Afinal se as redes sociais virtuais revelaram sua eficiência e sucesso como objeto da comunicação, serão, certamente, o melhor meio para alertar os usuários a respeito dos riscos de seu uso e os cuidados necessários para tal.

Dessa forma, produtor e leitor, como sujeitos ativos, mobilizaram os conhecimentos prévios e construíram sentidos de forma interacional. Convém ressaltar que o participante construiu o texto de acordo com a dupla natureza dissertativo-argumentativa exigida pelo exame, segundo explica o Guia do participante, “é argumentativo porque defende uma tese, uma opinião, e é dissertativo porque se utiliza de explicações para justificá-la” (BRASIL, 2012, p.17).

Na defesa da sua tese, o produtor organizou a redação e, por meio do plano foi possível materializarmos os blocos que delimitaram o desenvolvimento do texto. Exemplificação dos aspectos positivos; exemplificação dos aspectos negativos. Conclusão: retomada + conscientização de que determinadas informações exigem cuidado e bom senso para preservar a própria imagem e a imagem do próximo.

Tendo observado o plano de texto, passamos aos articuladores textuais empregados no processo argumentativo da redação. Iniciamos a análise pelo título do texto, em (1), que funcionou como uma paráfrase resumidora do texto construído.

- (1) Redes sociais: o uso exige cautela.

Destacamos, em (1), primeiramente o sinal de pontuação, os dois pontos, usados nesse caso para explicação do modo como as redes sociais devem ser usadas. Já o verbo *exige* empregado no presente do indicativo, com valor de asserção de verdade, direciona para o modo cauteloso com o qual as redes sociais devem ser usadas.

Apresentamos a seguir a análise do primeiro parágrafo correspondente à introdução do texto.

- (2) Uma característica inerente às sociedades humanas é sempre buscar novas maneiras de se comunicar: cartas, telegramas e telefonemas são apenas alguns dos vários exemplos de meios comunicativos que o homem desenvolveu com base nessa perspectiva.
- (3) E, atualmente, o mais recente e talvez o mais fascinante desses meios, são as redes virtuais, consagradas pelo uso, que se tornam cada vez mais comuns (BRASIL, 2012, p. 40).

Em (2), destacamos o advérbio *sempre* intensificando o verbo buscar e direcionando para o fato de que se comunicar é uma ação natural do homem e que ele sempre busca um meio de adequar-se ao contexto em que estiver inserido. Esse advérbio funciona segundo Cabral (2010, p. 97) como modificador realizante postulado por Ducrot pois, “reforça o valor contido no enunciado, fazendo aumentar a força argumentativa”.

Outro destaque é para o emprego dos *dois pontos* que marcam uma pausa no enunciado para introduzir algo bastante importante que, nesse caso, detalha a ideia anterior e, conforme Bechara (2009, p. 611), foi usado em “uma enumeração” das novas maneiras de se comunicar. Argumentativamente, a enumeração: cartas, telegramas e telefonemas são exemplificados de modo equivalente como meios de comunicação.

Em (3) o advérbio *atualmente* faz a conexão entre as formas de se comunicar anteriormente, aproximando o leitor da busca de novas maneiras de comunicação pelo homem da época atual. E o sentido estabelecido por essa conexão, incide em todo o período com o qual estabelece relação. Conforme Perini (2010, p. 320), “os advérbios podem tomar toda a

sentença como seu escopo, nesse caso, eles exprimem a atitude do falante quanto ao conteúdo da oração”.

A qualificação dada às *redes sociais* direciona para a qualificação intensificando para melhor esse novo meio de comunicação da atualidade. Esse entendimento é compreendido por meio de adjetivos: O *mais* recente e talvez o *mais* fascinante. A forma superlativa absoluta dos dois adjetivos, por meio de *o mais*, em ambos os adjetivos, qualifica de forma intensificada as redes sociais, argumentando que esse meio de comunicação tem um grau de importância maior que outros citados no texto. Essa forma argumentativa é também compreendida na explicação de *mais...do* que, como um dos “operadores que estabelecem relações de comparações entre elementos, visando a uma determinada conclusão” (KOCH; ELIAS, 2016, p.72); a comparação aqui estabelece a supremacia absoluta. Vale ressaltar, também, que a própria repetição de dois superlativos absolutos atua como um reforço argumentativo.

Podemos assim afirmar que, em (3), o emprego dos adjetivos *recente* e *fascinante* formam um conjunto de modificadores quem aumenta a força argumentativa de o meio de comunicação, ou redes sociais; vale lembrar que “o modificador pode reforçar o valor contido no enunciado” (CABRAL, 2010, p. 96). Desse ponto de vista, é possível entender o direcionamento para a gradação dos qualificadores: o *mais* recente, talvez o *mais* fascinante, consagrado pelo uso, cada vez mais comum. Aumentando ainda a força dessa sequência, destacamos a anteposição dos adjetivos, para cuja justificativa convocamos o entendimento de Neves (2011, p. 204), para quem, “em geral, a anteposição do artigo cria ou reforça o caráter avaliativo – mais subjetivo – da qualificação. [...] a anteposição dos adjetivos qualificadores marca a interveniência de uma avaliação subjetiva do falante na qualificação efetivada”.

Outro termo que ainda destacamos em (3) é o advérbio *talvez* que antecede o adjetivo qualificador fascinante, funciona como um modalizador; nesse sentido, o advérbio *talvez* que precede o qualificador fascinante modaliza esse fascínio para o uso das redes sociais; sobre o emprego desse advérbio assevera Koch (2011, p. 183) que ele “também coloca o enunciado ao nível do parecer, manifestando hipótese, não assume (finge não assume totalmente seu discurso).

Ainda em (3), a expressão *cada vez mais* direciona o leitor para o a intensificação do uso da rede social. O advérbio *mais* que consta na expressão direciona argumentativamente para o fato de que há uma quantidade maior de usuários das redes sociais, como meio de comunicação, “Usa-se o *mais* com substantivo no singular ou no plural anteposto para indicar

que há um número ou quantidade maior do que havia antes, do que está envolvido, do que foi indicado, ou do que se esperava que houvesse” (NEVES, 2011, p. 583). Com esse entendimento, infere-se que há uma comparação de aspecto positivo das redes sociais detalhado em (3) se relacionado aos meios de comunicação sequenciados em (2).

Dentre os recursos coesivos presentes nesse parágrafo, destacamos, em (3), a recorrência dos artigos definidos antepostos aos substantivos referentes às redes sociais. “o mais recente [...] o mais fascinante [...] as redes virtuais, [...] pelo uso”. Nas palavras de Fávero (2009, p. 22), “O artigo permite a antevisão da informação e sua recuperação no texto: uma expressão introduzida por um definido tem um valor argumentativo bem grande; o autor cria um universo textual em que o referente determinado pelo artigo ganha existência”.

Ainda em (3), destacamos o pronome possessivo *desses*, formado com a contração da preposição *de*. Nesse emprego, o pronome retoma coesivamente os meios de comunicação citados em (2). Sobre a coesão pela substituição que, nesse caso, retoma termos já citados, e, portanto, é uma anáfora afirma Fávero (2009, p.19): “somente os pronomes de terceira pessoa podem ser substitutos textuais”. Se substituirmos o termo *desses* pelos meios de comunicação citados (carta, telegrama, televisão) corresponderá ao pronome pessoal *eles*.

O parágrafo seguinte é composto de três períodos numerados nos excertos (4), (5) e (6), que dão progressão ao ponto de vista defendido no primeiro parágrafo. Dois desses períodos foram dedicados a mostrar os aspectos positivos sobre o fascínio que as redes sociais (virtuais) exercem sobre as pessoas.

- (4) Orkut, Twiter e Facebook são alguns exemplos das redes sociais (virtuais) mais acessadas do mundo e, convenhamos, a popularidade das mesmas se tornou tamanha que não ter uma página nessas redes é praticamente como não estar integrado ao atual mundo globalizado.
- (5) Através desse novo meio as pessoas fazem amizades pelo mundo inteiro, compartilham ideias e opiniões, organizam movimentos, como os que derrubaram governos autoritários no mundo árabe e, literalmente, se mostram para a sociedade.
- (6) Nesse momento é que nos convém cautela e reflexão para saber até que ponto se expor nas redes sociais representa uma vantagem (BRASIL, 2012, p. 40).

Em (4) tem-se uma sequência de substantivos que funcionam como termos de mesma função sintática, de forma paralela na construção. Conforme Koch e Elias (2009, p.165), “O paralelismo é um recurso de alto poder argumentativo de que se vale o autor ao longo de sua produção”. Esses itens lexicais mantêm a continuidade da ideia já apresentada no item (3) que é retomada pela conexão de exemplificação das redes sociais. Enumerá-las em três tipos de redes sociais é um recurso estratégico que justifica o conhecimento sobre o assunto e permite

a aproximação da banca que irá avaliar o texto. Diante da variedade de meios de comunicação, o produtor textual enumera os aspectos positivos proporcionados pelas várias possibilidades de recursos e usos que as redes sociais (virtuais) oferecem aos usuários.

Também em (4), a força argumentativa do uso das redes sociais é intensificada por meio do recurso da comparação por analogia “não ter uma página nessas redes é praticamente não estar integrado ao atual mundo globalizado”. E desse ponto de vista de que o uso das redes sociais (virtuais) integram as pessoas na atualidade que o participante defende a expressividade do uso das redes sociais (virtuais) de forma positiva.

Em (5), a expressão *desse novo meio* retoma anaforicamente as redes sociais e direciona para a progressão da temática formada por uma sequência de argumentos que justificam a causa da popularidade de acesso das redes sociais a tal ponto que não as ter é praticamente estar integrado no mundo globalizado. Na defesa dessa integração atual, por meio das redes sociais, o produtor enumera os argumentos: as pessoas fazem amizades pelo mundo inteiro, compartilham ideias e opiniões e organizam movimentos, como os que derrubaram governos autoritários no mundo árabe e se mostram para a sociedade.

Nessa progressão de ideias, os elementos são encadeados sucessivamente acrescentando um argumento ao outro elevando os aspectos positivos do uso das redes sociais. As marcas linguísticas direcionam as intenções do autor e dão continuidade à construção da progressão do texto. O conectivo *e*, por exemplo, é um dos mecanismos linguísticos que “somam argumentos a favor de uma mesma conclusão (isto é, argumentos que fazem parte de uma mesma classe argumentativa)” (KOCH, 2012, p. 33). Nessa coesão linear, a conclusão argumenta para a importância que as redes sociais (virtuais) têm como meio de comunicação, na atualidade.

Ainda em (4), o período se encerra com o direcionamento para o aspecto negativo que o uso das redes sociais pode trazer porque não se tem o limite do que se publica nela.

Em (5), a conexão é estabelecida por *nesse momento*, que direciona para a atitude reflexiva que o usuário deve ter diante do que publica nas redes sociais (virtuais): exige cautela e reflexão. Essa postura crítica e reflexiva é intensificada por meio do marcador temporal *até* que tem a função de marcar o limite. O uso dessa marca linguística “estabelece uma relação semântica de limite numérico” (NEVES, 2011, p.627). No entanto, no emprego em análise aponta para a falta dessa delimitação do que é exposto nas redes sociais (virtuais), por isso a necessidade de cautela e reflexão no ato da exposição individual nas redes sociais depende da criticidade do usuário.

O terceiro parágrafo é organizado pelos períodos (7), (8) e (9) e nele o participante justifica o fato de a falta de limite de uso das redes sociais ser um aspecto negativo que exige cautela.

- (7) Não saber os limites da nossa exposição nas redes virtuais pode nos custar caro e colocar em risco a integridade da nossa imagem perante a sociedade.
- (8) Afinal, a partir do momento em que colocamos informações na rede, foge do nosso controle a consciência das dimensões de *até* onde elas podem chegar.
- (9) Sendo assim, apresentar informações pessoais em tais redes pode nos tornar um tanto quanto vulneráveis moralmente (BRASIL, 2012, p. 40).

O parágrafo se inicia apresentando o aspecto negativo da falta de limite do que se expõem nas redes sociais “risco à integridade da nossa imagem perante a sociedade”. Vale destacar que o produtor textual assume a inclusão desse risco e, dessa forma, argumenta buscando a proximidade com o leitor direcionado para o fato de que ele também, enquanto usuário, corre o mesmo risco que os demais.

O articulador introdutório *afinal* direciona para falta do desconhecimento do limite que a publicação das informações privadas alcança após colocada em rede social (virtual). “Essa força pode ser ainda aumentada com a antecipação do operador *afinal*” (KOCH; ELIAS 2016, p.73). E para aumentar essa força argumentativa, o produtor emprega o articulador *até* marcando, linguisticamente, a força argumentativa dessa falta de mensuração do limite de uma publicação pessoal na rede pública (virtual).

O articulador *sendo assim* direciona para a conclusão que se pode esperar quando se publicam informações privadas na rede social (virtual). *Um tanto quanto* aponta para uma tentativa de mensurar a dimensão do limite que uma publicação privada na rede social pode alcançar. Koch (2011, p.128) afirma que o operador argumentativo “*tanto que*, [...] serve para introduzir uma comprovação. [...] Assim, a segunda proposição [...] se relaciona com o modo da afirmação, estabelecendo um elo com as condições subjetivas da enunciação”.

- (10) Percebemos, portanto, que o novo fenômeno das redes sociais se revela como uma eficiente e inovadora ferramenta de comunicação da sociedade, *mas* que traz seus riscos e revela sua faceta perversa àqueles que não bem distinguem os limites entre as esferas públicas e privadas “jogando” na rede informações que podem prejudicar sua própria reputação e se tornar objeto para denegrir a imagem de outros, o que, sem dúvidas, é um grande problema. (BRASIL, 2012, p. 40)

Em (10), o articulador *portanto* “introduz uma conclusão relativa a argumentos apresentados em enunciados anteriores” (KOCH, 2012, p. 34). Nesse caso, *portanto* direciona para a conclusão das redes sociais como “uma eficiente e inovadora ferramenta de

comunicação da sociedade. No entanto, o enunciado que direciona para essa conclusão é contraposto a outra direção pelo emprego do articulador *mas*.

Sobre o articulador *mas*, Cabral (2010, p. 21) destaca “O uso do *mas* explicita a argumentação a favor da segunda conclusão”. No caso em destaque, o conjunto de enunciados direciona para a força argumentativa que tem o enunciado “traz seus riscos e revela sua faceta perversa àqueles que não bem distinguem os limites entre as esferas públicas e privadas”. O articulador *mas* direciona para o prejuízo que as imagens postadas na internet podem denegrir a própria imagem e a dos outros.

- (11) Dado isso, é essencial que nessa nova era do mundo virtual, os usuários da rede tenham plena consciência de que tornar pública determinadas informações requer cuidado e, acima de tudo, bom senso, para que nem a própria imagem, nem a do próximo possa ser prejudicada.
- (12) Isso poderia ser feito pelos próprios governos de cada país, e pelas próprias comunidades virtuais através das redes sociais, afinal, se *essas* revelaram sua eficiência e sucesso como objeto da comunicação, serão, certamente, o melhor meio para alertar os usuários a respeito dos riscos de seu uso e os cuidados necessários para tal (BRASIL, 2012, p. 40)

O articulador *dado isso* retoma coesivamente os benefícios e os prejuízos que as publicações em rede social (virtual) podem trazer ao usuário e direciona para a apresentação da tese, já apresentada no plano. *Isso*, além de retomar a tese, aponta os atores sociais: que podem agir na execução do plano *governo* de cada país e *comunidades virtuais*. Não há, entretanto, detalhamento dos meios de execução da proposta.

O articulador *afinal* aponta conclusivamente para o reforço argumentativo de que se *essas* [as redes sociais virtuais] revelaram eficiência e sucesso como um meio de comunicação, é por meio delas que também se pode alertar os usuários a respeito dos riscos de seu uso e os cuidados necessários para tal.

Dessa forma, o desenvolvimento do texto, foi organizado com os aspectos positivos dos usos das redes sociais (virtuais), exemplificado pelo segundo parágrafo. Nele a progressão foi estabelecida primeiramente pela apresentação de uma ideia, seguida de uma enumeração de argumentos em defesa dessa ideia. Os pronomes possessivos concordando em primeira pessoa do plural demonstram a inclusão do participante no ponto de vista defendido, demonstrando engajamento político diante da questão discutida.

A realidade da popularidade de acesso às redes sociais (virtuais) foi comparada igualmente entre o Orkut, o Twitter e o Facebook. A comparação da popularidade de acesso às redes sociais qualifica-as igualmente por meio da integração. Nesse caso, o produtor emite um juízo de valor.

A segunda comparação, ainda no segundo parágrafo, é construída pela analogia da força argumentativa de pertencimento a uma das redes sociais (virtuais) de maior acesso no mundo atual. Tamanho é o acesso que não se integrar a uma, é *análogo* a não estar integrado ao atual mundo globalizado. Mas essa força de “integralização social (virtual)” tem reflexo direto na vida das pessoas.

No quarto parágrafo, o produtor textual apresenta um contraponto do uso das redes sociais e, por meio do emprego do articulador *mas*, direciona o movimento argumentativo do texto para aspecto negativo. Dessa perspectiva, o produtor textual põe em evidência que a falta de cautela no uso das redes sociais “traz riscos e revela sua faceta perversa àqueles que não bem distinguem os limites entre as esferas públicas e privadas”.

Considerações finais

As análises nos permitem afirmar que o plano de texto e os articuladores argumentativos empregados na redação contribuem para a materialização do projeto de dizer do participante do Enem. O resultado do texto evidencia que o participante atendeu às expectativas avaliativas, demonstrando ser detentor das competências exigidas. Acreditamos que, se for possibilitado ao aluno do ensino médio ativar os conhecimentos enciclopédicos e linguísticos para a atividade da escrita argumentativa e se o aluno vivenciar práticas de uso de estratégias voltadas para a construção da argumentatividade do próprio dizer, enquanto um sujeito crítico que reconhece o poder da palavra escrita, ele encontrará a motivação proporcional à representação do seu dizer.

Estamos convencidos de que é possível levar os estudantes do ensino médio a realizar de forma efetiva o que sustentam os PCN’s da Língua Portuguesa ao Ensino Médio e que citamos para encerrar este trabalho: “Os textos orais ou escritos mostram de forma concreta o universo de seu autor: o que ele pensa, como pensa, como expressa esse pensamento, que diálogos trava com outros textos de outros interlocutores” (BRASIL 1999, p. 58).

Referências

ADAM, Jean-Michel. **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. Tradução de Maria das Graças Soares Rodrigues, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi e Eulália Vera Lúcia Leurguim. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB). **A redação no Enem 2012**: Guia do participante. Brasília: Ministério da Educação, 2012.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Textos Teóricos Metodológicos**. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio. Brasília: MEC/SEMT, 1999.

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. O conceito de plano de texto: contribuições para o processo de planejamento da produção escrita. **Linha D' Água**, v. 26, n. 2, p. 241-259, 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/64266>>. Acesso em: 26 jan. 2015.

_____. **A força das palavras dizer e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2010.

DIAS, Maria da Graça Bompastor Borges. O desenvolvimento das competências que nos permite conhecer. In. BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Textos Teóricos Metodológicos**. Brasília: Ministério da Educação, 2009. p. 9-16.

DUCROT, Oswald. **Les échelles argumentatives**. Paris: Minuit, 1980.

FÁVERO, Leonor Lopes. **Coesão e coerência textuais**. 11. ed. São Paulo: Ática, 2009. (Série Princípios; 206).

HOUAISS, Instituto Antonio. (org.); VILLAR, Mauro de Salles (editor). **Dicionário Houaiss Conciso**. São Paulo: Moderna, 2011.

KOCH, Ingedore Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. **Argumentação e linguagem**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.

_____.; _____. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Editora da Unesp, 2011.

VAN DIJK, Teun Adrianus. **Discurso e Contexto**: uma abordagem sociocognitiva. Tradução de Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto, 2012.

Anexo A - Redação nota 1000 Enem 2011⁷⁴

Redes sociais: o uso exige cautela

Uma característica inerente às sociedades humanas é sempre buscar novas maneiras de se comunicar: cartas, telegramas e telefonemas são apenas alguns dos vários exemplos de meios comunicativos que o homem desenvolveu com base nessa perspectiva. E, atualmente, o mais recente e talvez o mais fascinante desses meios, são as redes virtuais, consagradas pelo uso, que se tornam cada vez mais comuns.

Orkut, Twitter e Facebook são alguns exemplos das redes sociais (virtuais) mais acessadas do mundo e, convenhamos, a popularidade das mesmas se tornou tamanha que não ter uma página nessas redes é praticamente como não estar integrado ao atual mundo globalizado. Através desse novo meio as pessoas fazem amizades pelo mundo inteiro, compartilham ideias e opiniões, organizam movimentos, como os que derrubaram governos autoritários no mundo árabe e, literalmente, se mostram para a sociedade. Nesse momento é que nos convém cautela e reflexão para saber até que ponto se expor nas redes sociais representa uma vantagem.

Não saber os limites da nossa exposição nas redes virtuais pode nos custar caro e colocar em risco a integridade da nossa imagem perante a sociedade. Afinal, a partir do momento em que colocamos informações na rede, foge do nosso controle a consciência das dimensões de até onde elas podem chegar. Sendo assim, apresentar informações pessoais em tais redes pode nos tornar um tanto quanto vulneráveis moralmente.

Percebemos, portanto, que o novo fenômeno das redes sociais se revela como uma eficiente e inovadora ferramenta de comunicação da sociedade, mas que traz seus riscos e revela sua faceta perversa àqueles que não bem distinguem os limites entre as esferas públicas e privadas “jogando” na rede informações que podem prejudicar sua própria reputação e se tornar objeto para denegrir a imagem de outros, o que, sem dúvidas, é um grande problema.

Dado isso, é essencial que nessa nova era do mundo virtual, os usuários da rede tenham plena consciência de que tornar pública determinadas informações requer cuidado e, acima de tudo, bom senso, para que nem a própria imagem, nem a do próximo possa ser prejudicada. Isso poderia ser feito pelos próprios governos de cada país, e pelas próprias comunidades virtuais através das redes sociais, afinal, se essas revelaram sua eficiência e sucesso como objeto da comunicação, serão, certamente, o melhor meio para alertar os usuários a respeito dos riscos de seu uso e os cuidados necessários para tal.

⁷⁴ Anexo A- Redação nota mil (1.000), Enem 2011. Disponível em: BRASIL, Ministério da Educação. **A redação no ENEM 2012: Guia do participante**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB). Brasília: Ministério da Educação. 2012, p. 40.

SEQUÊNCIAS DIALOGAIS NA INTERAÇÃO EM SALA DE AULA

Marise Adriana Mamede GALVÃO⁷⁵

Resumo: Neste trabalho refletimos acerca das sequências dialogais em sala de aula, tendo como ponto de partida uma noção de interação enquanto engajamento mútuo das pessoas ao compartilharem interesses comuns e influenciarem mutuamente os comportamentos durante a construção do conhecimento. Assim sendo, objetivamos descrever, analisar e interpretar as sequências dialogais no discurso dos participantes, tendo perspectivas textuais e interativas como bases teóricas. Para tanto, adotamos uma metodologia qualitativa, seguindo as evidências do *corpus* de análise, as quais revelaram que as sequências dialogais em eventos de ensino e aprendizagem cumprem os objetivos da instituição educacional e das pessoas em interação.

Palavras-chave: Interação. Sala de Aula. Sequências Dialogais.

Abstract: *This work reflects on the dialogic sequences in classroom interactions, based on the notion of interaction as the mutual engagement of people who share common interests, and which mutually influences behaviors during the construction of knowledge. Therefore, we aimed to describe, analyze and interpret the dialogic sequences in the participants' discourse, using theoretical base from a textual and interactive perspective. To this end, we adopted a qualitative methodology, and based on the evidence presented in the corpus, found that the sequences in the teaching and learning events accomplished the interests of the educational institution and the people interacting in them.*

Keywords: *Interaction. Classroom. Dialogic Sequences.*

⁷⁵ Universidade Federal do Rio Grande do Norte – CERES/DLC/PPgEL/PROFLETRAS
marisemamede@gmail.com

Introdução

As sequências dialogais são ocorrências de grande relevância em interações face a face da vida cotidiana, em eventos de maior ou menor informalidade. Nessa direção, essas sequências permeiam textos orais, incluindo-se os que representam essa modalidade na ficção, deixando entrever a presença dos participantes ao longo de seu processamento.

Consideramos, assim, que a interação em sala de aula é exemplo de evento mediado, normalmente, pela modalidade oral da língua, evidenciando um texto partilhado por alunos e professores, na efetivação do ensino – aprendizagem.

Situando a relevância da discussão para a compreensão da construção do sentido em momentos de instauração do conhecimento científico, neste trabalho, refletimos sobre as sequências textuais dialogais na interação em sala, tomando como bases teóricas pesquisas que se inserem na perspectiva interacional, entre estas as de Marcuschi (1986) e Kerbrat-Orecchioni (2006); além disso, buscamos os aportes de Adam (2011) e Silva (2012), na ótica da Análise Textual dos Discursos.

Tendo como ponto de partida uma discussão acerca de interação e da interação em sala de aula, objetivamos descrever, analisar e interpretar as ocorrências de sequências dialogais na sala de aula. Assim sendo, inicialmente, discutimos sobre interação, em seguida, abordamos as sequências dialogais; após a reflexão teórica, realizamos uma análise dos dados selecionados e, por fim, tecemos algumas considerações finais.

Nesta discussão consideramos que aulas expositivas são textos construídos na interação face a face, os quais evidenciam marcas das presenças de diversos interlocutores no seu processamento, entre estas as construções co-partilhadas, que resultam da reciprocidade de comportamentos. Consequentemente, a fala de cada participante é relevante para as diversas falas subsequentes, contribuindo para estabelecer a coerência do texto oral em andamento.

Para tanto, do ponto de vista metodológico, adotamos uma perspectiva indutiva, qualitativa e descritiva na observação de fenômenos textual-interativos. Utilizamos, assim, como *corpus* de investigação, dados de duas aulas no nível universitário de ensino - gravadas em áudio - e transcritas, posteriormente, conforme as orientações do Projeto NURC/SP - Projeto de Norma Urbana Culta (PRETI; LEITE, 2013) - para os estudos da língua falada, porém com algumas adaptações. Nessa direção, identificamos na transcrição:

Pausas - (.) micro, (..) média, [...] longa;
participantes - alunos (A1, A2, A3, A4, etc.) e professor (P);
entoação enfática - (POSSO);
interrogação - ? ;
sobreposição, simultaneidade de vozes - [];
comentários descritivos do pesquisador - ((P levanta a mão));
truncamentos - /(a gente não se/ a gente NÃO;
prolongamento de vogal ou consoante (como s, r) – nã:::oo.
(incom) – trecho incompreensível

Noção de interação

Nesta reflexão, salientamos a natureza dialógica na conversação, enfatizando, de acordo com Marcuschi (1986, p. 16) que, “Para produzir e sustentar uma conversação, duas pessoas devem partilhar um mínimo de conhecimentos comuns”. Entre esses, o autor destaca os conhecimentos linguísticos, sociais e culturais, os quais possibilitam que as pessoas mantenham-se envolvidas na consecução de objetivos determinados.

Nessa mesma direção, Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 8) menciona que “a situação mais comum de exercício da linguagem é aquela em que a fala circula e se troca (o diálogo, portanto) e em que se permutam permanentemente os papéis de emissor e receptor”. Nesse sentido, a autora enfatiza a experiência linguística por excelência, a interação face a face, na qual as pessoas influenciam os comportamentos umas das outras nas trocas que realizam ao usarem a língua.

Assim sendo, a pesquisadora chama atenção para a noção de interação, enfatizando a necessidade de que as pessoas não somente se alternem enquanto falantes, mas deem sinais de validação interlocutória, o que significa engajamento mútuo nas trocas interacionais. Essa validação pode ser observada pelo direcionamento de olhar ao outro participante, pelas formas de tratamento dirigidas ao parceiro, pelos marcadores conversacionais, enfim, pelas sincronizações que regulam os comportamentos dos interactantes durante um intercâmbio comunicativo.

Organização interacional

Na discussão que empreende sobre a interação face a face, no que concerne à organização conversacional, Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 52) salienta que uma conversação “obedece a regras de encadeamento sintático, semântico e pragmático”. Não se trata apenas de alternâncias dos interactantes enquanto falantes que alocam seus diretos aos turnos, mas a

construção de uma coerência interna estabelecida na construção conjunta de sentidos nas conversações. Há, nesse aspecto, um sistema de expectativas em conversações, a partir do qual as contribuições dos interactantes são submetidas. Por exemplo, se alguém cumprimenta um colega, espera-se que este retribua o cumprimento; se alguém pergunta, é provável que haja uma resposta em seguida; se alguém parabeniza um amigo, certamente este agradece, a fim de cumprir com as expectativas naquele momento específico.

Essa questão é discutida por Marcuschi (1986), o qual se refere à organização de sequências, haja vista que na conversação há pares conversacionais, ou pares adjacentes (conforme Schegloff, 1972), que exercem a função de organizadores locais, sendo indicadores de como os falantes analisam suas contribuições a cada momento da interação. Esse autor menciona que o par pergunta-resposta constitui uma das sequências mais comuns na conversação, podendo ocorrer de forma direta, por meio da interrogação, ou de modo indireto, a partir da identificação de uma pergunta.

Kerbrat-Orrechioni (2006) menciona, também, que a organização da conversação pode ser observada tanto no nível global, quanto no nível local. O primeiro nível se relaciona ao cenário, ao todo da interação; quanto ao nível local, tem a ver como os passo a passo da interação, com relação aos seus encadeamentos.

Ao abordar as interações, tendo com base um modelo hierárquico estrutural, Kerbrat-Orechioni (2006, p. 55) admite o princípio de que conversações são “arquiteturas complexas e hierarquizadas, fabricadas a partir de unidades que se inscrevem em categorias diferentes, e que são encaixadas umas nas outras, segundo algumas regras de composição”. Essa autora apresenta, nesse aspecto, as unidades que ela considera pertinentes na descrição da organização das conversações, subdividindo em unidades dialogais e monologais. As unidades dialogais são a interação, ou seja, o encontro; a sequência; a troca. Com relação às unidades monologais a autora menciona a intervenção e o ato de fala.

A *interação* é definida pela autora como a unidade de nível superior, seja ela uma conversação, uma entrevista, uma consulta médica, entre outras que usamos na vida cotidiana. Conforme salienta, uma interação teria um esquema geral, constituído por uma abertura, pelo corpo da interação e pela conclusão. Uma *sequência* é denominada por Kerbrat-Orechioni (2006, p. 56) como “um bloco de trocas ligadas por um forte grau de coerência semântica ou pragmática, ou seja, trata-se de um mesmo tema ou centra-se sobre uma mesma tarefa”. A *troca*, na visão da autora, é a menor unidade dialogal e se constitui de duas intervenções, pelo menos. Porém, pode ocorrer uma troca com apenas uma intervenção, sendo a outra por meios

não - verbais, podendo ainda ser truncada por ausência de reação de um participante. A troca é constituída por um par adjacente, quando identificamos intervenções como, por exemplo, pergunta-resposta, cumprimento-cumprimento, sendo a primeira parte chamada iniciativa e a segunda reativa; a *intervenção* é formada pela contribuição de um falante particular a uma troca particular. Já o *ato de fala* pode ser constituído por uma pergunta, um pedido, uma promessa, ou outra manifestação, conforme define a tradição pragmática.

Sequências dialogais

Postas as considerações de Marcuschi (1986) e Kerbrat-Orecchioni (2006), estabelecemos um diálogo com os postulados de Adam (2011). A discussão de Adam (2011, p. 106) tem como base a proposta de uma unidade textual mínima, a proposição-enunciado, definida como “produto de um ato de enunciação”. Nessa definição, ele assegura (2011, p. 205): “as sequências são unidades textuais complexas, compostas de um número limitado de conjuntos de proposições enunciados, as macroproposições.” Nesse sentido, uma macroproposição é definida como “uma espécie de período cuja propriedade principal é ser uma unidade ligada a outras macroproposições, ocupando posições precisas dentro de um todo ordenado da sequência (ADAM, 2011, p. 205)”.

As macroproposições, conforme o autor, entram na composição das sequências por meio de combinações de proposições que podem ser: narrativas, argumentativas, explicativas, dialogais e descritivas. Nessa perspectiva, Adam (2011, p. 205) afirma que uma sequência é uma estrutura:

- . uma **rede relacional hierárquica**: uma grandeza analisável em partes ligadas entre si e ligadas ao todo que elas constituem;
- . uma **entidade relativamente autônoma, dotada de uma organização interna** que lhe é própria, e, portanto, numa relação de dependência-independência com o conjunto mais amplo do qual faz parte (o texto) .

Nessa explicitação, Adam (2011) ressalta que há um nível global da relação com o todo e deste com as partes e um nível local das relações internas entre os elementos constitutivos de uma sequência. Como enfatiza o autor, uma sequência representa o plano da sequencialidade textual, sendo que um texto pode ser composto por um número variável de sequências que formam as macroproposições.

Adam (2011) discute as sequências textuais dialogais, pautando-se nas considerações interacionistas de Goffman (1987), para mencionar que há diferentes condições de enunciação

entre conversações reais e exemplos dialogais escritos, como as que se observam em formas teatrais, cinematográficas, entre outras. Esse autor apoia-se nas discussões de Goffman e Kerbrat-Orecchioni, para explicitar o que ele considera um texto dialogal, utilizando para tanto um trecho do discurso direto da obra Cinderela, de Perrault, a seguir transcrito.

T76 [P-A1] Cinderela, você gostaria de ir ao baile? [R-B1] -Ai, senhoritas, vocês estão brincando comigo, aquilo lá não é coisa para mim. [Aval-A2] - Você tem razão, iriam rir se vissem uma borralheira ir ao baile. (ADAM, 2011, p. 249).

Adam analisa o excerto, uma sequência dialogal, em que os falantes ficcionais A e B se alternam para formar o intercâmbio (a troca) pergunta-resposta-avaliação [P-R-A]. Na análise realizada, o autor chama a atenção para a avaliação que é efetivada pelo mesmo falante que pergunta, realizando, assim, o fechamento da sequência.

Adam (2011, p. 249) também explicita que “um texto dialogal é enquadrado por sequências fáticas de abertura e de fechamento”. Assim, um texto produzido na conversação é formado por abertura, sequência transacional e fechamento. Por exemplo, normalmente, em uma interação conversacional, observamos os cumprimentos iniciais e as despedidas, além do corpo transacional desenvolvido pelas pessoas que participam da interação.

Na discussão acerca das sequências textuais, Adam (2011, p. 253-254) assegura:

em uma situação oral, o modo de composição dialogal-conversacional estende sua hegemonia sobre todos os outros modos de composição. É ele que assegura o encaixamento de sequências narrativa monologais (narrar oralmente necessita de uma interrupção do diálogo e o estabelecimento de zonas discursivas de transição; [...]).

Assim, sequências dialogais compõem textos materializados coletivamente produzidos por participantes de um evento interacional face a face, ou em exemplos de formas ficcionais. Nesse sentido, é comum em um diálogo entre duas pessoas, uma delas se utilizar de sequências narrativas, enquanto outra, nessa mesma interação, pode descrever uma determinada situação. Nessa direção, não podemos prever de que forma os participantes contribuirão, ou como serão suas intervenções na construção do diálogo do qual participam.

A discussão de Silva (2012) salienta a proposta de Adam (1992) para a não utilização dos termos conversação e diálogo indiferentemente. Embora esses termos, conforme esclarece, denotem produtos verbais constituídos pelas intervenções de participantes, de formas alternadas, quando tomam a palavra, a conversação designaria um gênero discursivo, enquanto o diálogo refere a um tipo de sequência, ou seja, uma composição textual.

Nessa perspectiva, Silva (2012) reflete sobre as considerações de Adam (1992) acerca das sequências textuais, partilhando o ponto de vista de que o diálogo deve ser analisado de forma a explicitar como textos são produzidos. Sendo assim, Silva (2012) reconhece que em uma sequência dialogal os participantes produzem um texto em que se observa uma estrutura hierarquizada; cada contribuição, cada participação é condicionada pelas anteriores e condiciona as que virão a seguir.

No tocante aos tipos de intervenções que enformam a estrutura das sequências dialogais, Silva (2012) menciona o que foi discutido por Adam (1992), com relação às intervenções fáticas e transacionais, sendo as primeiras inseridas em rituais de abertura e fechamento de sequências dialogais; já as últimas são materializadas no corpo da interação, sendo menos previsíveis do que as fáticas. Assim sendo, Silva esclarece que quaisquer sequências textuais podem ser integradas às intervenções transacionais, já que diversos conteúdos podem ser incluídos.

Sobre essa questão, Silva (2012, p. 172) também ressalta:

Os segmentos textuais prototípicos de uma sequência dialogal correspondem a diferentes fases dos textos que atualizam este tipo sequencial. A estrutura macroproposicional de uma sequência dialogal decorre da articulação quer entre estes dois tipos de intervenções (a que correspondem momentos diversos de diálogo: abertura, desenvolvimento e encerramento), quer entre uma dada intervenção e as restantes intervenções.

Por fim, chamamos atenção para o fato de que nem sempre é fácil estabelecer os limites do diálogo, tendo em vista as intervenções de vários falantes em momentos diferentes da interação, daí a necessidade de considerarmos os participantes, as coordenadas espaciais-temporais e os temas que são produzidos por estes.

A partir das bases teóricas aqui postas em diálogo, a seguir analisamos os dados constitutivos do *corpus* da interação em sala de aula, considerando a interação, o evento, como a unidade maior de análise; as sequências que se desenvolvem na interação; os intercâmbios, ou intervenções, enquanto contribuições de cada participante em particular.

Análise dos dados

Nas aulas selecionadas, identificamos segmentos fáticos de abertura, os quais são normalmente encontrados em momentos iniciais de interações. Trata-se, nesse caso, do par

adjacente cumprimento-cumprimento, sendo a primeira parte efetivada no turno da professora e a segunda parte pela reação dos alunos, por meio de uma participação em coro.

(Exemplo 01 - aula 01)

1. P. *boa tarde [C]*
 2. As. *boa tarde [C]*
 3. P. primeiro (.) aquela aula especial (.) digamos assim sobre cartografia
 4. ((incompreensível)) e finalizamos com a questão do turismo
 5. e a que/ e a questão ambiental (.) foi esse o último tópico que a gente
 6. trabalhou (..) a geografia do turismo no brasil nós trabalhamos (.)
- [...]

O excerto a seguir (Exemplo 02) revela os instantes finais da aula da disciplina Psicologia Aplicada à Administração, a partir do momento em que os alunos começam a sair da sala, parecendo atentos ao cumprimento do horário estabelecido. Também, a pergunta do professor “qual o objetivo de hoje?” (linha 606), seguida de considerações que resumem a questão central da aula “teoria behaviorista” (linha 607), parece encaminhar para o final do evento, o qual é de forma sintética anunciado por meio da retomada de todo o conteúdo “pois é isso aí” (linha 620). Observamos, dessa forma, que não há despedidas após a conclusão da discussão, embora os alunos e o professor se retirem da sala após o término das aulas previstas para aquele dia.

(Exemplo 02 - aula 02)

- [...]
605. P. pessoal (..) são duas COIsas (.) a dúvida do nosso colega (.)
 606. e e (.) qual é o objetivo de hoje? de hoje? qual o objetivo de hoje? (.)
 607. nenhum de vocês pode falar em (.) teoria behaviorista sem APElar
 608. para essa tecnologia (.) que a gente tem que dominar(.
 609. e essa tecnologia é PRÓ:pria da psicologia (.) e cada teoria (composta)
 610. seus termos característicos ((incompreensível))
 611. ((alunos começam a sair da sala de aula))
 612. A4. uma resposta natural seria (.) eh:: condicionada ou incondicionada (..)
 613. P. incondicionada (.) que calo::r puxar o braço (.) achar ruim quentura (.)
 614. achar ruim cuspir (.) tudo isso faz parte da natureza (.)
 615. e pra você ter essa reação não precisa ir pra escola e não precisa de ninguém
 617. A4. é automático
 618. P. e:h e:h a:h a colega tá dizendo aqui que é automático
 619. preferia dizer que faz parte das nossas reações (.) naturais (..)
 620. *pois é isso aí!*
- [...]

Na dinâmica da interação, temos que considerar as questões relevantes em cada momento específico. Conforme observamos, há aulas em que não se observam segmentos fáticos de abertura ou de fechamento, haja vista outras necessidades imediatas que se evidenciam, conforme ocorre no exemplo 3. Nesse excerto, fica evidente que a sala de aula cheia de borboletas parece não ter favorecido a abertura do evento, por meio de um segmento fático cumprimento-cumprimento. Em vez, observamos que o corpo transacional da interação ocupa os momentos iniciais da aula, na intervenção da professora, conforme transcrição na linha 1, quando a primeira parte do par adjacente é utilizada, evidenciando-se uma pergunta. Essa primeira parte é seguida de respostas de alguns alunos, cujas intervenções contribuem para a construção do tópico da aula. Também, fica patente que a terceira parte do segmento - a avaliação - se materializa, no trecho da linha 6, na fala do professor. Ele avalia (questiona) as respostas fornecidas pelos alunos 2 e 3, já que estes deveriam ter respondido *esse* (*s* = estímulo) e não *erre* (*r* = resposta).

(Exemplo 3 - aula 02)

((Antes do início da aula houve um pequeno tumulto, visto que a sala estava cheia de borboletas. Os alunos pedem para assistir aula na sala de vídeo, mas como a mesma já estava sendo utilizada, a aula, embora contra a vontade dos alunos, ocorreu mesmo em meio às borboletas.))

1. P. atenção pessoal (...) os estímulos (...) os problemas ecológicos (.)
 2. estão funcionando (.) dentro da forma behaviorista (...)
como esse ou como erre?[P]
 3. A1. esse [R]
 4. A2. como [erre] [R]
 5. A3. [erre] [R]
 6. P. erre? [A] [P]
 7. A1. esse [R]
- [...]

O exemplo que a seguir analisamos (Exemplo 4), é também uma sequência dialogal pergunta-resposta-avaliação, que teve como foco uma temática acerca da teoria behaviorista. Identificamos, na linha 8, que a pergunta do professor é uma intervenção, na direção de explicitar determinado conteúdo, objetivando o cumprimento dos objetivos da aula. Os alunos, conforme linha 9, respondem em coro e a intervenção do professor (linha 10) é uma avaliação, uma concordância com a resposta fornecida. Após a avaliação, o professor realiza outra pergunta (linha 10), a qual os alunos também respondem em coro (linha 11). No excerto transcrito nas linhas 12 e 13, identificamos um segmento avaliativo, o qual inicia com a fala do professor sobreposta à fala dos alunos. Observamos, também, na dinâmica da interação,

que tanto as respostas, quanto às avaliações, vão construindo repetições lexicais e paráfrases que tornam explícitas as necessidades do que foi planejado em torno do conteúdo da disciplina Psicologia.

(Exemplo 04 - aula 02)

[...]

8. P. quando o limite (.) emana o que? (...) quando o limite emana o que? [P]
9. As. estímulos [R]
10. P. os estímulos (...) [A] como é que a gente tá se sentindo? [P]
11. As. [incomodado [R]
12. P. [incomodado (.) irritado (.) é éé (.) incon/ é é (.)
13. bastante (.) inseguro devido TER se comportado (.)[A]
[...]

No excerto exemplificado em 5, as ocorrências são similares ao que discutimos na análise anterior: o professor pergunta (linha 14), os alunos respondem (linha 15), o professor avalia (linha 16).

(Exemplo 05 - aula 02)

[...]

14. e pelo desconforto (.) a IRRItação (.) a DESconcentração (.)
funciona como o quê? [P]
15. As. resposta [R]
16. P. resposta (...) [A] bom pessoal (.) é essa psicologia.
[...]

A sequência dialogal a seguir analisada (Exemplo 06) tem uma motivação na intervenção do professor, conforme se observa na exposição no trecho iniciado na linha 23, finalizado na linha 31. Observamos que a fala do professor (em torno do behaviorismo), favorece a ocorrência de uma pergunta, desta vez por iniciativa do aluno A1 (linha 32). Embora essa pergunta tenha sido direcionada ao professor, a segunda parte do par adjacente é constituída pela resposta do aluno A2, pelas intervenções dos alunos (em coro), além da professora que responde “estímulo (...) resposta” (linha 34).

(Exemplo 06 - aula 02)

[...]

23. P. então (...) a gente tá acostumado a esse/ a essa paisagem/.../
24. a primeira (.) principal teoria psicológica (.)
25. a escola (.) behaviorista (..) a teoria behaviorista /
26. que vocês já perceberam que ela// atenção por favor (...)
27. ela se (inc) na fórmula (.) estímulo(.) resposta (.)
28. ESSA é a formula básica da teoria behaviorista (.)
29. como vocês já sabem (.) essa fórmula é ORIGINÁRIA de toda aquela
30. história pregressa da psicologia (.) que teve como (..)
31. que teve como prenúncio /
32. A1. E::: ((dirige-se à P.)) é estímulo resultado? [P]
33. A2. é estímulo resposta ((vários alunos falam ao mesmo tempo)) [R]
34. P. estímulo (..) resposta (.) [R]

Uma questão que identificamos ao analisarmos os dados é que as perguntas do professor têm normalmente a função de avaliar o conhecimento do aluno, além de se constituírem enquanto formas de mediação da interação, propiciando a progressão do tópico da aula.

Os dados exemplificados no excerto 07 revelam a iniciativa do professor em focar questões conceituais da teoria em estudo, como observamos nas perguntas transcritas (linhas 62, 64, 68 e 60). Os alunos respondem (linhas 63, 65, 67, 69 e 61) e o professor, em seguida, intervém, confirmando todas as respostas fornecidas pelos alunos (linhas 64, 66, 68, 60 e 61), materializadas por repetições de um léxico específico.

(Exemplo 07 - aula 02)

[...]

61. P. diga um termo que é próprio dessa teoria que vocês aprenderam (.)
62. um termo que é próprio dessa teoria que vocês já sabem? [P]
63. A4. experimentação [R]
64. P. experimentação (.) [A] outro (.) [P]
65. As. comporta [mento] [R]
66. P. [comportamento] [A]
67. As. associação [P]
68. P. associação para o condicionamento (.) [A] outro termo? [P]
69. As. controle [R]
60. P. controle (.) [A] outro? [P]
61. As. estímulo [R]
62. P. [estímulo (.) resposta muito bem] [A](...)

[...]

Os dados a seguir analisados (Exemplo 08) revelam que as intervenções do professor são ações que gerenciam a interação, compreendidas como uma forma de controle do tópico da aula. Nessa aula específica, o professor usa mapas do Rio Grande do Norte (via computador) para explicitar o relevo da região do Seridó, reconhecendo as formações rochosas desse local. Assim, a sequência dialogal se efetiva com o apoio de imagens projetadas por ferramentas tecnológicas, as quais fornecem suporte à questão em estudo.

Observamos nesse excerto que a pergunta do professor (linha 111) tem como base a imagem projetada; a resposta dos alunos, em coro (linha 112) é avaliada pelo professor (linha 112), sendo o enunciado “Seridó” repetido na sequência (linha 113). Na continuação, observamos que a pergunta do professor (linha 115) não é respondida adequadamente (linha 116) pelo aluno A4, daí ser reformulada, propiciando a escolha lexical apropriada para definir os “terrenos” (linha 117) “cristalinos” (linha 118), seguida da intervenção do professor (linha 119).

(Exemplo 08 - aula 01)

- [...]
110. P. então vejam (..) vejam bem é fácil da gente expor aqui
111. que essa **região** corresponde a qual? [P]
112. As. Seridó:: [R]
113. P. ao Seridó (.) num é? [A] então no Seridó (.)
114. quando a gente observa o mapa do Rio Grande do Norte (.) NO Seridó (.)
115. do ponto de vista geológico ele está totalmente inserido na região de quê? [P]
116. A4. cristalino [R]
117. P. ou nos terrenos o quê? [P]
118. A4. [cristalinos [R]
119. P. [cristalinos (.) certo? [A]
[...]

As análises realizadas nos possibilitaram fazer algumas observações acerca da interação em sala de aula e das sequências dialogais nessa interação. Primeiramente, o professor se utiliza de uma forma de gerenciamento do discurso, a pergunta, não apenas como forma de avaliar o conhecimento do aluno, mas para desenvolver a interação, principalmente nos momentos em que os segmentos transacionais são evidenciados. Em segundo lugar, as respostas dadas e as avaliações dessas respostas, põem em relevo uma seleção lexical que vai sendo repetida, de modo que o conteúdo planejado da disciplina vai sendo focalizado passo a passo.

Algumas considerações finais

A sala de aula é um lugar de interação em que, obviamente, podemos observar as ocorrências de sequências dialogais comuns em contatos face a face. Podemos também dizer que essas sequências nos dados investigados são predominantemente realizadas por pergunta/resposta/avaliação, conforme posta em discussão por Kerbrat-Orecchioni (2006) e Adam (2011).

É interessante observar que essas sequências são formadas pelas trocas que colocam em relevo as contribuições dos falantes na interação, ora isoladamente, ora no conjunto de seus participantes. Como se trata de uma interação orientada para o ensino e aprendizagem, as sequências dialogais evidenciam a atenção dos participantes no tocante ao ensino e aprendizagem, principalmente pelas iniciativas do professor, o qual gerencia o evento, cabendo ao aluno participar, principalmente respondendo às demandas dos conteúdos da disciplina em questão.

Referências

ADAM, J-M. **Les textes: types et prototypes**. Paris: Éditions Nathan, 1992.

_____. **A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos**. São Paulo, Cortez, 2011.

GOFFMAN, E. **Façon de parler**. Paris: Éd. De Minuit, 1987 (1981).

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **La conversation**. Paris: Éd. Du Seuil, 1996. (col. “Memó” 25.)

_____. **Análise da conversação: princípios e métodos**. São Paulo: Parábola, 2006.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

SILVA, P. N. da. **Tipologias textuais: como classificar textos e sequências**. Coimbra: Almedina, 2012.

TIRAS CÔMICAS EM AMBIENTES VIRTUAIS: UM CAMINHO PARA APRIMORAMENTO DA LEITURA

Paulo RAMOS⁷⁶

Resumo: Este artigo procura demonstrar que a presença de tiras cômicas em ambientes virtuais pode ser um meio de aprimoramento da leitura dessa forma de texto multimodal. Exemplos mais complexos desse gênero das histórias em quadrinhos tendem a ter um baixo grau de compreensão por parte de estudantes, em particular do ensino médio brasileiro. Entende-se que a inserção das tiras em redes sociais e a troca de informações sobre o conteúdo delas no espaço destinado aos comentários podem criar um processo coletivo de aprimoramento dos sentidos presentes no texto. A análise será feita com base nos comentários registrados em um blog de tiras.

Palavras-chave: Tiras cômicas. Ambientes virtuais. Redes sociais. Sentido. Texto multimodal. Leitura.

Resumen: *Esta ponencia intenta demostrar que la presencia de tiras cómicas en ambientes virtuales puede ser una manera de mejorar la lectura de esa producción multimodal. Ejemplos más complejos de ese género de las historietas acostumbra tener bajo grado de comprensión por parte de los estudiantes, en especial los que estudian en el enseñanza media brasileña. Entendese que la inserción de las tiras en redes sociales y el cambio de informaciones a respecto de los contenidos de ellas en el espacio destinado a los comentarios pueden crear un proceso colectivo de perfeccionamiento de los sentidos contenidos en el texto. La análisis será hecha con comentarios registrados en un blog de tiras.*

Palabras-llave: *Tiras cómicas. Ambientes virtuales. Redes sociales. Sentido. Texto multimodal. Lectura.*

⁷⁶ Departamento de Letras da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Guarulhos, São Paulo, Brasil. E-mail: contatopauloramos@gmail.com

Não existem no Brasil muitos indicadores específicos sobre a leitura de histórias em quadrinhos. O que há são registros pontuais sobre o assunto, mencionados tangencialmente em levantamentos sobre outros temas ou então em respostas de questões vestibulares ou de avaliação da qualidade do ensino básico.

Do primeiro caso, pode-se citar a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, que teve quatro edições entre os anos de 2000 e 2016. Do segundo, o desempenho obtido por estudantes que fazem as provas do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) ou do Saresp (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo).

Mesmo não tendo os quadrinhos como foco central, esses dados esparsos parecem convergir para dois aspectos comuns: o de haver uma aparente aceitação para essa forma de leitura, contrastada por uma dificuldade em compreender o sentido de algumas dessas produções, principalmente as que trazem informações menos explícitas e que demandem um maior grau de inferência. Abordar essa oposição, tão presente no meio educacional brasileiro, é um dos objetivos deste artigo.

Entende-se que um dos possíveis caminhos para aprimorar estratégias de produção de sentido junto aos estudantes possa estar nas redes sociais. O deslocamento do conteúdo do ambiente escolar para o dos ambientes virtuais pode tornar o contato com os quadrinhos um exercício de leitura sem que seja visto dessa forma pelo aluno.

Quando inserida em plataformas como Facebook, Twitter ou blogs, as histórias em quadrinhos não se restringem a serem lidas. Elas são também comentadas por uma gama plural de pessoas que também teve contato com aquele conteúdo. Por meio das trocas de mensagens, que podem ser acompanhadas livremente por qualquer internauta, tem-se um rol variado de olhares sobre a narrativa, acarretando, também, um aprofundamento da leitura.

Para demonstrar uma possível aplicação desse processo coletivo de construção do sentido, iremos trabalhar com um exemplo de tira cômica veiculada no blog “Will Tirando”, do desenhista brasileiro Will Leite. Com base na análise dela e dos comentários registrados pelos leitores, pretendemos demonstrar o quanto a participação ativa dos internautas contribui para um aprimoramento do sentido proposto pela história.

Este estudo se vincula ao campo da Linguística Textual, em particular no modo como foi construído teoricamente no Brasil. Conforme autores como Marcuschi (2008), Cavalcante (2012) e Koch (2015), essa área postula que o texto seja um evento comunicativo, em que a construção do sentido é resultado do contato entre os sujeitos da interação (autor/leitor, falante/ouvinte), socialmente situados e portadores de informações cognitivas prévias.

Custódio Filho (2011) e Ramos (2011, 2012), entre outros autores, têm defendido que essas premissas e o arcabouço teórico da Linguística Textual podem ser aplicados também a produções que envolvam mais de um código, caso das que mesclam elementos verbais escritos e de ordem visual e que vêm sendo chamadas de textos multimodais.

Na leitura de Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014, p. 152), um texto será multimodal “sempre que, para a configuração dos sentidos, houver o entrecruzamento de linguagens – verbal (oral e/ou escrita), visual, sonora”. Concordando com tal definição, entendemos ser esse também o caso específico das histórias em quadrinhos, foco desta nossa discussão.

Estudos que tenham abordado os quadrinhos de um ponto de vista textual também serão de valia para esta análise. Assim como pesquisas que tenham buscado dar respostas para o funcionamento do processo interativo em redes sociais e no ambiente virtual.

A trajetória deste artigo seguirá o seguinte percurso. Inicialmente, abordaremos alguns dos (poucos) indicadores de leitura existentes sobre histórias em quadrinhos, com foco em um de seus gêneros mais populares e utilizados no ensino, as tiras cômicas. Em consonância com Ramos (2011, 2016a, 2016b), estas serão definidas como um texto multimodal que, a exemplo das piadas, procura trazer um desfecho inesperado, que leva ao sentido de humor.

Depois, parte-se para a contextualização das tiras – forma sinônima de tiras cômicas, que também será utilizada a partir deste ponto – nos ambientes virtuais para, por fim, dar início à proposta de análise do objeto de estudo selecionado para esta discussão.

Indicadores de leitura

As histórias em quadrinhos – e mais particularmente as tiras cômicas – têm sido usadas como forma de medir a capacidade que os alunos têm de associar elementos verbais escritos e visuais durante a leitura. Por serem um texto multimodal composto justamente por tais códigos, a apropriação delas no ambiente educacional se tornou recorrente no país.

Segundo Ramos e Silva (2016), esse uso dos quadrinhos no ensino brasileiro foi historicamente acompanhando a mudança de olhar dado às concepções de leitura e de texto. Até a década de 1970, predominava no país a abordagem que enxergava a leitura como o ato de acompanhar o conteúdo de produções estritamente compostas por palavras – a imagem era tida como elemento marginal e vista como algo que afastava os alunos das letras. O conceito de texto, por consequência, restringia-se aos casos estritamente verbais.

Nas décadas de 1970 e 1980, a presença dos quadrinhos nos livros didáticos passou a ser mais tolerada, consequência da inclusão dos meios de comunicação de massa no escopo dos conteúdos a serem trabalhados junto aos alunos. Mesmo assim, ainda predominava à época a concepção de que texto se restringia ao conteúdo verbal. Tanto que a maior parte das questões que se valiam de quadrinhos tendia a restringir as abordagens aos aspectos gramaticais.

Ramos e Silva enxergam uma mudança mais substantiva no final do século passado, com o surgimento dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais). As recomendações elaboradas pelo Ministério da Educação explicitavam os quadrinhos entre os gêneros com que os alunos deveriam ter contato. Já neste século, somaram-se aos documentos oficiais as discussões acadêmicas a respeito do processamento dos textos multimodais e sobre a necessidade do domínio deles do ponto de vista da leitura.

Apesar de os quadrinhos figurarem entre os conteúdos (agora oficialmente) inseridos no circuito educacional contemporâneo, os poucos indicadores de proficiência de leitura sugerem haver dificuldade dos alunos na compreensão de parte dessas produções, em especial quando elas apresentam informações que exigem um maior grau de complexidade.

Parece haver duas situações distintas, segundo evidenciam os levantamentos consultados. O estudante tende a ter um índice maior de proficiência de leitura quando apresentado a tiras cômicas que apresentem de forma explícita a chave para a construção do humor. Por outro lado, quando posto frente a informações a serem inferidas pelo texto, seja via imagem, seja via palavra, tende a apresentar proficiência menor.

O já mencionado Saresp ajuda a ilustrar esse aspecto. O sistema avaliativo tem entre seus objetivos aferir o nível de compreensão textual dos estudantes do estado de São Paulo. Algumas das questões se apoiam em histórias em quadrinhos para medir a capacidade que o aluno tem de estabelecer relações entre o que a imagem mostra com o que é exposto por meio de palavras.

O teste aplicado no ano de 2015 utilizou esta tira cômica de Mafalda, criação do argentino Quino, como tema de uma de suas questões:



Figura 1 – Tira de Mafalda usada em prova do Saresp

Fonte: QUINO. Mafalda. In: SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Relatório pedagógico Saresp 2015**. São Paulo: 2015. p. 131. Disponível em:

http://file.fde.sp.gov.br/saresp/saresp2015/Arquivos/LP_2015_online.pdf

Pedia-se que o estudante lesse a tira e, considerando as falas do personagem Manolito e as roupas que trajava, respondesse qual seria a estação do ano retratada na história. Havia quatro alternativas de resposta, cada uma correspondendo a uma das estações do ano. Acertou quem havia preenchido “inverno”.

Segundo o relatório pedagógico referente à prova⁷⁷, houve índice de acerto de 91,3% entre alunos do quinto ano do ensino fundamental, a quem foi destinado teste. Isso corresponderia a um nível de leitura considerado avançado, conforme o Saresp – as outras categorias de proficiência eram adequado, básico e abaixo do básico. Os mesmos estudantes tiveram contato com outra tira no exame daquele ano, com resultados bastante próximos (85% de acerto).

Os dados gerais do Saresp de 2015 indicam uma tendência de queda na proficiência de leitura à medida que o aluno vai avançando no nível de escolaridade. Se no quinto ano do ensino fundamental o grau de domínio dos conteúdos textuais era adequado, no ensino médio caía para básico.

Observando historicamente, os resultados são os mesmos. De 2010 a 2015, em que pese uma pequena melhora anual nos dados referentes ao fundamental, ela não foi suficiente para elevar o nível do quinto ano para a categoria avançado. No ensino médio, os índices foram quase os mesmos ao longo dos anos, permanecendo no grau básico.

Uma vez mais, reprisa-se a informação de que não há dados específicos sobre a leitura de histórias em quadrinhos para aferir se há um espelhamento exato desses indicadores na

⁷⁷ SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Relatório pedagógico Saresp 2015**. São Paulo: 2015. Disponível em:

http://file.fde.sp.gov.br/saresp/saresp2015/Arquivos/LP_2015_online.pdf Acesso em: 29 ago. 2016.

compreensão de seus gêneros, tiras cômicas entre eles. Mas há sinalizações de que, ao menos no ensino médio, existam reflexos disso.

Se analisarmos o desempenho dos candidatos que prestaram o vestibular da Unicamp (Universidade Estadual de Campinas), podemos perceber que há uma histórica dificuldade em explicar estratégias de produção do humor nas tiras cômicas utilizadas como tema de questões na prova de Língua Portuguesa.

A proposta, nesses casos, é a de aferir a capacidade de leitura não apenas das informações explícitas, tanto na parte verbal escrita quanto na visual, mas também da articulação delas e dos conteúdos que precisam ser inferidos para que se possa identificar o sentido proposto pelo texto multimodal. Como neste exemplo, presente na prova de 2011:



Figura 2 – Tira cômica de Laerte utilizada em questão do vestibular da Unicamp

Fonte: COMVEST. **Vestibular nacional Unicamp 2011 – Língua Portuguesa: 2ª fase.** Campinas, SP:

Comvest/Unicamp, 2011. p. 8.

O enunciado da questão pedia que fosse explicitado o deslocamento de sentido necessário para a construção do humor e também que ele fosse descrito, quadro a quadro, por meio da relação estabelecida entre as imagens e o que era dito. Segundo o Comvest (Comissão Permanente para os Vestibulares)⁷⁸, responsável pelo processo seletivo da Unicamp, a nota média obtida foi 1,2 entre os alunos que fizeram a prova e 1,3 entre os que prestaram o vestibular e, depois, matricularam-se em algum dos cursos da universidade. O valor total da questão era cinco pontos.

⁷⁸ COMVEST. **Vestibular nacional Unicamp 2011 – Língua Portuguesa: 2ª fase.** Campinas, SP: Comvest/Unicamp, 2011.

O índice pode ser considerado baixo do ponto de vista de proficiência de leitura e de explicitação dos conteúdos na modalidade escrita (a questão era dissertativa). Comparativamente com provas de anos anteriores, percebe-se comportamento semelhante. Em 1993, uma questão envolvendo tira da série “As Cobras”, de Luis Fernando Verissimo, obteve apenas 14% de acerto total (valia cinco pontos também)⁷⁹.

Dos estudantes que fizeram aquela questão, 30% tiraram nota zero ou deixaram a resposta em branco. Nota um representou 7% e dois, 15%. Ou seja, se somados esses índices (respostas em branco + nota zero + nota um + nota dois), percebe-se que mais da metade dos candidatos (52%) obteve desempenho abaixo da média. Apenas para registro, 19% dos estudantes tiraram nota três e 15%, nota quatro. Uma vez mais, desempenho aquém do esperado.

Pela falta de dados mais amplos sobre o tema, seria prematura uma conclusão cabal de que os estudantes do ensino médio – ou ao menos os paulistas – apresentam dificuldade na leitura de tiras cômicas. Seria possível dizer, porém, que há uma inclinação a um rendimento menor do processo de compreensão textual à medida que se exige do aluno uma inteligência menos explícita e, portanto, menos óbvia também.

Pode-se ponderar que se trata de uma conclusão um tanto quanto óbvia até. Se a complexidade na apreensão das informações é maior, a dificuldade, em tese, deveria seguir o mesmo caminho. O contra-argumento é que, apesar disso, a expectativa é a de que se tenham leitores proficientes na análise de textos multimodais como esses e que o distanciamento do sentido global proposto pelas tiras cômicas fosse exceção, e não maioria, entre estudantes dessa faixa de escolaridade.

O que nos leva a uma das questões centrais propostas neste artigo, a de discutir formas de como trabalhar a melhoria na leitura de tiras cômicas junto aos alunos. Entendemos que um dos caminhos possíveis – já concordando com a premissa de que existem outras, tão válidos quanto – possa estar na presença desse gênero nas redes sociais.

Tiras cômicas em ambientes virtuais

Uma das questões que a quarta edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil procurou sistematizar foi o quanto as pessoas se valem das plataformas virtuais para a leitura e trocas de mensagens. Divulgado em 2016 e baseado em levantamento nacional realizado

⁷⁹ Os dados constam em obra de Abaurre e Possenti (1993).

nos meses finais do ano anterior⁸⁰, o estudo revelou que as atividades predominantes na internet, naquele momento, eram (Tabela 1):

Tabela 1 – Atividades predominantes na internet – Dados gerais

<i>Atividades</i>	<i>Percentual</i>
Uso do WhatsApp ou do Snapchat, redes baseadas na troca rápida de mensagens	66%
Envio e recebimento de e-mails	54%
Acesso a redes sociais e/ou participação em fóruns	50%
Escutar música	50%
Assistir a vídeos, filmes ou TV on-line	48%

Fonte: INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil – 4ª edição.**

São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2016.

O levantamento permite fundamentar em números um comportamento percebido nitidamente na sociedade contemporânea: o uso predominante dos meios virtuais, acessados por diferentes suportes tecnológicos (computadores, tablets, celulares, smartphones). A pesquisa confirma ainda outra percepção: a de que tais práticas são bastante familiares aos jovens em idade escolar.

As mesmas atividades elencadas na Tabela 1 são utilizadas ainda mais entre os brasileiros em faixas etárias abaixo dos 18 anos. Vejamos, a título de exemplo, o comportamento entre adolescentes dos 14 aos 17 anos, período ideal para que seja cursado o ensino médio (Tabela 2):

⁸⁰ A pesquisa foi realizada pelo Instituto Pró-Livro e executada pelo Ibope (Instituto Brasileiro de Opinião e Estatística). Segundo o relatório do levantamento, foram aplicadas 5.012 entrevistas entre 23 de novembro e 14 de dezembro de 2015. A análise abrangeu 315 municípios brasileiros.

Tabela 2 – Atividades predominantes na internet – Faixa etária entre 14 e 17 anos

<i>Atividades</i>	<i>Percentual</i>
Uso do WhatsApp ou do Snapchat	75%
Envio e recebimento de e-mails	51%
Acesso a redes sociais e/ou participação em fóruns	55%
Escutar música	63%
Assistir a vídeos, filmes ou TV on-line	60%

Fonte: INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil – 4ª edição.**

São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2016.

Vê-se que, em comparação com a média geral, há aumento no percentual presente em todas as atividades elencadas. Constata-se, portanto, que sejam formas de leitura e escrita comuns a jovens dessa faixa etária. Outro dado da pesquisa reforça essa interpretação: 88% das pessoas que estão estudando acessam a internet.

Ainda se observarmos o perfil de quem está no ensino médio, a pesquisa revela que 67% dos entrevistados mencionaram a internet como atividade de que gosta de usufruir no tempo livre. Ainda nas horas de folga, 63% afirmaram utilizar o WhatsApp e 35%, as redes sociais Facebook, Twitter e Instagram. Na média geral, esses mesmos índices são menores, correspondem a 47%, 43% e 35%, respectivamente.

É de esperar que o alunado brasileiro, que tanto acessa WhatsApp e redes sociais, tenha tido contato, mesmo que esporádico, com alguma tira cômica presente em uma dessas páginas ou então compartilhada por alguém. Diz-se isso porque, segundo Ramos (2015a), o número de tiras presentes na internet brasileira já supera o das impressas nos jornais, até mesmo porque boa parte das veiculadas nos cadernos de cultura dos diários tende a ser, depois, reproduzida pelos próprios autores em suas páginas virtuais e redes sociais.

Assim como muitos gêneros contemporâneos, as tiras cômicas também rumaram para as plataformas de circulação virtual. Do ponto de vista de constituição do gênero, conforme Ramos (2015b), são mantidas as marcas centrais herdadas dos jornais impressos, onde as tiras se consolidaram ao longo do século 20. Reitera-se a tendência de composição de um texto que procura apresentar um desfecho inesperado, que leva ao humor.

A manutenção das marcas genéricas é uma das possibilidades apontadas por Araújo (2016) para a reelaboração dos gêneros. Segundo o pesquisador, percebe-se um *continuum*

nesse processo de transição dos meios impressos para as redes sociais. Por um lado, haveria situações que tenderiam a uma standardização das formas já cristalizadas, ocorrendo um menor grau de intervenção dos sujeitos. Por outro, cenários em que os participantes da interação interviriam mais, modificando e reconfigurando as marcas já existentes.

As tiras, como dito, tendem a se aproximar dos aspectos de standardização. Isso, no entanto, não minora a relevância de algumas inovações a que elas estão sujeitas pela presença nas mídias virtuais. Nesses novos espaços, de acordo com Ramos (2015b) e Castro (2016), as tiras se inserem em um cenário enunciativo distinto do visto no impresso, o que permite a inclusão de elementos paratextuais diferenciados (como textos de apoio ou títulos), uma maior flexibilização do tamanho dos formatos usados para narrar a história de humor e uma interação direta com o leitor, viabilizada pelo espaço dos comentários presente nas redes sociais.

As manifestações de quem lê aquele conteúdo podem se dar de formas distintas. Uma primeira possibilidade é “curtir” o que fora visto. Essa atividade se resume, na prática, a clicar em um ícone presente na parte inferior da postagem (no Facebook, aparece a palavra “curtir” ladeada por uma imagem de mão, indicando com o polegar o sinal de “positivo”; no Twitter, consta um símbolo de coração). A lógica é simples: quanto mais curtidas, maior a repercussão daquela postagem no meio virtual.

Outra possibilidade é a de compartilhar o conteúdo, ou seja, de se apropriar daquele texto postado e inserir na sua própria linha de mensagens. A postagem pode ser reproduzida com ou sem o acréscimo de algum comentário, como um paratexto sobre o que será lido na sequência. Caso queira, a pessoa pode tanto curtir como também compartilhar. Não são atividades excludentes.

Um terceiro caminho de manifestação é por meio dos comentários. Esse recurso é presente tanto no Facebook quanto em blogs. O espaço para que a pessoa escreva e opine aparece no final da postagem. No Twitter, o recurso existe, mas é um pouco diferente: o internauta pode responder aos conteúdos, construindo uma espécie de diálogo virtual na tela. Uma vez mais, o número de interações ajuda a medir a repercussão dos conteúdos.

Em estudo específico sobre blogs jornalísticos, Oliveira (2013) propõe um método de análise das manifestações dos leitores registradas no espaço dos comentários. Ela sugere que sejam observados três aspectos nas interações: 1) intervalo de tempo entre as mensagens; 2) identificação dos coenunciadores (a quem se dirigem os comentários); 3) finalidade do comentário.

O último item é entendido pela pesquisadora como sendo a focalização dada pelo internauta. O comentário poderia tanto abordar o tema da postagem como também migrar para outros aspectos, como ser uma resposta direta ao autor daquela página virtual ou a outro leitor, construindo um par conversacional, ou até mesmo um acréscimo ou correção da informação registrada.

Embora tenha sido pensado para ser aplicado aos blogs, entendemos que tal classificação poderia ser ampliada para outras redes sociais também, em particular o Facebook. De todo modo, o ponto que nos parece relevante para esta discussão é que, do ponto de vista de produção do sentido, o texto apresentado na postagem é coletivamente comentado e avaliado, produzindo novos olhares e reflexões sobre ele e, ao mesmo tempo, novas possibilidades de interpretação.

Uma das máximas do campo teórico do texto é que o sentido não é dado, mas construído pelos sujeitos numa situação sociocognitiva de interação. No caso das redes sociais e dos comentários nela registrados, essa situação fica ainda mais explícita. Os sentidos são construídos a partir do texto em si e também das manifestações plurais dos leitores.

Construção coletiva do(s) sentido(s)

Temos postulado neste artigo que a área de comentários das redes sociais pode ser um espaço privilegiado de aprimoramento de leitura, inclusive de textos multimodais, como as tiras cômicas, foco desta nossa exposição. Tentando amarrar a discussão conduzida até aqui antes de partirmos para a aplicação dela, teríamos a seguinte linha de raciocínio:

- se tiras cômicas mais complexas tendem a ser menos compreendidas pelos alunos, em particular do ensino médio,
- se os estudantes brasileiros nessa faixa etária (14 aos 17 anos) demonstram predileção por usar a internet (67%, segundo dados da Retratos da Leitura No Brasil) e usam com certa frequência redes sociais (55%%, conforme a mesma pesquisa),
- se tiras cômicas figuram entre os gêneros dos quadrinhos que mais circulam no ambiente virtual, já superando o volume delas presente nos cadernos de cultura dos jornais,

- é possível trabalhar com a ideia de que tiras cômicas veiculadas em redes sociais, bem como os comentários gerados por elas, possam se tornar um exercício de aprimoramento da leitura.

Para expormos como se pode dar esse processo coletivo de construção do(s) sentido(s), selecionamos para análise uma tira cômica de “Will Tirando”, veiculada no blog homônimo do desenhista brasileiro Will Leite. A opção pela escolha dessa série é pelo fato de ser uma das poucas de que se têm dados sobre os acessos àquela página virtual. Isso porque o autor tornou públicas informações a respeito do site, inclusive com registros que dialogam diretamente com a leitura nas mídias virtuais.

O levantamento foi divulgado no próprio blog no dia 2 de janeiro de 2015 e tomava como base o ano anterior⁸¹. Segundo registrou Will Leite, o blog teve cinco milhões de acessos em 2014. A maior parte das visitas se deu por meio de um terminal fixo de computador (82%). Celulares e tablets representaram 14% e 4%, respectivamente. O tempo médio de cada acesso foi de dois minutos e quatro segundos.

Esse período de tempo gasto no contato com a página, de certo modo, seria algo esperado. É raro fixar-se somente em uma página durante os acessos à internet – a tendência é pela pluralidade de acessos rápidos a diferentes conteúdos. Outro motivo é que as tiras cômicas tendem a ter formatos curtos, o que torna mais rápida a leitura. Houve dados sobre escrita também: ainda de acordo com o levantamento, foram registrados 13.200 comentários de internautas.

Sobre os acessos, 48% das pessoas chegaram até a página via Facebook, por meio do espaço mantido pelo autor naquela rede social, contra 25% que clicaram diretamente o endereço eletrônico do blog e 19% que acessaram via sites de busca ou por meio de links de outros sites (é muito comum um desenhista indicar outro, criando, assim, uma rede colaborativa de contatos entre os internautas).

Will Leite não renovou o levantamento nos anos seguintes. Mas esses dados já ajudam a dar uma ideia de como a página é lida e acessada e ajuda também a justificar a relevância dela para este estudo. A tira selecionada para análise foi veiculada no blog na manhã do dia 14 de abril de 2016. Vejamos:

⁸¹ LEITE, W. Estatísticas 2014. **Will Tirando**. Disponível em: <http://ww2.willtirando.com.br/estatisticas-2014/> Acesso em: 31 ago. 2016.

A importância das pequenas escolhas

📅 14 de abril de 2016 💬 35 Comentários



Figura 3 – Tira cômica da série Will Tirando, de Will Leite

Fonte: LEITE, Will. A importância das pequenas escolhas. **Will Tirando**. 14 abr. 2016. Disponível em: <http://www.willtirando.com.br/a-importancia-das-pequenas-escolhas/> Acesso em: 30 ago. 2016.

A Figura 3 reproduz o modo como a história foi apresentada ao leitor. Assim como outros exemplos da série, o autor costuma dar um título para as tiras que cria. A dessa data foi batizada de “A importância das pequenas escolhas”. Isso já ajuda o leitor a enquadrar o conteúdo que será visto na narrativa. Cria a expectativa de que o tema irá versar sobre esse assunto.

Logo abaixo do título, consta a data de veiculação da tira, 14 de abril de 2016, e a quantidade de comentários registrados pelos internautas. A imagem da tela do blog foi reproduzida no dia 31 de agosto de 2016. Nessa data, aquela postagem somava 35 manifestações escritas pelos leitores.

A tira aparece na sequência. Isso não significa, é importante que se registre, que a pessoa deva obedecer a essa ordem vertical de leitura, ela pode iniciar o contato com o conteúdo, por exemplo, pela própria história. De todo modo, são elementos que se somam no processo de construção do sentido, se observados do ponto de vista textual.

A história é narrada em cinco quadros. O primeiro apresenta a personagem – a maior parte das tiras de “Will Tirando” é feita com pessoas criadas especificamente para aquela trama. O leitor é levado a conhecer Geisy e à informação de que ela não seria famosa. As

cenas seguintes dão sequência ao relato do narrador, compondo com as imagens outros detalhes sobre a vida dela: “nunca apareceu na TV...”; “nunca tirou fotos pelada...”.

Os dois quadros finais trazem os elementos que levam ao sentido inesperado e, por consequência, ao efeito humorístico, marca central do gênero tira cômica. Registra-se que “Geisy leva uma vida comum... porque há 7 anos optou por uma blusinha básica e uma calça jeans”.

Para que se entenda o inusitado desse desfecho, o leitor teria de ter conhecimento prévio (informação que ele traz na memória, fruto de experiências e dados acumulados ao longo do tempo) de uma figura real, Geisy Arruda, que alcançou fama justamente por não ter usado uma “blusinha básica e uma calça jeans”. No lugar, optou por um curtíssimo vestido.

O caso envolvendo Geisy Arruda havia ocorrido justamente sete anos antes, em 2009. Ela usou o microvestido em uma universidade da região do ABC onde era, à época, estudante de turismo. Segundo noticiou a “Folha de S.Paulo” em 4 de novembro daquele ano⁸², dias antes ela havia sido vítima de perseguições e de agressões verbais por parte de outros alunos, sendo, inclusive, chamada jocosamente de “puta”. Arruda havia saído do campus com a ajuda da polícia militar.

Vídeos que mostravam a estudante circulando no campus e sendo afrontada por outros alunos da universidade, e que foram compartilhados na internet, ajudaram a dar ainda mais projeção à história. As imagens detalham que os gritos de “puta” foram, na verdade, um coro, proferido simultaneamente por várias pessoas. Na saída, escoltada pelos policiais, ela usava um jaleco por cima do vestido rosa choque que causou tanta polêmica.

O assunto foi paulatinamente migrando das páginas dos cadernos sobre o cotidiano para as de cultura, onde normalmente são publicadas as colunas sobre os bastidores dos famosos. Geisy Arruda assumiu esse lado midiático, tornando-se figura frequente em programas de TV e revistas sobre personalidades. Com a fama repentina, aceitou posar nua duas vezes, em 2010 e 2016, ambas para a revista “Sexy”.

Essa trajetória dela é sintetizada nos quadros da tira e seriam informações, como dito, que o leitor deveria recuperar por conhecimento prévio para poder compreender o texto. O nome dela, mencionado na primeira cena, já dá uma pista para orientar essa interpretação. Havia outro dado que reforçava essa percepção: uma das indexações usadas para resumir

⁸² ESTUDANTE xingada recua e adia retorno à universidade. Cotidiano. **Folha de S.Paulo**. 4 nov. 2009. p. C7.

aquela postagem (chamadas de “tags”), reproduzida na parte debaixo da tira, era justamente o nome dela, Geisy Arruda.

Além disso, quem lia a tira deveria estabelecer uma relação intertextual entre a imagem desenhada e a própria Geisy Arruda – o autor procurou construir visualmente a personagem com traços bastante próximos aos dela. Na cena final, vale registrar, é mantida a mesma cor rosa choque do microvestido, que é deixado na cama enquanto ela sai trajada de calça jeans e blusinha. Ao contrário da Geisy real, a Geisy ficcional teria optado por outro caminho, decisão que afetaria o restante de sua vida.

Como já mencionado, a tira registrava 35 comentários. Seguindo o método de análise proposto por Oliveira (2013), o intervalo entre as manifestações abrangeu o período de seis dias. A primeira manifestação foi veiculada em 14 de abril de 2016, às 12h23min, e a última, em 20 de abril, às 21h53min.

O comentário inaugural foi feito pelo leitor J. (omitiremos os nomes, mantendo apenas as iniciais, para evitar eventuais identificações; a única exceção serão as respostas dadas pelo próprio autor, caso em que se torna necessária a identificação da pessoa). J. explicitava ter identificado a quem a tira se referia e feito a associação com o caso real:

Ah sim, a culpa é dela! Que vergonha, né? Na tirinha está claro, a culpa foi dela de usar um vestido justo... Não foi da “universidade” ter expulsado ela por causa do que ela estava usando, e muito menos dos alunos que filmaram enquanto xingavam e faziam graça dela... A culpa é só dela por ter usado o roupa que ela queria e não a roupa que uma boa moça tem que usar, uma camiseta básica e calça jeans.

O segundo comentário foi registrado pelo autor do blog e da tira, Will Leite. Nove minutos depois, ele respondeu a J. por meio deste texto: “Culpa? Por que falar de culpa? Não tô julgando/culpando ninguém na tira. Só tô falando de escolhas... e das suas importâncias”. Essa manifestação deu início a três outras, todas abordando a questão da eventual culpa de Geisy Arruda no caso. Vejamos algumas (foi mantida a mesma escrita utilizada no blog):

B., 14 abr. 2016, 12h32min

Até hoje não entendo porque um vestido curto foi motivo de humilhação pública e expulsão, enquanto tantos casos de estupro nas universidades não são nem julgados, e continuam acontecendo. Pelo menos ela superou as humilhações e hoje está bem sucedida e não liga para os comentários maldosos dos haters. Parabéns pela tira Will.

E. V., 14 abr. 2016, 12h42min

Só relembrando um pouco o caso (e já adianto que não vou responder nada que questionarem), ali faltou bom senso de todos os envolvidos: da aluna (que ficou famosa), dos outros alunos (que, graças aos céus, foram esquecidos), e da reitoria da universidade (que, sinceramente, ninguém liga qual era mais...)

E, ainda, me referindo às escolhas, cada um de nós tem poder de influenciar os demais, por que todos somos importantes para alguém em algum nível; como influenciamos, depende do que escolhemos fazer ou como escolhemos ser! Assim como há semelhanças entre Marcelo D2 e Gabriel O Pensador (a inteligência e sagacidade das letras) e como cada um influencia os demais! Okay?

A., 14 abr. 2016, 12h48min

J., em questão de culpa, ela tem culpa de usar um vestido curto em uma instituição de ensino, onde há regras. Na minha faculdade não posso usar shorts, saias ou vestidos curtos, não posso usar chinelo, etc. Se eu vou sair depois da faculdade, a roupa de sair vai na bolsa.

O Will só mostrou que pela escolha dela, a de ir com um vestidinho pra facul, ela é o que é hoje. Posou pra revistas, conheceu gente rica, ganhou dinheiro fácil, etc. Eu não vi uma vez sequer a palavra “C U L P A” na tirinha.

Esse último registro apresenta dois aspectos a serem detalhados. O primeiro é que o internauta A. se dirige diretamente a outro, J, autor do primeiro comentário. Acionando uma vez mais o método de análise proposto por Oliveira (2013), a pessoa pode tanto fazer uma manifestação aberta a todos como direcionada especificamente a alguém, que pode ser tanto o mantenedor da página quanto outro leitor. Ocorreu justamente essa última situação.

O segundo aspecto é que essa exposição de A. foi vista pelo autor da tira como a mais próxima do sentido que ele pretendeu cunhar na tira cômica. Ele mesmo foi o responsável pelo comentário seguinte, registrado às 13h e, endereçado à leitora A.: “A., neste segundo parágrafo do seu comentário, você foi a ÚNICA (juro, a única) que fez a exata leitura do que eu quis passar na tira”.

Percebe-se, por essas primeiras interações, que a troca de comentários ajuda o leitor a ajustar o sentido proposto pela tira e dá também oportunidade ao autor de expor o que realmente procurou dizer com aquela história. Isso não impede, no entanto, que possa haver outras possibilidades de interpretação ou de posicionamentos críticos sobre o conteúdo.

O internauta V., por exemplo, registrou no dia seguinte, 15 de abril, à 0h16min, que enxergou machismo na tira. Segundo argumentou, o quadro final traria diferentes informações implícitas, cuja interpretação iria variar de pessoa para pessoa. Seguindo a linha de raciocínio de V., a inferência sugerida na frase final da história – “... porque há 7 anos optou por uma

blusinha básica e uma saia jeans” – poderia ser completada de maneiras distintas: “em vez de sair como piriguete”, “em vez de usar um vestidinho provocante” ou ainda “em vez de sair de vestido curto”.

Depois de expor essas opções, questiona: “E agora me diga, nessa sociedade machista e opressora, qual são as primeiras frases que veem (sic.) a mente? Na minha cabeça, veio ‘em vez de usar aquele vestido rosa HORRENDO!’”. Quatro dias depois, às 11h33min, M. respondeu a esse comentário de V. (uma vez mais, foi mantida a mesma escrita registrada no blog):

Esse é o grande problema, V.!! A arte sempre vai estar aberta a interpretações diferentes, nem por isso tudo tem que vir com legenda explicativa. Se tiver que explicar tudo não é mais arte!! A tirinha poderia ser sobre como o Bill Gates ter escolhido estudar tecnologia ao invés de direito mudou não apenas a vida dele como a história da humanidade. Mas como tem mulher, tem roupa e tem uma galera que sai caçando machismo em tudo, deu no que deu... Apesar de o título estar mais claro que um albino no sol

Vê-se, pelo texto de M., que se passou estabelecer uma discussão coletiva sobre sentidos gerados por e a partir da tira cômica. Os temas dos comentários – ou as finalidades deles, se formos seguir a nomenclatura proposta por Oliveira (2013) – abordaram estes tópicos:

- opiniões sobre o caso real vivido por Geisy Arruda (28,6% dos comentários)
- opiniões sobre o modo como a tira fora compreendida por outros leitores (20%)
- registros sobre escolhas diferentes que poderiam ter sido tomadas na vida (17,1%)
- polêmica de a tira ser ou não machista (14,3%)
- respostas pontuais ou outros aspectos abordados (20%)

Um dado relevante para esta discussão é que leitores que fizeram outra interpretação do conteúdo foram alertados ou pelo autor ou por outros internautas sobre qual teria sido a proposta inicial de sentido pretendida com aquela produção multimodal. Inclusive com cobranças sobre a necessidade de se interpretar adequadamente o texto, como ajuda a demonstrar este irônico comentário do leitor S., registrado em 14 de abril, às 13h24, em relação à intervenção do internauta J.: “ou você tem que parar com as drogas ou voltar pra aula de interpretação de texto”.

Considerações finais

Este artigo procurou fundamentar que tiras cômicas mais complexas tendem a gerar maior dificuldade de compreensão entre alunos do ensino médio, etapa do processo educacional em que é esperado que o estudante já tenha desenvolvido a capacidade de entendimento de informações menos explícitas em textos, tanto verbais quanto multimodais.

Defendeu-se também que uma possível forma de aprimoramento da leitura possa estar na presença dessa forma de produção em redes sociais. Segundo demonstram os dados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, há uma familiaridade muito forte com essas plataformas entre leitores da faixa etária equivalente ao ensino médio.

A análise procurou demonstrar como o espaço dos comentários existente nas redes sociais pode funcionar, mesmo que inconscientemente, como um exercício coletivo de aprimoramento do processo de construção do(s) sentido(s). Por meio das trocas de mensagens, inclusive com a possibilidade de manifestação do próprio autor, ajustam-se, de forma colaborativa, os aspectos que levam à interpretação daquele conteúdo.

O fato de a mediação ser feita em uma rede social, como no blog utilizado para análise, e não em uma prova vestibular ou em um exame para aferir conhecimento ajuda a tornar menos “oficial” a discussão sobre a interpretação da tira e, entende-se, pode transformar esse processo mais proveitoso e aprofundado do ponto de vista da leitura.

A inclusão de tiras cômicas – ou mesmo outros gêneros – em redes sociais e a consequente troca de impressões sobre o conteúdo, manifestada nos comentários, não irá resolver por completo o déficit de leitura identificado pelos poucos dados existentes sobre o tema. Há certamente (muitas) outras iniciativas que têm de ser tomadas paralelamente. Mas defendemos que este pode ser um caminho possível (embora não o único) para enfrentar a questão.

Referências

ABAURRE, M. B.; POSSENTI, S. **Vestibular Unicamp: Língua Portuguesa**. São Paulo: Globo, 1993.

ARAÚJO, J. Reelaboração de gêneros em redes sociais. In: ARAÚJO, J.; LEFFA, V. (orgs.). **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 49-64.

CASTRO, Thiago Estevão Calixto de. **Tiras cômicas online: mediação e interações na linguagem das tiras**. 195 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia). Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Universidade Federal Tecnológica do Paraná. Curitiba, 2016.

CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.

CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V.; BRITO, M. A. P. **Coerência, referenciação e ensino**. São Paulo: Contexto, 2014.

COMVEST. **Vestibular nacional Unicamp 2011 – Língua Portuguesa: 2ª fase**. Campinas, SP: Comvest/Unicamp, 2011.

CUSTODIO FILHO, V. **Múltiplos fatores, distintas interações: esmiuçando o caráter heterogêneo da referenciação**. 330 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2011. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/8896/1/2011_tese_vcfilho.pdf Acesso em: 20 ago. 2016.

ESTUDANTE xingada recua e adia retorno à universidade. Cotidiano. **Folha de S. Paulo**. 4 nov. 2009. p. C7.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil – 4ª edição**. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2016.

KOCH, I. G. V. **Introdução à Linguística Textual**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2015.

LEITE, W. Estatísticas 2014. **Will Tirando**. 2 jan. 2016. Disponível em: <http://ww2.willtirando.com.br/estatisticas-2014/> Acesso em: 31 ago. 2016.

_____. A importância das pequenas escolhas. **Will Tirando**. 14 abr. 2016. Disponível em: <http://www.willtirando.com.br/a-importancia-das-pequenas-escolhas/> Acesso em: 31 ago. 2016.

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

OLIVEIRA, M. R. Interações na blogosfera. In: SHEPHERD, T. G.; SALIÉS, T. G. (Orgs.). **Linguística da internet**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 157-179.

RAMOS, P. **Faces do humor: uma aproximação entre piadas e tiras**. Campinas, SP: Zarabatana Books, 2011.

_____. Estratégias de referência em textos multimodais: uma aplicação em tiras cômicas. **Linguagem em (Dis)curso**. Tubarão, SC: set., dez. 2012. v. 12. n. 3. p. 743-763. Disponível em:

http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/1221/1022 Acesso em: 29 ago. 2016.

_____. Raio-X das tiras no Brasil. **Nona Arte: Revista Brasileira de Pesquisas em Histórias em Quadrinhos**. São Paulo, 2015a. v. 4. n. 1. p. 49-58. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/nonaarte/ojs/index.php/nonaarte/article/view/159/152> Acesso em: 30 ago. 2016.

_____. Tiras cômicas em suportes digitais. **Estudos Linguísticos**. São Paulo: maio, ago. 2015b. v. 44. n. 2. p. 770-783. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/1010/592> Acesso em: 30 ago. 2016.

_____. **Tiras livres: um novo gênero dos quadrinhos**. 2 ed. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2016a.

_____. **A leitura dos quadrinhos**. 2 ed. 2 reimpr. São Paulo: Contexto, 2016b.

RAMOS, P.; SILVA, Y. D. As implicações do texto multimodal na leitura. **Diadorim**. Rio de Janeiro: 2016. v. 2. n. 18. (No prelo).

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Relatório pedagógico Saesp 2013**. São Paulo: 2013. Disponível em: http://file.fde.sp.gov.br/saesp/saesp2013/Arquivos/SARESP%202013_Relat%C3%B3rio%20Pedag%C3%B3gico_L%C3%ADngua%20Portuguesa.pdf Acesso em: 29 ago. 2016.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Relatório pedagógico Saesp 2015**. São Paulo: 2015. Disponível em: http://file.fde.sp.gov.br/saesp/saesp2015/Arquivos/LP_2015_online.pdf Acesso em: 29 ago. 2016.

UM ESTUDO DA DISCURSIVIZAÇÃO DE PROJETOS DE RESPOSTA EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Amanda Maria de OLIVEIRA⁸³

Luana de Araujo HUFF⁸⁴

Rodrigo ACOSTA-PEREIRA⁸⁵

Resumo: Este artigo analisa os projetos de respostas discursivizadas no manual do professor para entender *se* e *como* a prática de análise linguística é proposta para as aulas de Língua Portuguesa. Para isso, analisa como as atividades e a(s) sua(s) possível(is) resposta(s) são discursivizadas e como contribuem para a formação linguística do sujeito aluno. O escopo teórico-metodológico endereça-se nos escritos do Círculo de Bakhtin e em estudos acerca do ensino operacional e reflexivo da linguagem para compreender como os livros didáticos têm reenunciado/respondido/evocado as(às) discussões sobre a prática de análise linguística.

Palavras-chave: Análise de livros didáticos. Prática de análise linguística. Análise dialógica de/do discurso. Ensino de Língua Portuguesa.

Abstract: *In this paper, we analyze the projects of answers discursivized in the teachers' editions of the textbooks to understand if and how the practice of linguistic analysis is offered for Portuguese classes. To do so, we analyze how the exercises and the possible answer(s) are discursivized and how they contribute on student's learning processes. The theoretical and methodological scope is based on the studies of Bakhtin Circle and on researches involving an operational and reflective teaching language process to understand how the textbooks have reenunciated/answered/evoked the discussions about the practice of linguistic analysis.*

Keywords: *Analysis of textbooks. Practice of linguistic analysis. Dialogical Discourse Analysis. Portuguese language teaching.*

⁸³ Programa de Pós-graduação em Linguística da UFSC/Bolsista CNPq. Contato: amandahmo@hotmail.com.br

⁸⁴ Programa de Pós-graduação em Linguística da UFSC/Coordenação Geral do Educando, Instituto Federal Catarinense. Contato: luana.huff@ifc-videira.edu.br

⁸⁵ Professor da UFSC no Programa de Pós-graduação em Linguística e no Programa de Mestrado Profissional em Letras. Contato: drigo_acosta@yahoo.com.br

Introdução

A reforma do Ensino Médio anunciada ainda nos anos noventa com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) buscava a atualização da educação brasileira que se pautava nas transformações econômicas e sociais em curso desde os anos de 1980, com a chamada “revolução tecnológica” ou “terceira revolução industrial” a partir de uma mudança geral de paradigmas (BRASIL, 2000). Nesse novo cenário não há mais espaço para uma formação específica, nem para um ensino tradicional de transposição de conhecimentos. A escola deveria modificar-se e tornar-se o local onde os cidadãos pudessem aprender a aprender.

Tal mudança implicou diretamente o trabalho em sala de aula de cada componente curricular. Cientes disso, e como mais uma etapa da reforma (prevista na LDB), no ano de 1998, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN) e, no ano 2000, os PCN do Ensino Médio (PCNEM). Os PCN (BRASIL, 1998), seguindo as pistas que apareciam já na LDB (BRASIL, 1996), dividiram os componentes curriculares por áreas do conhecimento (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias) no intuito de fortalecer a perspectiva de integração dos conhecimentos e de formação geral dos sujeitos.

O componente curricular de Língua Portuguesa, integrante da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, envolvido também pelo contexto histórico da reforma mais geral da educação, abarcou algumas das teorias mais recentes da época sobre ensino de língua materna e que podiam lidar melhor com o novo paradigma social de produção e vida em sociedade. Buscando uma disciplina de língua materna mais voltada para as necessidades comunicativas dos sujeitos em formação, os PCNEM (BRASIL, 2000) propõem o trabalho com a língua em uso, considerada na sua dimensão sócio-histórica e cultural, que tem como finalidade a interação entre os sujeitos também sociais e históricos. Propósito que pode ser alcançado pelo abandono das barreiras que separam, na escola, gramática, literatura e produção textual. Segundo os PCNEM (BRASIL, 2000, p. 18),

O trabalho do professor centra-se no objetivo de desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando a verbalização da mesma e o domínio de outras utilizadas em diferentes esferas sociais. [...] O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos e a literatura integra-se à área de leitura.

Essas proposições estão em muito ancoradas nas reflexões de João Wanderley Geraldi sobre o ensino de língua materna, como se constata, inclusive, nas referências bibliográficas da Proposta. Ao serem reenunciadas pelos PCNEM, tais reflexões chegaram às escolas e à academia, tornando-se pauta recorrente de formações continuadas, congressos e revistas científicas, gerando uma série de novas questões principalmente sobre o que Geraldi (2011[1984]) denominou como o tripé da sua proposta pedagógica: prática de leitura, prática de escrita e prática de análise linguística (BEZERRA; REINALDO, 2013).

Considerando o exposto, o artigo em tela tem como *objetivo geral* verificar como as possibilidades de respostas propostas no manual do professor *respondem*⁸⁶ aos já-ditos no que se refere às reflexões acerca do ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica. Para tanto, analisamos, sob a perspectiva dialógica do discurso, as atividades e suas antecipações de respostas constantes do manual do professor nos livros didáticos distribuídos na rede pública de ensino pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). O referencial teórico-metodológico endereça-se em dois matizes teórico-epistemológicos: i) os escritos do Círculo de Bakhtin e as pesquisas de seus interlocutores na contemporaneidade como fundamento para análise dialógica do discurso; ii) estudos contemporâneos em Linguística Aplicada sobre o ensino operacional e reflexivo da linguagem na escola de Educação Básica como fundamento para a compreensão de como os livros de Língua Portuguesa têm reenunciado/respondido/evocado as(às) discussões sobre a prática de análise linguística na/para escola.

A prática de análise linguística no contexto do ensino *operacional e reflexivo*

Britto (1997) discute uma proposta de ensino de língua diferente da prática centrada no trabalho com conteúdos definidos *a priori* para cada ano e ensinados sequencialmente. O autor propõe que o ensino de língua seja *operacional e reflexivo*, isto é, que o aluno possa ampliar conhecimentos acerca do uso da língua, de modo a lhe ser facultada a possibilidade de interagir nas mais diferentes esferas, especialmente naquelas em que não costuma participar, bem como possa refletir sobre os recursos linguísticos agenciados e, a partir disso, pensar sobre a língua, construir sentidos.

⁸⁶ Para o Círculo de Bakhtin, a *resposta* aos discursos já-ditos é uma atitude compreensiva e ativamente responsiva, que está presente em nossos discursos direta ou indiretamente.

Assim, Franchi e Geraldi não somente apresentam um novo método de ensino, mas tomam uma concepção de língua que se centra no sujeito e na historicidade, isto é, eles ressignificam a compreensão da situação de interação entre aluno e professor de forma ampla e a partir de uma perspectiva sócio-histórico-cultural, em diálogo com as diretrizes dos PCN (BRITTO, 1997). Em face disso, os lugares ocupados pelo professor e aluno deixam de ser funções pertinentes apenas ao ambiente escolar e passam a ser compreendidas enquanto condições plenas de interlocutores que interagem em um contexto real.

Em adição, Franchi (2006 [1991]) propõe que a historicidade da língua envolve a negociação dos sentidos a partir da interação com o outro. Entende, portanto, que os sentidos não estão dados, mas que se constroem na discursividade e se renovam a cada enunciação, pois têm a linguagem como atividade constitutiva. Reinaldo e Bezerra (2013) retomam a discussão de Franchi (2006 [1991]) no que concerne à construção de sentidos na interação e explicam que, no trabalho dos sujeitos, sempre mediado pela linguagem, há três ações que se entrecruzam materialmente nos recursos expressivos: (i) ações *com* a linguagem; (ii) ações *sobre* a linguagem e (iii) ações *da* linguagem.

As primeiras são ações que o sujeito realiza a partir da construção de sistemas de referências para compreensão dos recursos expressivos; as segundas dão conta da ação criativa na construção de sentidos. As terceiras, por fim, dizem respeito às limitações da própria linguagem, sejam elas de uma dimensão mais linguística, sejam os sistemas de referências constituídos historicamente. Britto (1997) discute que a língua, nessa concepção, é constitutiva dos sujeitos que, por sua vez, a (re)constroem em cada ato enunciativo.

Nessa perspectiva, Geraldi (2013[1991]) toma como eixos para o trabalho didático-pedagógico a prática de leitura, de escuta e de produção de textos, mediados pela prática de análise linguística⁸⁷. Ao discutir sobre a prática de análise linguística, o autor retoma uma importante característica da linguagem, que é a possibilidade de nos referirmos a ela mesma, isto é, falarmos sobre como falamos. Sob esse escopo, distingue diferentes tipos de atividades em níveis de reflexão, isto é, as *atividades metalinguísticas* e *epilinguísticas*.⁸⁸ As *atividades epilinguísticas* refletem sobre a linguagem, sendo que essa reflexão dá conta dos recursos

⁸⁷ Embora cada eixo de trabalho com a língua necessite de amplas discussões para uma compreensão acurada das implicações teórico-metodológicas dessa perspectiva, direcionamos nosso estudo para a prática de análise linguística por ser o tema do presente artigo. Para mais discussões sobre a leitura e a produção de textos mediadas pela análise linguística, conferir Geraldi (2013[1991]).

⁸⁸ Geraldi (2013[1991]) apresenta também as atividades linguísticas, que são reflexões que não demandam a interrupção do assunto que se trata para voltar-se aos recursos linguísticos agenciados; permitem a progressão do assunto, pois constituem, no dizer de Geraldi (2013[1991]), uma compreensão quase “automática”.

expressivos agenciados considerando a atividade linguística na qual o sujeito está engajado. Quanto às *atividades metalinguísticas*, o autor procura defini-las enquanto reflexão analítica acerca dos recursos expressivos, que permite a nomeação e categorização dos elementos linguísticos, ou seja, diz respeito à construção de uma linguagem para se referir à própria língua.

Bezerra e Reinaldo (2013) lembram que essa proposta de Geraldi (2013[1991]), ao permear as atividades de leitura, escuta e produção de textos, tem como objetivo contemplar o uso da língua e o saber sobre a língua, isto é, que o aluno possa operar com a língua e também refletir sobre os usos que faz. Ressaltamos ainda que nessa proposta, o foco maior incide sobre as *atividades epilinguísticas*, sem descurar da metalinguagem.

Ainda sobre a prática de análise linguística, Geraldi (2011[1984]) oferece encaminhamentos para que as atividades sejam realizadas em sala de aula. Dado os objetivos deste artigo e os avanços já realizados nas propostas de elaboração didática, não nos deteremos em explicá-las.

Expostos os pressupostos teóricos da análise linguística no contexto do ensino de língua operacional e reflexivo, partimos para a exposição dos pressupostos metodológicos e definição do objeto de análise.

Pressupostos metodológicos

Para proceder à análise dos dados, optamos pelo referencial teórico-metodológico da Análise Dialógica do Discurso (ADD). Segundo Rodrigues e Acosta-Pereira (2015, p. 61), a ADD é um dos caminhos possíveis para a compreensão dos sentidos da prática discursiva, “que vem se consolidando como *resposta* dos interlocutores contemporâneos aos escritos de Bakhtin, Volochínov e Medviédev”, figurando ao lado de outras teorias do discurso, já consolidadas no campo da Linguística Aplicada e da Linguística, como as vertentes francófona e anglo-saxã.

Situar-se no escopo teórico-metodológico da ADD implica entender o discurso na sua realidade social e histórica, na sua dialogicidade com discursos outros. É compreender que os enunciados são unidades de comunicação verbal que se engendram em projeções ideológico-valorativas por meio de relações dialógicas.

Os encaminhamentos metodológicos da ADD são de uma ordem mais ampla, não havendo um dispositivo de análise criado *a priori* e replicado a cada nova análise. O caminho

analítico é construído a partir do contato com o objeto de análise, que é sempre um texto-enunciado na sua relação com o social e com o histórico. Segundo Acosta-Pereira (2012, p. 66), o fazer científico da ADD “se concretiza por gestos interpretativos, por uma contínua construção de sentidos e não por caminhos objetivo-matemáticos, percurso essencialmente positivista”.

Além disso, revisitando os escritos do Círculo, aos quais os pesquisadores da ADD respondem, encontramos em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin [Volochínov] (2009 [1929]), diretrizes explícitas e deveras importantes para a construção de um dispositivo analítico. A primeira delas diz respeito às regras metodológicas para uma “ciência das ideologias” que entenda a “mútua influência do signo e do ser” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2009 [1929], p. 45, grifos do autor):

1. Não separar a ideologia da realidade material do signo (colocando-a no campo da “consciência” ou em qualquer outra esfera fugidia e indefinível).
2. Não dissociar o signo das formas concretas da comunicação social (entendendo-se que o signo faz parte de um sistema de comunicação social organizada e que não tem existência fora deste sistema, a não ser como objeto físico).
3. Não dissociar a comunicação e suas formas de sua base material (infra-estrutura).

Esse primeiro encaminhamento reforça a ideia de que é preciso estudar o texto-enunciado na sua completude enquanto signo-ideológico, situado num tempo e num espaço. O segundo encaminhamento metodológico explícito em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* se refere à ordem metodológica para o estudo da língua na comunicação verbal.

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinada interação verbal.
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2009 [1929], p. 129).

Por essa ordem metodológica podemos compreender que não há uma exclusão do estudo do sistema linguístico, mas que ele está imbricado no estudo da situação de interação como todo. Apresentados os pressupostos teórico-metodológicos, passemos a apresentação do universo de pesquisa.

Cientes da amplitude das possibilidades de análise de livros didáticos e a fim de evitar uma escolha aleatória, definimos os seguintes critérios de seleção: 1) livros didáticos de

Língua Portuguesa distribuídos pelo PNLD; 2) nível de Ensino Médio; 3) triênio de distribuição 2015-2017; 4) ampla abrangência nas escolas estaduais de Santa Catarina (SC). A partir desses fatores e com base em levantamento no banco de dados do Fundo Nacional do Livro Didático (FNDE), os livros didáticos selecionados foram *Português: Linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2013); *Novas Palavras* (AMARAL *et al*, 2013); *Língua Portuguesa: linguagem e interação* (FARACO; MOURA; MARUXO JR., 2013).

Definidas as coleções, seguimos para o mapeamento da organização da coleção, e fizemos um levantamento dos conteúdos indicados pelos autores como pertencentes ao grupo de análise e reflexão sobre a língua.

A partir do levantamento de conteúdos, constatamos que o assunto que se repete no primeiro volume (1º ano do Ensino Médio) das três coleções é *Introdução à semântica*. Dentro desse assunto, os tópicos em comum são *antonímia*, *sinonímia* e *homonímia*. Optamos por esse *recorte* dada a impossibilidade de analisarmos todos os livros e/ou todos os conteúdos no presente trabalho e a necessidade de operarmos a partir de um objeto de análise comum às três coleções.

Considerando as diretrizes e encaminhamentos discutidos na presente seção, apresentamos, a seguir, um estudo analítico de base discursiva das atividades, e suas proposições de resposta, presentes nos manuais do professor de Língua Portuguesa, especificamente no que tange às propostas de análise linguística, conforme os objetivos delineados nas seções anteriores.

Análise das atividades do livro *Língua Portuguesa: linguagem e interação*

No objetivo de desvelarmos o(s) discurso(s) que se engendra(m) nas respostas textualizadas nas atividades dos livros didáticos selecionados para este estudo, podemos compreender que o livro didático não é uma ferramenta neutra. Pelo contrário, enquanto discurso, o livro didático já está atravessado valorativa e ideologicamente por discursos outros, pelos já-ditos e pré-figurados que se entrecem no discurso do professor, que, por sua vez, refletem e refratam sua prática didático-pedagógica. Bakhtin (2014[1975], p. 86), ao explicar o atravessamento de valores e projeções ideológicas no/do discurso, discute que

[...] entre o discurso e o objeto, entre ele e a personalidade do falante interpõe-se um meio flexível, frequentemente difícil de ser penetrado de discursos de outrem, de discursos ‘alheios’ sobre o mesmo objeto, sobre o mesmo tema. E é particularmente no processo da mútua interação existente

com este meio específico que o discurso pode individualizar-se e elaborar-se estilisticamente.

Assim, se o livro *Língua Portuguesa: linguagem e interação* (FARACO; MOURA; MARUXO JR, 2013a) se organiza em unidades identificadas a partir de temáticas específicas subdividas em capítulos, que são, por sua vez, organizados a partir do gênero que será trabalhado⁸⁹, ele só o faz porque *responde* (semântico-axiológico-ideologicamente) aos discursos *já-ditos* que orbitam em torno das propostas de ressignificação do ensino de Língua Portuguesa, a um momento de mudança de paradigmas, que perdura desde os anos 1980 (GERALDI, 1997). Dessa forma, compartilhamos com Volochínov (2013 [1930]) a compreensão de que nesses momentos de mudança, de enfrentamentos ideológico-valorativos é comum a ressonância de vozes contraditórias sobre um mesmo objeto, o que nos parece pertinente para o objeto de discurso em análise neste trabalho – as atividades didático-pedagógicas no livro didático. Esse enfrentamento já pode ser visto tanto na organização do livro, quanto na escolha dos textos que serão relacionados ao objeto de discurso⁹⁰ no qual ora o discurso da mudança, ora o discurso da manutenção se sobressai, como podemos observar na terceira unidade, que se intitula “Viagens”, especificamente o capítulo 7 - Relato de viagem, seções “Língua, análise e reflexão” e “Prática de linguagem” (FARACO; MOURA; MARUXO JR, 2013a, p. 206-208).

Segundo o manual do professor, a intenção de organizar o livro por unidades “têm por objetivo levar à construção de um projeto coletivo de leitura e escrita [...]” (FARACO; MOURA; MARUXO JR, 2013a, p. 366), o que já evidencia um discurso inovador, que adere a uma proposta de ensino que leve em conta os usos sociais da linguagem e evite a fragmentação dos conteúdos (BRASIL, 2000).

Contudo, nem todos os textos utilizados nas seções “Língua - análise e reflexão” e “Prática de linguagem” deste capítulo estão relacionados ao tema central da unidade e/ou do capítulo, prática comum no ensino tradicional do uso do texto como *pretexto* (GERALDI, 2011 [1984]). Por exemplo, o texto utilizado para tratar sobre rede de hipônimos e de hiperônimos na estruturação textual é a reportagem “Extrato de planta amazônica protege da radiação solar” (FARACO; MOURA; MARUXO JR, 2013a, p. 208). Nesse caso, o texto

⁸⁹ As unidades do livro analisado são organizadas a partir de diferentes temáticas. Por exemplo, a unidade 1, intitulada “Das histórias do passado às histórias do presente”, subdivide-se em três capítulos: 1) conto; 2) novela e 3) crônica.

⁹⁰ Conforme seção de metodologia, analisamos os conteúdos *sinonímia, antonímia e hipônimos*.

apresentado não está relacionado ao tema “Viagens”, tampouco ao gênero *relatos de viagem*, que será trabalhado na produção escrita, contrariando a própria proposta didática da coleção.

Mesmo aqueles textos que de fato tratam do tema, como por exemplo, na página 206, na qual há a retomada do texto 3 - Capítulo IV do livro *Viagem à roda do meu quarto*, de Xavier de Maistre (FARACO; MOURA; MARUXO JR, 2013a, p. 193-194) - em nosso entendimento, servem apenas de *pretexto* para exemplificação do conteúdo. Nesse caso, a abordagem do conteúdo “sinonímia” se distancia do que Geraldi (2011[1984]; 2013[1991]) propõe enquanto ensino de língua de natureza operacional e reflexivo, já que o retorno ao texto lido serve apenas para a retirada de uma frase e sua posterior análise, considerando os conteúdos abordados na presente unidade. Esse estudo não reflete acerca da mobilização de recursos linguísticos, por exemplo, para a construção de sentidos do texto, uma vez que fica restrita ao nível da frase e não no interior dos textos, subvertendo o que Geraldi (2013[1991]) propõe que seja a análise linguística. Sobre esta, Geraldi (2013[1991], p. 189) afirma que “criadas as condições para atividades interativas efetivas em sala de aula, quer pela produção de textos, quer pela leitura de textos, é no interior e a partir destas que a análise linguística se dá.”

Ainda no que se refere ao objeto do discurso como arena de enfrentamento de discursos atravessados valorativa e ideologicamente, é clara a atuação de *forças centrífugas e centrípetas*⁹¹, ao mesmo tempo, no discurso do livro diático em análise. A atuação das forças centrífugas discursivizadas na presente seção se evidencia, por exemplo, na medida em que, no início da seção, são propostas perguntas que contextualizam a temática “Léxico e sentido das palavras” que buscam levar à reflexão do conteúdo a ser tratado, acionando os conhecimentos prévios do aluno (FARACO; MOURA; MARUXO JR, 2013a, p.206). Após a discussão, são apresentados os conceitos metalinguísticos e as análises dos fenômenos linguísticos conceituados. Geraldi (2013 [1991]), como um dos representantes da atuação do discurso inovador/da mudança, ratifica a importância desse tipo de atividade na formação linguística do sujeito-aluno, conforme podemos verificar nos dizeres do referido autor: “[...] para que as atividades metalinguísticas tenham alguma significância neste processo de reflexão que toma a língua como objeto, é preciso que as atividades epilinguísticas as tenham antecedido.” (GERALDI 2013 [1991], p. 191).

⁹¹ Bakhtin (2014[1975]) conceitua *forças centrípetas* como forças de unificação e centralização das ideologias, e as *centrífugas* como forças de estratificação e descentralização.

Quanto à atuação das forças centrípetas na discursivização do objeto nas atividades do livro didático, podemos citar uma atividade proposta ao final da seção “Língua - análise e reflexão”, a ser realizada em grupo e com o auxílio do dicionário (FARACO; MOURA; MARUXO JR, 2013a, p. 207) que propõe aos estudantes que busquem no dicionário a diferença entre os pares de sinônimos apresentados na questão.

Essa atividade engendra discursos que respondem ao(s) discurso(s) do ensino tradicional de língua, dado que não há nenhum tipo de contextualização nem relação temática, permanecendo toda a explicação no nível da palavra. Além disso, há uma contradição em solicitar que se explique a diferença entre os sinônimos apresentados se não há qualquer contextualização ou ligação com a temática, porque o que provavelmente acontecerá na resolução do exercício será uma cópia ou paráfrase do dicionário, ou ainda a suposição de um contexto por parte do aluno, ativado pelo seu conhecimento prévio. A esse respeito, concordamos com Bakhtin (2013[1942/1945], p. 23) quando o autor afirma que “as formas gramaticais não podem ser estudadas sem que se leve sempre em conta seu significado estilístico. Quando isolada dos aspectos semânticos e estilísticos da língua, a gramática inevitavelmente degenera em escolasticismo”. Dessa forma, a atividade em tela contradiz/refuta o(s) discurso(s) da mudança.

Para a resolução da referida atividade, o aluno necessita criar um contexto a partir do que encontrará no dicionário, pois não há um uso situado, apenas uma oposição entre as palavras propostas. Por exemplo, no item “e”, a resposta possível para explicar a diferença entre defeso e proibido é “a diferença é de nível de linguagem: defesos é extremamente formal, já caiu em desuso; proibidos é informal, utilizado geralmente em linguagem oral e escrita” (FARACO; MOURA; MARUXO JR, 2013a, p. 207). Sobre essa possibilidade de resposta, podemos propor duas inquietações: a primeira diz respeito ao contexto e a segunda à própria possibilidade de resposta. No primeiro caso, se observarmos esses verbetes no dicionário, encontraremos a seguinte definição: “de.fe.so (ê) – adjetivo: Proibido, vedado”. (FERREIRA, 2004) e “pro:ibi.do – adjetivo: Que não se pode fazer, ter, vender, ou ver, etc., por ser ilegal, inadequado, ou contrário a uma norma ou lei.” (FERREIRA, 2004). Como se pode notar, não há nenhuma indicação de uso formal ou informal. O aluno só conseguiria chegar a essa conclusão a partir da observação da palavra em uso. Sendo que a própria antecipação de resposta aponta para um desuso da palavra “defeso”, a possibilidade de alunos do 1º ano do Ensino Médio terem esse conhecimento prévio é bem pequena.

Na segunda inquietação que levantamos é: se a palavra “defesos” está em desuso, não haveria uma contradição em afirmar que a palavra “proibidos” é relativa ao contexto informal? Em uma busca rápida em gêneros formais, facilmente localizamos o uso da palavra proibido, conforme exemplo:

CLAUSULA DÉCIMA SÉTIMA = ESTACIONAMENTO/GARAGEM [quando existente a vaga] - O Locatário ao visitar o imóvel para efetivação da locação, previamente vistoriou e se encontra ciente da dimensão das vagas de garagens estando em perfeita consonância com seus carros. Fica o Locatário expressamente **proibido** de alugar, emprestar ou sublocar, a título oneroso ou gratuito, a garagem do imóvel objeto do presente contrato, a quem quer que seja, morador/condômino ou não do edifício. (GATE ADM, s/d, p. 6, grifo nosso).

Entendemos que seria necessário que o aluno chegasse às conclusões expostas nas possibilidades de resposta a partir das suas observações da língua em uso, e não da palavra isolada no dicionário ou da cópia da resposta do professor. É só a partir da sua reflexão que o aluno irá, de fato, se apropriar linguisticamente de possibilidades outras de dizer/compreender, justamente o principal objetivo de uma proposta de ensino operacional e reflexivo.

Concluimos a análise desse exercício, apontando para manutenção de uma prática tradicional do ensino de Língua Portuguesa, qual seja, a análise (taxonômica/metalinguística) ao nível da frase. Embora observemos alguns avanços da temática sinonímia, que, nessa coleção, é trabalhada como um recurso estilístico e não apenas como possibilidade indiscriminada de substituição de uma pela outra.

Análise das atividades do livro *Novas Palavras*

No livro *Novas palavras* (AMARAL *et al.*, 2013a), a temática *sinonímia*, *antonímia* e *hiponímia* é apresentada na seção de gramática, no capítulo 4 intitulado “Noções de semântica”, nas páginas 225 a 233 e 242 a 244. O capítulo caracteriza-se por uma ampla explicação teórica e metalinguística, que já se apresenta desde o seu início e, no final do capítulo, há exercícios de fixação, o que configura uma organização recorrente dos compêndios de gramática normativa.

Por vezes, a explicação é tão minuciosa que não permite aos alunos pensarem e, assim, chegarem às suas próprias conclusões. Por exemplo, quando o livro aborda o conceito de semântica, os autores utilizam uma tira humorística para exemplificar essa temática

(AMARAL *et al*, 2013a, p. 225). No entanto, o que poderia ser uma atividade de sensibilização e reflexão epilinguística (GERALDI, 2011 [1991]) acaba por reprimir a interpretação do aluno, já que explica o humor da piada e descamba em uma explicação metalinguística no decorrer do trecho analisado.

Ainda sobre o excesso de explicações, há dez textos que servem de exemplificação para o conteúdo gramatical tomado por objeto de nossa análise, sendo que apenas dois desses textos suscitam uma reflexão mais aprofundada por parte do aluno e, por conseguinte, a sua reflexão epilinguística. Ao analisarmos esse fato por uma perspectiva dialógica, ele pode estar relacionado com a possível concepção de aluno que se projeta no discurso do livro, isto é, ao discursivizar minuciosamente cada exemplo, o livro parece presumir um auditório⁹² com pouco ou nenhum conhecimento sobre a temática. Segundo Bakhtin (2014 [1975]), a concepção de interlocutor constitui estilístico, temático e composicionalmente o enunciado, que, nesse caso, consiste no livro didático. Sendo assim, entendemos que os já-ditos acerca do sujeito-aluno de escola pública como um sujeito marginalizado e que vem de um contexto de baixa escolarização parece reverberar/atravessar o discurso do livro didático na medida em que tolhe a compreensão responsivamente ativa do aluno na construção do conhecimento. A orientação social para esse outro, assim como a valoração que se tem em relação ao público presumido atravessa a discursivização de atividades que silenciam os alunos.

Iosif (2007) discute a realidade do ensino público no Brasil e explica que, apesar do aumento do número de alunos matriculados na Educação Básica, a qualidade do ensino não mostrou melhoras significativas; pelo contrário, o que se observa é uma defasagem cada vez maior no aprendizado. Além disso, a autora ressalta o pouco investimento e os avanços incipientes nas discussões acerca da crise educacional no Brasil, especialmente no que se refere ao ensino público. Consequentemente, entendemos que uma visão de aluno que chega ao final do Ensino Fundamental sem conseguir ler e compreender textos simples não irá atender às demandas maiores.

Por outro lado, a discussão levantada por Britto (1997) no que se refere à formação dos professores na universalização e democratização do ensino, período no qual houve um significativo aumento da demanda e necessidade de formação rápida de professores também pode valorar o discurso do livro didático no que se refere ao(s) silenciamento(s) discutidos.

⁹² Segundo Bakhtin (2011 [1979], p. 333), “Todo enunciado tem sempre um destinatário (de índole variada, graus variados de proximidade, de concretude, de compreensibilidade, etc.), cuja compreensão responsiva o autor da obra de discurso procura e antecipa [...]”.

Entendemos que, se os professores passam a ter uma formação superficial e com perda de qualidade, os livros funcionariam como “solução” para essa lacuna. Consequentemente, o fato de o livro didático esmiuçar todos os conteúdos também pode reverberar a concepção de que o professor não consegue dar conta de discussões e reflexões mais aprofundadas, que fujam do que está dado e necessite de subsídio teórico.

Ainda nesse mesmo capítulo, são propostas quatro atividades envolvendo as temáticas sinonímia, antonímia e hiponímia, sendo que as referidas atividades são todas relacionadas a textos, isto é, para além do trabalho no nível da frase, havendo um equilíbrio entre questões globais, inferenciais e metalinguística (MARCUSCHI, 2008). Apesar disso, todas as atividades são relacionadas diretamente apenas ao tema em estudo, não havendo nenhum trabalho específico de leitura e compreensão dos textos.

Fica claro, a partir disso, a atuação das forças centrípetas e centrífugas na medida em que, enquanto na explicação gramatical há uma predominância de um discurso metalinguístico e normativo, nas atividades há preeminência de reflexões epilinguísticas de natureza operacional e de caráter indutivo. Assim como na coleção anterior, o discurso do livro didático *Novas Palavras* (AMARAL *et al*, 2013a) reverbera tanto os discursos já-ditos acerca da mudança e da resignificação do ensino, quanto os discursos já-ditos acerca da tradição gramatical.

De modo a ilustrar a afirmação anterior, analisamos dialogicamente a primeira atividade (AMARAL *et al*, 2013a, p. 231-232). A atividade é do tipo múltipla escolha⁹³, pode ser caracterizada como inferencial por exigir conhecimentos textuais, contextuais e enciclopédicos, e foi retirada de uma prova de vestibular da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (MG). A referida questão consiste em um texto retirado da internet com base no qual são propostas cinco afirmativas relativas ao texto, sendo apenas uma correta. Por se tratar de uma atividade de múltipla escolha, o livro apresenta como única possibilidade de resposta o item “e”, sem mais considerações em relação à atividade. Porém, se analisarmos as outras afirmativas, é possível antecipar que o aluno opte por outras possibilidades. Por exemplo, a afirmativa “b” coloca o seguinte: “*deletar* pode intercambiar-se com *bloquear* sem que haja alteração de sentido” (AMARAL *et al*, 2013a, p. 231). Nesse caso, se o aluno considerasse não apenas o sentido específico de cada termo, mas a finalidade de bloquear ou

⁹³ Prodanov e Freitas (2013) descrevem diversos tipos de perguntas que podem ser encontradas em entrevistas, questionários, testes, etc. No que se refere às questões de múltipla escolha, os autores afirmam que, embora sejam perguntas fechadas, oferecem uma opção correta, ou uma série de respostas possíveis, dependendo do número permitido de possibilidades que devem ser assinaladas.

deletar alguém em uma rede social como forma de romper relações no meio virtual, então ele poderia concluir que não haveria alteração de sentido neste caso. Não estamos nos contrapondo à proposta de resposta correta, mas acreditamos que poderia haver, para além da indicação da alternativa, a proposição de uma problematização em relação às outras afirmativas.

Entendemos essa atividade como uma atitude responsiva a certos discursos relativos ao Ensino Médio e formação do aluno. Nos PCNEM (2000, p. 5), aparece como função da escola de nível Médio preparar os discentes para a continuidade dos estudos, e discursos da sociedade em geral, que pressionam a escola em busca de melhores resultados em exames de vestibular e no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio).

Embora possam parecer confluentes, esses discursos por vezes seguem por caminhos distintos, já que o preparo para a continuidade dos estudos não pode ser encarado como um treinamento para aprovação em concursos vestibulares. O discurso de continuidade dos estudos, conforme propõem os PCNEM, diz respeito não somente ao acesso ao ensino superior, mas também ao aprofundamento dos conhecimentos do egresso do Ensino Médio, seja no mundo acadêmico, no do trabalho, etc. Nos já-ditos acerca dos objetivos de ensino e do que se deve ensinar na escola, se enfrentam vozes distintas (BAKHTIN, 2011 [1979]), que refratam diferentes concepções do que, de fato, é compromisso da escola e esses dizeres são discursivizados nos livros didáticos, conforme a atividade acima mencionada.

A partir dessa análise, podemos concluir que essa perspectiva que apenas indica qual a alternativa correta e desconsidera a justificativa das outras enquanto alternativas incorretas discursiviza muito mais um discurso de preparação/treinamento para os exames do que o discurso de preparação para o prosseguimento dos estudos. Nessa preeminência de um discurso que valoriza a preparação para exames de vestibular atuam forças centrípetas (BAKHTIN, 2014[1975]) que acabam silenciando as necessidades e objetivos de outros alunos, embora possamos observar uma ressignificação dessa concepção.

Análise das atividades do livro *Português: linguagens*

Dados os critérios delineados na seção de metodologia, para a análise do primeiro volume da coleção *Português: Linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2013a), definiu-se a segunda unidade, que trata da temática “História social do classicismo”, capítulo 6 –

introdução à semântica pertencente ao eixo de ensino “língua: uso e reflexão” como espaço de análise do objeto de discurso sinonímia, antonímia e hiponímia, nas páginas 187 a 192.

A despeito da temática apresentada, os textos utilizados neste capítulo não estão relacionados ao Classicismo, nem como textos pertencentes a essa escola, tampouco como relativos à temática, o que revela certa incoerência no que diz respeito à proposta de organização da coleção, além de sugerir um distanciamento da prática de análise da língua em relação às práticas de leitura e escrita. Assim, apesar da aparente aceitação e discursivização dos discursos dos PCNEM sobre a necessidade de romper com a fragmentação entre os eixos literatura, gramática e produção textual, o que se revela a partir da desconexão temática entre os eixos de ensino é uma manutenção velada da sua separação. Ou seja, a gramática continua a ocupar um espaço separado em relação às práticas de leitura e de escrita, sem a devida articulação entre ambos.

O capítulo inicia-se com uma seção intitulada “Construindo o conceito” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013a, 187-188), que apresenta uma série de questões a partir do trecho do conto “Quase tão leve”, de Marina Colasanti, as quais pretendem criar uma atmosfera de reflexão epilinguística sobre o tema, isto é, são questões que fazem atentar para os conteúdos a serem tratados, sem necessariamente utilizar a taxionomia. Os exercícios retomam frases do texto e as reescrevem com verbos ou substantivos que poderiam parecer sinônimos e propõem que o aluno discorra sobre que alterações de sentido essas mudanças provocaram, ou fazem pensar sobre os efeitos de sentido que os vocábulos adquirem por meio das relações semânticas que estabelecem em determinado contexto.

Após as atividades de sensibilização, o livro apresenta os conceitos metalinguísticos propriamente ditos. Apesar de utilizar as nomenclaturas comuns à gramática tradicional, a abordagem do conceito considera questões como a importância dos contextos, das situações de interação e dos interlocutores na produção de sentidos das categorias em estudo. Por exemplo, ao tratar de sinonímia e antonímia, os autores afirmam: “tão difícil quanto existir um par perfeito de sinônimos, é haver um par perfeito de antônimos. Em alguns casos, é mais adequado falar em grau de antonímia” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013a, p. 190).

No total, são propostas dez atividades no decorrer do capítulo, que tratam sobre sinônimos, antônimos e hipônimos. Dentre elas, quatro já foram discutidas anteriormente quando tratamos da introdução do capítulo. As demais são apresentadas após as conceituações dos termos em questão. Dessas seis questões, apenas a questão 4 está relacionada a um texto e

sua compreensão; as demais se mantêm no nível da palavra ou da frase. Circunscritas ao nível da palavra, estão os exercícios 1, 2, 3 e 6, e, ao nível da frase, apenas a questão 5.

As questões 2 e 3, além de permanecerem no nível da palavra, não contribuem para ampliação do repertório linguístico do aluno, nem reflete sobre a valoração dos diferentes usos dos sinônimos levantados pelos alunos, como por exemplo adequação de uso à situação de interação, as hierarquias sociais, os usos mais ou menos prestigiados, etc. Isso fica claro pela própria possibilidade de resposta oferecida pelo manual do professor, o qual afirma que as respostas são pessoais, o que significa que qualquer resposta minimamente relacionada deverá ser aceita pelo professor. Atenta para esta característica importante da linguagem a afirmação de Bakhtin (2014 [1975], p. 97-98) de que “cada época histórica da vida ideológica e verbal, cada geração, em cada uma das suas camadas sociais, tem a sua linguagem”. E, ainda, segundo Volochínov (2013 [1930], p. 168-169), a orientação social de todo enunciado é a “*dependência do peso sócio-hierárquico do auditório* – isto é, do pertencimento de classe dos interlocutores, de sua condição econômica, profissão, hierarquia no serviço [...] título, grau [...]”.

A reflexão sobre as diferentes situações de uso que facultam ou não o uso de determinados vocábulos é de suma importância para a ampliação do repertório linguístico do aluno e da sua capacidade comunicativa. Conforme os PCNEM (BRASIL, 2000, p. 6) uma das competências objetivadas para o aluno no Ensino Médio é “compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação”, citando como exemplo para o alcance desta a consideração, no estudo da norma padrão, do valor atribuído a ela por sua representatividade como variante linguística de um grupo social e economicamente legitimado.

Já a atividade 4 (CEREJA; MAGALHÃES, 2013a, p. 192) se apresenta como uma das melhores representações do que seria a proposta de análise linguística de Geraldi (2013[1991]), isso porque os conteúdos sinonímia e antonímia não são apenas trabalhados a partir do texto, mas também são reflexões essenciais para a sua compreensão. O exercício solicita ao aluno que leia uma série de manchetes, dispostas em ordem crescente de datação, relativas à Napoleão Bonaparte no ano de 1815 e responda à duas perguntas. As perguntas “a” e “b” estão numa ordem progressiva para compreensão do texto, isto é, enquanto o item “a” pede que se transcreva os antônimos que descrevem Napoleão Bonaparte no texto apresentado, o item “b” leva o aluno a refletir sobre a aplicação desses antônimos no texto

como recurso estilístico. Essa relação de completude se explicita também na resposta proposta para o professor: enquanto no item “a” a resposta é fechada e objetiva, no item “b” é apresentada uma resposta discursiva e argumentativa.

Nesta coleção, assim como nas anteriores, podemos mais uma vez apontar para uma tensão entre as forças centrípetas e centrífugas em torno do objeto do discurso, que por estar situado no campo do ensino de línguas é atravessado pelos discursos que circulam nessa esfera, sejam discursos de mudança de paradigmas ou de manutenção (mesmo dentro dessas correntes, existem posicionamentos diversos do que seja mudança ou manutenção). A esse respeito, Medviédev (2012 [1928], p. 63) afirma que

[...] com efeito, no horizonte ideológico de qualquer época e de qualquer grupo social não existe uma única verdade, mas várias verdades mutuamente contraditórias, não apenas um caminho ideológico, mas vários divergentes. [...] O horizonte ideológico está em constante formação, considerando que o homem não estacou em um atoleiro da vida.

De tal modo que os caminhos divergentes se cruzam dentro da própria explicação do livro, ora situando o aluno em relação aos conteúdos (como no caso das perguntas iniciais) e utilizando esse conteúdo para promover a melhor compreensão do texto (como na atividade 04, anteriormente analisada) – forças centrífugas –, ora utilizando textos não relacionados à temática e exercícios de análise no nível da frase ou da análise – forças centrípetas.

Discussão dos resultados

Nos olhares que lançamos para nosso objeto de estudo, reenunciamos a discussão do Círculo que compreende que todo discurso é dialógico e, sendo assim, é atravessado pelos já-ditos e pré-figurados. Dessa maneira, ao tratar do objeto de discurso *introdução à semântica*, mais especificamente, *sinonímia*, *antonímia* e *homonímia*, é possível perceber em todas as coleções a atuação dos já-ditos que percorrem a área de ensino de língua materna e que, embora na teoria sejam, por vezes, divergentes, contraditórios, na prática do livro didático se apresentam como complementares, formando um único material pedagógico.

Por exemplo, enquanto teoricamente o discurso de renovação da educação sugere práticas de linguagem ancoradas no texto-enunciado e o ensino de gramática funcionando como ferramenta para melhor compreensão e produção textual; o ensino tradicional costuma apresentar a gramática como um objeto de estudo válido por si mesmo, podendo ser apreendido a partir de exemplos no nível da frase ou da palavra. Contudo, essas duas

correntes ao serem discursivizadas no livro didático funcionam concomitantemente, como vimos nas análises anteriormente desenvolvidas.

Atravessam, ainda, a construção do discurso, os pré-figurados, ou seja, as antecipações das compreensões ativo-responsivas dos leitores em potencial aos quais o livro se dirige, que influenciam o discurso nas suas camadas mais profundas do pensamento e do estilo (BAKHTIN, 2014 [1975]). Tais leitores em potencial são diversos, tanto em relação à posição social que ocupam, quanto em relação aos seus objetivos com o livro. Dessa forma, os autores têm que lidar com as possíveis reações-resposta impregnadas das concepções/crenças/expectativas do MEC, enquanto órgão avaliador; dos professores, que irão escolher os livros que serão utilizados na escola; dos alunos, que deveriam ser o público-alvo dessas coleções; dos pais, que também apresentam demandas à escola e esperam que elas sejam atendidas. Nessa perspectiva, além dos discursos que se enfrentam na discursivização dos livros, conforme afirmado, as expectativas, as possíveis atitudes responsivas de outrem também são levadas em conta no que será proposto nos livros e como essas escolhas são discursivizadas.

Relativamente às respostas propostas pelos livros didáticos para o professor, consideramos que, em sua maioria, elas discursivizam o discurso do ensino tradicional, uma vez que preveem uma única possibilidade de resposta, sem nenhum encaminhamento para discussões relativas à questão ou ao conteúdo. Quando há o entendimento de que respostas diferentes podem ser dadas, o manual aponta como resposta pessoal, permitindo uma ampla possibilidade de respostas também sem nenhuma discussão para além do exercício proposto. Sendo assim, entendemos que, na maioria das vezes, os livros oferecem explicitamente quais respostas deveriam ser aceitas como corretas para dada atividade; quando há a possibilidade de resposta pessoal, ocorre o inverso: recomenda-se ao professor que aceite qualquer resposta oferecida enquanto opinião pessoal, sem delinear possibilidades de discussão e sem lembrar que há um horizonte de expectativas acerca do assunto em questão.

Portanto, em nossa visão, a discursivização dos livros didáticos se constitui enquanto espaço de enfrentamento de vozes que ora dialogam na construção das atividades, ora se distanciam e atuam como forças centrípetas dos discursos que atuam na discursivização desses materiais.

Considerações finais

Considerando que o *objetivo geral* deste artigo é verificar como as possibilidades de respostas propostas no manual do professor *respondem* aos já-ditos no que se refere às reflexões acerca do ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica, podemos concluir que há a atuação de diversas forças, por vezes conflitantes, no discurso do livro didático. Contudo, na discursivização das propostas de respostas apresentadas ao professor ainda é evidente a sobreposição do discurso do ensino tradicional em relação ao discurso da renovação do ensino, neste artigo apresentado pela proposta de ensino operacional e reflexivo de Geraldi (2011 [1984]).

Ademais, em concordância com a compreensão de que não enunciamos a primeira ou a última palavra e que não há limites para o contexto dialógico (BAKHTIN, 2011 [1975]), ressaltamos que esse estudo não tem como finalidade esgotar as leituras possíveis do tema aqui discutido. Portanto, não obstante a não finalização do contexto dialógico, entendemos a necessidade e a pertinência do constante diálogo teórico-epistemológico e metodológico, especialmente no que se refere à reflexão envolvendo o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica, contexto esse relevante e de interesse para os estudos desenvolvidos no campo da Linguística Aplicada.

Referências

ACOSTA PEREIRA, R. **O gênero carta de conselhos em revistas online**: na fronteira entre o entretenimento e a autoajuda. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Florianópolis: UFSC, 2012.

_____; RODRIGUES, R. H. Por uma análise dialógica do discurso: reflexões. In: ALVES, M. P. C.; VIAN JR, O. (Org.) **Práticas discursivas**: olhares da Linguística Aplicada. Natal: EDUFRN, 2015. p. 61-84.

AMARAL, E.; [et al]. **Novas palavras** (manual do professor). 2. ed. v. 1. São Paulo: FTD, 2013a.

_____. **Novas palavras** (manual do professor). 2. ed. v. 2. São Paulo: FTD, 2013b.

_____. **Novas palavras** (manual do professor). 2. ed. v. 3. São Paulo: FTD, 2013c.

BAKHTIN, M. M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução direta do russo de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010 [1929].

_____. **Questões de estilística no ensino da língua.** Tradução direta do russo de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013 [1942/1945].

_____. **Questões de literatura e de estética:** a teoria do romance. Tradução de Aurora Fornoni Bernadini... [et al]. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2014 [1975].

_____. (Volochínov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem:** Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução do francês por Michel Lahud e Yara F.Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2009 [1929].

BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. **Análise linguística:** afinal, a que se refere? São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. MEC/SEMTEC. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** nº 9394/96. Brasília, 1996.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais:** bases legais. Brasília, 1998.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais do Ensino Médio:** bases legais. Brasília, 2000.

BRAIT, B. Construção coletiva da perspectiva dialógica: história e alcance teórico-metodológico. In: FÍGARO, R. (Org.). **Comunicação e análise do discurso.** São Paulo: Contexto, 2013. p.79-98.

BRITTO, L. P. L. **A sombra do caos:** ensino de língua x tradição gramatical. Campinas/SP: Mercado das Letras, 1997.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português:** linguagens (manual do professor). 9. ed. v. 1. São Paulo: Saraiva, 2013a.

_____. **Português:** linguagens (manual do professor). 9. ed. v. 2. São Paulo: Saraiva, 2013b.

_____. **Português:** linguagens (manual do professor). 9. ed. v. 3. São Paulo: Saraiva, 2013c.

FARACO, C. E.; MOURA F. M.; MARUXO JR J. H. **Língua Portuguesa:** linguagem e interação (manual do professor). 2. ed. v. 1. São Paulo: Ática, 2013a.

_____. **Língua Portuguesa:** linguagem e interação (manual do professor). 2. ed. v. 2. São Paulo: Ática, 2013b.

_____. **Língua Portuguesa:** linguagem e interação (manual do professor). 2. ed. v. 3. São Paulo: Ática, 2013c.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa.** 3. ed. Curitiba: Positivo, 2004.

FRANCHI, C. **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006 [1991].

GATE ADMINISTRAÇÕES. **Consultoria financeira e patrimonial.** Disponível em: <<http://www.gateadm.com.br/modelocontratoresidencial.doc>>. Acesso em 05 de junho de 2016.

GERALDI, J. W. (Org.) **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011 [1984].

_____. **Portos de passagem**. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013 [1991].

IOSIF, R. M. G. **A qualidade da educação na escola pública e o comprometimento da cidadania global emancipada**: implicações para a situação da pobreza e desigualdade no Brasil. Tese (Doutorado). Universidade de Brasília, Programa de Pós-graduação em Política Social. Brasília: UnB, 2007.

MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. Tradução do russo por Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012 [1928].

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

VOLOCHÍNOV, N. V. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013 [1930].