

ISSN 1980-5799

Domínios de Lingu@gem

Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos
Universidade Federal de Uberlândia



Número Atemático

EDUFU

v. 14, n. 3
Julho/Setembro 2020



PPGEL



Domínios de Lingu@gem

Número Atemático

3º Trimestre 2020
Volume 14, número 3
ISSN: 1980-5799

Expediente

Universidade Federal de Uberlândia

Reitor

Prof. Valder Steffen Jr.

Vice-Reitor

Prof. Orlando Cesar Mantese

Diretor da EDUFU

Prof. Guilherme Fromm

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

Profa. Fernanda Mussalim

EDUFU – Editora e Livraria da Universidade Federal de Uberlândia
Av. João Naves de Ávila, 2121 – Bloco 1S – Térreo – Campus Santa Mônica
CEP: 38.408-144 – Uberlândia – MG
E-mail: www.edufu.ufu.br

Organização: Guilherme Fromm

Editoração: Guilherme Fromm

Revisão: autores

Diagramação: Guilherme Fromm

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

Domínios de Lingu@gem, / Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de
Letras e Linguística, 2007-
V. 1 -

Trimestral.

ISSN: 1980-5799

Modo de acesso: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem>

A partir de 2020 a Revista é de responsabilidade do Programa de
Pós- Graduação em Estudos Linguísticos

1. Linguística - Periódicos. 2. Linguística aplicada - Periódicos. I.
Universidade Federal de Uberlândia. Instituto de Letras e Linguística. III.
Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em
Estudos Linguísticos.

CDU 801(05)

*Todos os artigos desta revista são de inteira responsabilidade de seus autores, não cabendo qualquer
responsabilidade legal sobre seu conteúdo à Revista, ao Instituto de Letras e Linguística ou à Edufu.*

Diretor

Guilherme Fromm (UFU)

Conselho Editorial

Alessandra Montera Rotta (UFU)

Eliana Dias (UFU)

Marileide Dias Esqueda (UFU)

Simone Tiemi Hashiguti (UFU)

Comissão Científica

Adriana Azevedo Tenuta (UFMG), Adriana Cristina Cristianini (UFU), Aldo Luiz Bizzocchi (FMU), Alexandre José Cadilhe (UFJF), Alexandre Melo de Sousa (UFAC), André Pedro da Silva (UFRPE), Andréia Guerini (UFSC), Ataliba T. de Castilho (USP/UNICAMP), Brett Hyde (Washington University in St. Louis – Estados Unidos), Carla Nunes Vieira Tavares (UFU), Carmem Lúcia Hernandez Agustini (UFU), Cecilia Magalhães Mollica (UFRJ), Cintia Vianna (UFU), Cirineu Cecote Stein (UFPB), Claudia Zavaglia (UNESP/SJ Rio Preto), Cláudio Márcio do Carmo (UFOP), Cleci Regina Bevilacqua (UFRGS), Clecio dos Santos Bunzen (UNIFESP), Cristiane Brito (UFU), Dánie Marcelo Jesus (UFMT), Deise Prina Dutra (UFMG), Dilys Karen Rees (UFG), Eduardo Batista da Silva (UEG), Elisa Battisti (UFRGS), Elisete Carvalho Mesquita (UFU), Ernesto Sérgio Bertoldo (UFU), Fernanda Costa Ribas (UFU), Filomena Capucho (Universidade Católica Portuguesa – CECC - Portugal), Francine de Assis Silveira (UFU), Francis Henrik Aubert (USP), Gabriel Antunes Araujo (USP), Gabriel de Avila Othero (UFRGS), Giacomo Figueredo (UFOP), Hardarik Bluehdorn (Institut für Deutsche Sprache Mannheim – Alemanha), Heliana Mello (UFMG), Heloisa Mara Mendes (UFU), Igor Antônio Lourenço da Silva (UFU), Irenilde Pereira dos Santos (USP), Jacqueline de Fatima dos Santos Morais (UERJ), Janice Helena Chaves Marinho (UFMG), Jose Luiz Fiorin (USP), José Ribamar Lopes Batista Júnior (CAF/UFPI), José Sueli de Magalhães (UFU), Karylleila Santos Andrade (UFT), Krzysztof Migdalski (University of Wroclaw – Polônia), Leandro Silveira de Araujo (UFU), Lucivaldo Silva da Costa (UNIFESSPA), Luiz Carlos Travaglia (UFU), Liliane Santos (Université Charles-de-Gaulle - Lille 3 – França), Manoel Mourivaldo Santiago-Almeida (USP), Marcelo Módolo (USP), Márcia Mendonça (UNICAMP), Márcio Sales Santiago (UFRN), Maria Angélica Furtado da Cunha (UFRN), Maria Aparecida Resende Ottoni (UFU), Maria Cecília de Lima (UFU), Maria Célia Lima-Hernandes (USP), Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva (UEPA), Maria Helena de Paula (UFG), Maria José Bocorny Finatto (UFRGS), Maria Luisa Ortiz Alvarez (UnB), Maria Luiza Braga (UFRJ), Maria Suzana Moreira do Carmo (UFU), Marlúcia Maria Alves (UFU), Maurício Viana Araújo (UFU), Michael J. Ferreira (Georgetown University – Estados Unidos), Montserrat Souto (Universidade Santiago de Compostela – Espanha), Nadja Paulino Pessoa Prata (UFC), Nilza Barrozo Dias (UFF), Patricia de Jesus Carvalhinhos (USP), Paulo Osório (Universidade da Beira Interior – Portugal), Paulo Rogério Stella (UFAL), Pedro Malard Monteiro (UFU), Pedro Perini-Santos (PUC-Minas), Raquel Meister Ko. Freitag (UFS), Roberlei Alves Bertucci (UTFPR), Roberta Rego Rodrigues (CLC/UFPEL), Rolf Kemmler (Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro – Portugal), Silvana Maria de Jesus (UFU), Silvia Melo-Pfeifer (Universidade de Hamburgo – Alemanha), Simone Floripi (UTFPR), Simone Tiemi Hashiguti (UFU), Sinara de Oliveira Branco (UFCG), Sostenes Cezar de Lima (UFG), Stella Esther Ortweiler Tagnin (USP), Teresa Maria Wlosowicz (University of Social Sciences - Polônia), Ubirajara Inácio Araújo (UFPR), Valeska Virgínia Soares Souza (UFU), Vanessa Hagemeyer Burgo (UFMS), Vânia Cristina Casseb Galvão (UFG), Vera Lucia Menezes de Oliveira e Paiva (UFMG), Walcir Cardoso (Concordia University – Canadá), Waldenor Barros Moraes Filho (UFU), Zelina Márcia Pereira Beato (UESC).

Participaram da edição 43 como pareceristas *ad hoc*

Ana Paula Rigatti Scherer (UFRGS)
Cecilia Gabriela Aguirre (UFBA)
Cristiane Lazzarotto-Volcão (UFSC)
Fernanda Correa Silveira Galli (UFPE)
Frederico de Sousa Silva (UFU)
Germana da Cruz Pereira (UFC)
Gustavo Cunha Araujo (UFT)
José Cezinaldo Rocha Bessa (UFRN)
Maria Ester Vieira de Sousa (UFBA)
Marise Adriana Mamede Galvão (UFRN)
Marluza Terezinha da Rosa (UFSM)
Ormezinda Maria Ribeiro (UnB)
Simone Cristina Mussio (FATEC/Jaú)
Telma Cristina Gomes da Silva (IFPB)

Sumário

Biopolítica e gestão da saúde: o discurso sobre o parto normal na página <i>O renascimento do parto</i> - Monique Galdino Queiroz (UFPB), Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB).....	739
Gêneros digitais e alfabetização: propostas com as histórias em quadrinho - Ananias Agostinho da Silva – (UFERSA)	763
Bakhtin e Chico Buarque em diálogo no contexto escolar: uma sala de aula carnalizada? - Leticia Queiroz de Carvalho (IFES), Rodrigo Gonçalves Dias Pitta (SMEVV)	790
A relação entre linguagem e identidade sob uma perspectiva dialógica - Rafael Lira Gomes Bastos (UFC), Pollyanne Bicalho Ribeiro (UFC)	809
Reflexão linguística e interpretação textual no ENEM: uma análise do construto das questões objetivas - Gabriela Piske (UNIAVAN), Luiene da Silva Veloso (SEESC)	830
Estudos identitários e formação crítica de professores/as de línguas: decolonizando práticas e enfrentando desafios - Walesca Afonso Alves Pôrto (SEEDF), Mariana Rosa Mastrella-De-Andrade (UnB)	850
O efeito do ensino de relações grafofonológicas na redução de erros ortográficos na Educação de Jovens e Adultos - Francisca Aline Almeida Silva (PROFLETRAS - UFC), Ronaldo Mangueira Lima Júnior (UFC).....	879
A figuração do agir em relatórios de estágio: linguagem, escrita e ação no contexto da formação inicial de professores - Manoelito C. Gurgel (IFC).....	908
A promoção internacional do português brasileiro a partir das práticas do Programa de Leitorado - Leilane Moraes Oliveira (USP).....	947
Revisão de Literatura	978
Ressignificação do ensino de gramática: uma discussão teórica - Marilda Alves Adão Carvalho (UEG)	978
Resenha.....	1000
The development of Latin clause structure. A study of the extended verb phrase - Bruno Maroneze (UFGD).....	1000
Do signo ao significado: a proposta de Ferrarezi Jr. em seu manual de Semântica - Roberlei Alves Bertucci (UTFPR).....	1008



Biopolítica e gestão da saúde: o discurso sobre o parto normal na página *O renascimento do parto*

Biopolitics and health management: the discourse on normal childbirth on page *The rebirth of childbirth*

Monique Galdino QUEIROZ*

Wilder Kleber Fernandes de SANTANA**

RESUMO: Em 2011, a pesquisa *Nascer no Brasil*, realizada pela Fundação Oswaldo Cruz, apontou taxas alarmantes de cesáreas no país, mostrando que 52% dos partos são feitos via cesariana. De acordo com a Organização Mundial de Saúde, esse índice não deve ultrapassar 15%, uma vez que a cirurgia traz mais riscos de vida e complicações para mãe e bebê. Iniciam-se então, por parte do governo, diversas iniciativas para controle dessa taxa. A partir desse cenário, propomo-nos a analisar de que maneira as redes sociais têm contribuído para a modificação da mentalidade em torno do parto normal, através do discurso em prol da vida, bem-estar e produtividade. Utilizamos como aporte teórico os conceitos de sociedade de controle e biopolítica, presentes na obra de Foucault, discutidos por Hardt e Negri. Seleccionamos como *corpus* postagens de uma das principais páginas de apoio ao parto natural, "O renascimento do parto". Os resultados apontam que a página tem utilizado o discurso científico e a divulgação de dados da Medicina Baseada em Evidências (MBE) a fim de discursivizar

ABSTRACT: In 2011, the survey *Born in Brazil*, conducted by the Oswaldo Cruz Foundation, was pointed out by cesarean wardens in the country, showing that 52% of deliveries are made via cesarean section. According to the World Health Organization, the report should not exceed 15%, since the surgery poses risks for the mother and the baby. Initiated, then by the government, in small initiatives for tax inspection. From this scenario, we propose to analyze how social networks have contributed to modify the mentality around the normal birth, through the discourse in favor of life, well-being and productivity. Used as a theorist of the concepts of control society and biopolitics, present in the work of Foucault, discussed by Hardt and Negri. Created as corpus posts of one of the main pages of support for natural childbirth, "The rebirth of childbirth." The results point to a page on access to scientific discourse and data dissemination of Evidence Based Medicine (EBM), an end to discursivize the benefits of normal birth in favor of the life of the mother and the baby, making a

*Doutoranda Proling/UFPB. moniquecgaldino@outlook.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1563-6023>.

**Doutorando Proling/UFPB. Bolsista CAPES. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7569-499X>. wildersantana92@gmail.com

os benefícios do parto normal em favor da vida da mãe e bebê, fazendo um contraponto à cesárea. Assim, o discurso sobre a vida nas suas mais variadas esferas perpassa as publicações na rede social e problematiza a forma de se pensar o parto, proporcionando a ele uma imagem positiva de preservação da vida, saúde, bem-estar e manutenção de uma boa sexualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Parto normal. Biopolítica. Gestão de saúde. Redes Sociais. Discurso.

counterpoint to the cesarean section. The communication in the social network and the problematization of a way of thinking the parturient, providing a positive image of life, health, well-being and maintenance of a good sexuality.

KEYWORDS: Normal birth. Biopolitics. Health management. Social networks. Discourse.

1 Introdução

Desde meados dos anos 80, pesquisadores e especialistas¹ da área de saúde e movimentos sociais, que lutam pela humanização do parto e nascimento, têm questionado o modelo obstétrico brasileiro. O alvo de problematização incide sobre o modelo de assistência ao parto e ao nascimento, que encara o parto pelo viés patológico, propagando a visão do corpo feminino defeituoso, carente de assistência médica especializada. Dessa maneira, a parturiente perde o seu protagonismo, sendo submetida a intervenções classificadas como desnecessárias pela Organização Mundial da Saúde, doravante OMS (1996) e ao abuso de procedimentos artificiais.

No Brasil, o parto é divulgado como um evento traumático, cercado por dores e imprevisibilidade, conforme constata Maia (2010), e a cesariana seria o “padrão ouro” da assistência ao parto no país. Para fugir da dor e da violência, as mulheres optaram voluntariamente pela intervenção cirúrgica, e conseqüentemente, o país foi recordista em cesarianas no cenário obstétrico mundial com taxas de cesárea de 52,5%, segundo a pesquisa *Nascer no Brasil* realizada pela Fundação Oswaldo Cruz (2011).

¹ Arney (1982), Diniz (1997), Hotimsk (2005).

Palharini (2017) aponta que a demanda por cesárea materializa uma busca por dignidade, já que o parto normal tem sido intervencionista e traumático, pois o discurso médico tem sido centrado na noção de risco do parto vaginal e na justificativa do uso de diversos procedimentos desnecessários. Dados da pesquisa da *Fundação Perseu Abramo* (2010) mostram o número alarmante de mulheres que sofrem violência obstétrica durante o parto, que compreende desde agressões físicas e verbais à negação de atendimento e à falta de sensibilidade das equipes de saúde de maternidades públicas ou privadas (SINDSAÚDE, 2012). Neste cenário, há a valorização dos benefícios da tecnologia, ao passo que os desconfortos advindos das intervenções são subestimados.

Diante desse cenário, há a polarização entre o parto normal e a cesariana, uma luta que se manifesta nas redes sociais através de discursos sobre ambas as opções nas páginas de apoio ao parto natural, como *O Renascimento do Parto*. Uma prova do embate é a criação de páginas que fazem contraponto à cultura do parto normal, disseminando informações e depoimentos que apoiam a cultura cesarista no Brasil, tais quais *Mães, cesárea e CIA* e *Não me obriguem a um parto normal*. Compreende-se que tal embate seria um equívoco, pois diante das evidências, não haveria quem defendesse a cirurgia sem indicações médicas e a elevasse a um status superior ao parto fisiológico.

A discussão em torno da melhor via de nascimento, portanto, é pautada diante da crise do modelo obstétrico brasileiro. A cesariana, quando comparada a um parto normal permeado pela dor, por intervenções desnecessárias, invasivas e danosas, surge como uma alternativa comparável. Em sua pesquisa, Kênia (2016) constatou a relação entre o crescimento de informações sobre o cenário de violência obstétrica contra a mulher e a epidemia de cesáreas em reportagens. Apesar de a OMS alertar para os níveis de cesáreas desnecessárias, apresentando alternativas para reduzi-los, Kênia (2016) observa que essas iniciativas ainda atravessam um período de

instabilidade e contradição, uma vez que não apresentam efeito sobre a forma como o nascimento é retratado pela mídia.

No entanto, em 2017, dados publicados pelo Ministério da Saúde¹ evidenciaram a redução das cesáreas pela primeira vez no país. A diminuição dos índices, de acordo com a organização, é fruto de medidas para controle da cirurgia como *A Rede Cegonha*, a atuação da Agência Nacional de Saúde (ANS), junto às cooperativas de planos de saúde e o investimento em 15 centros de parto normal. Além disso, o parto e a violência obstétrica passaram a permear os assuntos veiculados na mídia, a partir do lançamento do filme *O Renascimento do Parto*, em 2013. Desde então, há blogs, reportagens, sites, grupos e publicações de páginas de redes sociais que tematizam o assunto e compõem uma verdadeira militância em favor do parto normal no país, favorecendo uma mudança de mentalidade em relação à via de nascimento.

Partindo do pressuposto de que a integração entre as medidas governamentais e a atuação de ativistas do parto humanizado nas redes sociais têm alcançado uma estabilidade dos níveis de cesariana no país, propomo-nos a investigar de que maneira os dispositivos midiáticos, em especial as redes sociais, atuam de forma a construir subjetividades em torno do parto. O *corpus* do trabalho é composto por postagens coletadas em domínio público, na página de facebook *O Renascimento do Parto* que tematizam o parto normal e o contrapõem à cirurgia cesariana. Para tanto, baseamo-nos no conceito de biopolítica conforme discutidos e desenvolvidos em obras de Foucault (2014). Além do autor, utilizamos o trabalho de Sousa (2012), que investiga a relação entre a troca de enunciados no campo midiático e os discursos que constituem a *prática política e o tipo de sociedade produzido* e a relação entre as redes de comunicação e a produção de subjetividades, conforme proposto por Hardt e Negri (2000).

¹ Artigo disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2017-03/numero-de-cesarianas-cai-pela-primeira-vez-no-brasil>

Em primeiro momento, detivemo-nos à discussão sobre a sociedade disciplinar e a sociedade de controle, elucidando o conceito de biopolítica na obra de Foucault, que se tornou fundamental para a análise. Na seção seguinte, apresentamos e contextualizamos o *corpus* escolhido e, em seguida, passamos às análises das materialidades discursivas, procurando observar de que maneira a concepção da página e suas publicações sobre o parto normal podem ser consideradas sob uma perspectiva biopolítica, de forma a gerir a vida e exercer uma mudança de mentalidade em favor do parto natural. Por fim, traremos os resultados do trabalho, refletindo sobre a problemática do nascimento no país e problematizando o papel dos dispositivos midiáticos na construção do imaginário sobre o parto no Brasil.

2 Sociedade de controle e biopolítica em Foucault

Foi em uma palestra proferida no Rio de Janeiro intitulada *O Nascimento da Medicina Social*² que Foucault inaugurou o conceito de biopolítica. No entanto, a concretude desse conceito é ampliada e discursivizada a partir da publicação de *História da sexualidade I: A Vontade de Saber* (2015 [1976]), obra sequenciada dos cursos *Em Defesa da Sociedade* (1975-1976), *Segurança, Território e População* (1977-1978) e *Nascimento da Biopolítica* (1978-1979), ministrados no Collège de France.

Para Foucault (2015), a biopolítica consiste em uma estratégia que se insere em uma mais ampla: o biopoder, uma forma de governar que sucede o poder de soberania. Descreve o filósofo francês que, a partir do século XVIII, o Ocidente atravessou uma profunda transformação nos mecanismos de poder. O poder de soberania, em que o rei detinha o poder sobre a morte, é agora substituído por “um poder que gera a vida e a faz se ordenar em função de seus reclamos” (FOUCAULT, 1988, p. 128). Se antes, o

² FOUCAULT, M. O Nascimento da Medicina Social. In: **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979c, p. 79-98.

soberano detinha o poder sobre a morte, ou seja, de fazer morrer, a partir do século XVII, a ordem é fazer viver. O governo, em parceria com outras instituições, assumiu a responsabilidade de gerenciar a vida em favor de um bem-estar social³.

Para Foucault, o biopoder é elemento indispensável para o desenvolvimento do capitalismo, pois possibilita “a inserção controlada dos corpos no aparelho de produção” (2015, p. 152), além de também ajustar os fenômenos da população aos processos econômicos. De acordo com o autor, o modelo econômico capitalista foi possível graças ao desenvolvimento de tecnologias disciplinares cuja função é tornar os indivíduos dóceis e ordeiros. Soma-se a isso a necessidade de o processo de industrialização demandar corpos, além de dóceis, úteis e saudáveis. “Ao governar os sujeitos para que tenham uma vida melhor, com saúde e mais longa, a biopolítica faz com que eles produzam mais para a sociedade” (BARACUHY; PEREIRA, 2014, p. 319). O poder passa a ser positivo: não pode ser identificado com o mal, ele é produtivo.

Na obra de Foucault, pode-se reconhecer uma transição histórica de época e das formas sociais da sociedade disciplinar para a sociedade de controle, conforme afirmam Hardt e Negri (2004). Na sociedade disciplinar, o comando social se estabelecia por meio de uma rede difusa de dispositivos que regulavam os costumes, hábitos e práticas produtivas (HARDT; NEGRI, 2004). Nesse contexto, a sociedade era posta em funcionamento através de instituições disciplinares como a “prisão, fábrica, o asilo, hospital, a universidade, a escola” (HARDT; NEGRI, 2004, p. 42). O poder disciplinar fornece os parâmetros e descreve comportamentos normais ou desviados.

³ De acordo com Monteiro e Baracuhy (2014, p. 79), o cuidado com a vida, ao tornar-se preocupação de Estado, possibilita o surgimento do biopoder como “uma tecnologia coerente de política”. O biopoder se constitui como disciplina e como biopolítica. As disciplinas estão relacionadas ao adestramento do corpo, na otimização de suas forças; seu foco é o corpo enquanto máquina. A anátomo-política do corpo humano visa a aumentar a sua produtividade, suas capacidades físicas, de modo a atender às exigências do capitalismo. No outro polo do biopoder está o corpo-espécie, ou seja, a população. Na biopolítica da população, a ênfase incide sobre as performances do corpo, sobre a natalidade, mortalidade, nascimento e longevidade. Nesse polo, há o culto ao corpo saudável, estímulo à uma boa alimentação e práticas esportivas.

Para os autores, a sociedade disciplinar proporcionou uma relação estável entre indivíduo e poder, na medida em que “a invasão disciplinar de poder correspondeu à resistência do indivíduo”.

Em contrapartida, começa a se delinear no século XVII a estrutura de um poder que é, ao mesmo tempo, disciplinador e normalizador, exercido não sobre corpos individualizados, mas voltado à administração da vida e do corpo social. De acordo com Foucault (2003), essa mudança se relaciona à exigência da expansão demográfica, assim, o objetivo é aumentar a expectativa de vida da população, além de prover uma melhor qualidade de vida e saúde. Nessa sociedade, os mecanismos de controle tornam-se democráticos, no sentido de que passam a ser cada vez mais interiorizados nos próprios súditos. Dessa forma, o comando é imanente ao campo social e os comportamentos de integração e exclusão social não dependem de um centro único, mas estão arraigados na própria população.

Hardt e Negri (2004, p. 42) apontam que o poder é exercido “mediante máquinas que organizam diretamente o cérebro e os corpos”. Para os autores, essas máquinas são os sistemas de comunicação e redes de informação, destinados à produção de subjetividades, e os sistemas de bem-estar e atividades monitoradas, que disciplinam dos corpos. Assim, a sociedade de controle, na medida em que intensifica os aparelhos de normalização de disciplinaridade, sintetiza os, de forma que esses aparelhos passarão a animar internamente as práticas diárias e comuns. O controle passa a ser estendido para fora dos locais estruturados das instituições sociais da sociedade disciplinar “mediante redes flexíveis e flutuantes” (HARDT; NEGRI, 2004, p. 43). O poder irá, portanto, abarcar todos os aspectos da vida social, envolvê-la e regulá-la por dentro, utilizando a própria população para tal, assim “todo corpo social é abarcado pela máquina do poder e desenvolvido em suas virtualidades” (HARDT; NEGRI, 2004, p. 43).

3 Poder, corpo e a medicina na sociedade de controle: parto e nascimento como espaço biopolítico de atuação da medicina

Foucault propõe a compreensão do corpo como uma materialidade imersa em um campo político, uma vez que as relações de poder terão alcance imediato sobre ele (1979c). Essas relações o orientam, o sujeitam a trabalhos, obrigações e investem nele, de forma a fazer com que seja utilizado nas relações econômicas. Concordamos com Sargentini (2011) ao afirmar que, no pensamento foucaultiano, esse investimento político liga-se, via relações complexas e recíprocas, ao uso econômico. Dentro dessa produtividade a que visa o poder, pode-se falar em uma positividade, no sentido que os dispositivos disciplinares atuais têm por objetivo uma maior eficiência do corpo, maior longevidade e bem-estar; dessa forma, o poder passa a ser desejado pela população, torna-se positivo, prazeroso. O filósofo aponta para a necessidade de se perceber o poder como algo produtivo e positivo, uma vez que um poder cuja função fosse apenas a de reprimir, recalcar, impedir seria muito frágil: “se ele é forte, é porque produz efeitos positivos no nível do desejo” e do saber (FOUCAULT, 1979b, p. 238).

O poder produz os corpos dos quais precisa, incutindo na população o desejo pela saúde, pela produtividade e bem-estar. Assim, se a economia do poder é centrada no corpo, os dispositivos disciplinares atuais propagam uma vigilância por meio da divulgação de saberes racionais e normativos. Foucault reconhece a importância da Medicina como ciência, no século XX, uma vez que ela incidirá sobre o corpo e a população, tendo efeitos disciplinares e regulamentares (BARACUHY; PEREIRA, 2014, p. 322). O objetivo dos governantes é preservar a vida, para que os sujeitos produzam mais. Essa política de preservação da vida é globalizada e conta com a divulgação de saberes e a ação de organizações não-governamentais, conforme apontam Hardt e Negri (2004, p 54, 55). É a partir dessa perspectiva que podemos compreender as medidas para a diminuição da taxa de cesárea no país através de estratégias como o Protocolo Clínico de Diretrizes Terapêuticas para Cesariana com parâmetros que devem ser seguidos pelas Secretarias de Saúde dos Estados e

Municípios, a fim de reduzir a morte materna e complicações no pós-parto. O governo trata da vida de forma a regulá-la e, para isso, investe na educação e regulação da população.

Nessa preocupação com o biológico inaugurada pelo capitalismo, a medicina será uma estratégia biopolítica para disciplinar o corpo. Nas palavras de Sousa (2014, p. 44), uma simples investigação é capaz de evidenciar que os enunciados das “plataformas políticas ou a interação dos governos com a população referem-se [...] ao interior e ao exterior dos corpos das pessoas, para garantia de saúde, bem-estar e longevidade”. Em *O Nascimento da Medicina Social*, Foucault observa a integração entre a Medicina e a biopolítica e a forma como a ciência passa a operar em toda a população, procurando produzir uma identidade sanitária. A medicina social vai além de curar doenças, a partir do século XVIII, será um instrumento de normatização, operando sobre as formas de agir e pensar. A medicina atuará em favor do governo e da construção dos corpos necessários à ordem vigente, governando a vida das pessoas em aspectos antes privados, como as casas, conforme constata Archanjo (2017), que sofrerão a irrupção das vigilâncias sanitárias, bem como a sua cartilha do bem viver, de modo que os saberes da medicina serão reverberados como produção de verdade. Cresce, portanto, a figura valorativa do médico, revestido de conhecimentos validados sobre a vida. A medicina passa a participar do planejamento das cidades⁴, organiza espaços e práticas, insere-se nas tomadas de decisões mais particulares.

Um dos campos discursivos em que se pode observar a atuação da medicina em favor da biopolítica é o parto no Brasil. O país tem atravessado um período de crescente valorização do parto natural e problematização das intervenções médicas

⁴ Para Foucault (*apud* ARCHANJO, 2017), para haver relações de poder é preciso que haja uma dinâmica de produção, acumulação e circulação de saberes, que constituirão o verdadeiro da época. A nova configuração da medicina se relaciona a uma normatividade que excede a aconselhamento sobre a necessidade de uma vida saudável, chegando a intervir na vida física da população, ferindo, em muitos sentidos, sua autonomia com vistas a criar uma sociedade sadia, gerindo sua saúde, alimentação, higiene e, até mesmo, sua sexualidade.

num evento que deveria ser protagonizado pela mulher e não pelo profissional de saúde. Embora em discussão desde os anos 80, a humanização do parto tem sido mais amplamente discutida a partir de 2013, com a publicação do documentário *O Renascimento do Parto*, que problematiza as altas taxas de cesáreas no país e divulga o parto normal como opção para retomar a autonomia da mulher.

Um dos fatores que fomentou o início dessa discussão e da construção do documentário foi o cenário permeado por violência obstétrica presente nas maternidades brasileiras, através da divulgação da pesquisa *Nascer no Brasil* em 2011 pela Fundação Oswaldo Cruz⁵. Apesar de já haver regulamentações da OMS sobre a assistência ao parto normal (1996), que problematizavam determinadas condutas médicas é somente a partir da ampla circulação de saberes científicos por meio das redes sociais que a reconfiguração sobre a forma de nascer tem ganhado cada vez mais forma⁶.

⁵ A pesquisa demonstrou as condutas médicas desaconselhadas pela Organização Mundial de Saúde (OMS) que eram normais no contexto hospitalar, tais como impedimento à acompanhante, posição de litotomia (obrigação de parir deitada), restrição alimentícia e hídrica, episiotomia (corte no períneo), infusão intravenosa de rotina durante o trabalho de parto, uso de ocitocina sintética (hormônio para aumentar as contrações e acelerar o trabalho de parto) e restrições dos movimentos corporais. Ao lado disso, o Brasil foi o líder de taxas de cesárea em esfera mundial.

No entanto, a partir da constatação das condutas médicas danosas ao bem-estar das pacientes, que prejudicavam a vida e o bem-estar dos pacientes, surge, em meados dos anos 80, um movimento internacional cujo objetivo era sistematizar o conhecimento científico, evidenciando a segurança e eficácia de cada procedimento médico: a Medicina Baseada em Evidências (MBE). Nesse contexto, cresce a divulgação de conhecimentos nas plataformas digitais, nas redes de comunicação, o que possibilita a discussão das práticas médicas violentas e cesaristas.

⁶ Atualmente, há um número crescente de pesquisas em torno do tema, além da publicação de saberes técnico-científicos que fomentam o parto normal em detrimento da cesárea. Por meio de propagandas publicitárias, de normas para as maternidades e de projetos como o “Parto Adequado” e “Rede Cegonha”, o Ministério da Saúde e a ANS procuram incentivar a taxa de partos normais, uma vez que há recomendações da OMS para que a taxa de cesarianas não ultrapasse 15% no país, além de humanizar o atendimento às gestantes, melhorar o pré-natal e pós-parto. A questão do parto e nascimento passam a ser uma questão de saúde pública que tem entrado em choque com a política de preservação da vida, uma vez que a cirurgia apresenta mais riscos para a mãe e bebê: risco de vida, prematuridade, embolia pulmonar, hemorragia, infecção, problemas respiratórios para o bebê, atraso da descida do leite e recuperação complicada para a mãe.

Podemos, então, perceber a medicina como estratégia biopolítica, que vai divulgar saberes científicos sobre doença e saúde, normalidade e patologia. O controle sobre a vida da população não emana mais de uma instituição, mas das informações e dados científicos que conduzem as condutas humanas. A circulação do saber médico vai contribuir para a normatização do sujeito. As pessoas interiorizarão a conduta aceitável, saudável e a distinguirão da que não é adequada à manutenção da vida. Dessa forma, surge a criação de políticas públicas em favor do parto normal, através de manuais do parto humanizado acessíveis à gestante, a veiculação de partos naturais de famosas, como Gisele Bündchen e Kate Middleton, enaltecendo os benefícios do parto natural para o corpo, o bem-estar e a recuperação. Nesse cenário, pode-se reconhecer o culto à manutenção da vida, da produtividade, da ótima recuperação, em detrimento da momentânea incapacitação e dependência que a cirurgia poderia impor à gestante durante o pós-operatório.

Conforme afirma Souza (2014, p. 49), os enunciados veiculados nas campanhas estatais e os produzidos pela mídia incidem sobre o corpo e a vida das pessoas, normalizando práticas e atitudes: “Assim, a vida da população é regradada por enunciados que invadem todos os espaços da convivência social”. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que, no contexto de crescimento da divulgação dos benefícios do parto natural, pode-se ver uma perspectiva biopolítica de redução das taxas de mortalidade da cesárea, aliada ao combate da falta de capacidade produtiva das parturientes por “qualquer conjunto de fenômenos [...] que acarretem consequências análogas de incapacidade” (FOUCAULT, 2002, p. 291). O nascimento, tomado como uma questão de saúde pública, será alvo de preocupação política.

Andrezza afirma que, no que concerne ao parto, “as redes sociais possibilitaram a divulgação de conhecimentos de maneira sem precedentes”, o que culminou em um grande questionamento acerca da prática médica e a “crescente reestruturação do modelo de assistência ao parto” (ANDREZZO, 2016, p. 31). Acreditamos que a

biopolítica opera no cenário atual através do discurso acerca do parto, no sentido que utiliza as redes de informação para promover o alcance de suas campanhas e compartilhamento de suas resoluções, veiculando divulgação de dados e estatísticas sobre a problemática da morte materna no Brasil.

De acordo com Hardt e Negri (2004), as redes de comunicação atuam em favor do controle dos cérebros dos indivíduos e controlam o sentido de direção de imaginário e das subjetividades que animam a esfera biopolítica. Para os autores, o imaginário é guiado e canalizado dentro da máquina de comunicação. Na constituição da nova ordem mundial, as indústrias de comunicação têm assumido uma posição cada vez mais central, assim “A linguagem, à medida que comunica, produz mercadorias, mas, além disso cria subjetividades, põe umas em relação às outras, e ordena-as” (HARDT; NEGRI, 2004, p. 51).

Nesse sentido, propomo-nos a pensar o papel dos dispositivos midiáticos, em especial a internet, como um aliado em relação à mudança de mentalidade em torno do parto, tendo em vista que a comunicação virtual perpassa toda a vida social. Dessa maneira, nos propomos a analisar até que ponto a mídia, mais especificamente, as redes sociais, se constituem como espaços para a produção de sentidos, produzindo discursos em torno do parto normal de forma a produzir comportamentos que propagam e garantem a manutenção da vida. Como *corpus*, selecionamos duas publicações veiculadas em uma das principais páginas sobre a humanização do parto no Facebook *O Renascimento do Parto*.

4 O discurso biopolítico em torno do parto na página *O Renascimento do Parto*

Em 21 de julho de 2018, a página *O Renascimento do Parto* contava com 283.664 curtidas, possuindo um amplo alcance a mulheres de todo o país. Produtora também de um documentário sobre o tema, a página compartilha conteúdos diariamente sobre assuntos variados do universo materno: gravidez, parto, amamentação e criação de

filhos. No entanto, ao observar as publicações em 2014, um dos anos auge de discussão acerca do parto normal e a normalização de cesárea, observamos que as postagens incidiam mais sobre temáticas do parto humanizado, parto domiciliar, além da divulgação de estatísticas e dados da OMS e outras instituições científicas.

Verificamos que as postagens que se relacionam ao parto são distribuídas em eixos: relatos de parto, convocações para marchas em prol da humanização, divulgação dos documentários produzidos sobre o tema, depoimentos de mães vítimas de violência obstétrica, disseminação de informações científicas e estatísticas, e memes que problematizam o embate entre parto normal e cesárea. A fim de operar um recorte para a análise no número vasto de publicações, selecionamos postagens sobre o parto com imagens e textos curtos, que se repetem na página entre os anos de 2014 a 2018, por acreditarmos que são divulgadas recorrentemente a fim de construir uma nova mentalidade sobre o nascimento e atuam de forma mais direta, no sentido que podem ser lidas rapidamente, servindo de gancho para textos mais complexos.

No que concerne às análises, observamos que as publicações mais recorrentes são as que divulgam informações científicas sobre o parto, publicando estatísticas e dados da OMS ou de pesquisas na área. Há textos completos que mostram resoluções mais longas, atalhos para documentos e artigos médicos, de forma a disseminar as informações. De forma geral, há uma convocação para que as mulheres se informem sobre o parto e sobre as evidências que apontam o parto normal como uma alternativa em favor da preservação da vida da parturiente e bebê.

Figura 1 – Informação como medicamento para o medo do parto.



Fonte: facebook.com

Uma das postagens mais recorrentes é a imagem de uma mulher sorridente segurando um frasco de um medicamento no qual há a inscrição “informação”. Acima, há a frase: “Eu também tinha medo de parto normal. Tome Isso!”, que pode ser remetida a uma fala da personagem, embora não haja balões ou setas que liguem o linguístico à imagem. Observamos que, entre os anos de 2014 – 2018, a imagem foi compartilhada 5 vezes. Percebemos maior alcance da publicação entre os anos de 2014 e 2015: em 21 de junho de 2014, a postagem teve 4,7 mil curtidas e 1.307 compartilhamentos; em fevereiro de 2015, a mesma publicação atingiu o número de 5,9 mil curtidas, 1.934 compartilhamentos. Nesses anos, o discurso em torno do parto⁷

⁷ Na ótica de Conceição (2012), nos anos 20, iniciou-se no Brasil um movimento de políticas públicas para a solução dos problemas relacionados à saúde e a educação no país. A nação moderna brasileira só poderia ser criada caso houvesse os grandes problemas nacionais fossem minimizados, como as epidemias que assolavam os interiores e as grandes cidades e que “prejudicavam a constituição física dos trabalhadores, das mulheres, e, o que era pior, das gerações futuras”. Nesse ano, foi criado o Departamento Nacional de Saúde Pública como medida de combate a essa realidade, para a construção de um país moderno e civilizado. Assim, conforme constata Conceição (2012), a mulher passa a receber atenção por ser compreendida como uma importante aliada à mudança nos hábitos e costumes considerados pouco higiênicos e insalubres da população: “por ser considerada a responsável pelo bem-estar [da família], a educadora nata, a mulher conseguiria disseminar os preceitos necessários para

natural teve um crescimento sem precedentes devido ao lançamento do documentário *O Renascimento do Parto* de amplo alcance nacional. O filme mostrava depoimentos de famosos e médicos contradizendo o discurso médico em prol da cesárea, apresentando uma medicina baseada em evidências científicas.

A imagem da publicação remete a esse contexto da mulher como garota propaganda de produtos úteis à saúde e ao bem-estar da população e a recupera para “vender” o produto mais importante a quem deseja escolher entre a cesárea e o parto normal. A informação é então sugerida como remédio para o medo do parto normal, uma das principais causas para a epidemia de cesáreas e complicações maternas. Dessa maneira, o remédio passa de material (pílulas, xaropes, hábitos) a imaterial (conhecimento sobre estatísticas, regulamentações, diretrizes, evidências), o que nos remete ao conceito de trabalho imaterial, intelectual e comunicativo fruto do contexto pós-moderno proposto por Hardt e Negri (2004). A dimensão comunicativa relacionada ao trabalho imaterial tende a construir subjetividades, uma intelectualidade de massa presente na sociedade, relacionada ao mundo globalizado. Da mesma forma, é através da Medicina Baseada em Evidências que a vida passa a ser regulada e a mentalidade em torno do parto normal modificada.

Por meio dessa publicação, a página propõe a informação sobre o parto como um saber/poder que visa a uma maior autonomia sobre a decisão quanto à via de parto. A mensagem é curta e direta, já que é construída similarmente ao discurso publicitário, através de uma imagem e frase. A relação entre o verbal e o visual produz o entendimento de que mulheres bem informadas irão perder o medo do parto após conhecerem os benefícios do parto natural para a vida da mãe e bebê e, assim, optarão pela via vaginal. Da mesma forma como nas décadas de 20-60, a mulher ainda é uma

e elevar o país ao status de nação civilizada”. A mulher passou a ser educada, protagonista e alvo de propagandas e investidas publicitárias, tendo características como cuidado, atenção, dedicação e delicadeza reforçadas. Dessa maneira, torna-se uma aliada ao desenvolvimento de uma medicina da família e, portanto, uma mensageira das orientações e aconselhamentos médicos (CONCEIÇÃO, 2012).

propagadora de vida, servindo à biopolítica da época, construindo uma sociedade saudável, feliz e produtiva. Contudo, é necessário que se faça uma ressalva, conforme constata Conceição (2012), no contexto anterior, a mulher era utilizada apenas para reproduzir discursos masculinos sobre seu próprio corpo, disciplinando-o para integrar uma sociedade machista. Atualmente, no contexto da humanização do parto e no combate à redução da epidemia de cesáreas, a mulher é construída como protagonista de seu corpo, devendo decidir por si, a partir das informações da medicina baseada em evidências e das regulamentações da OMS.

Analisando as publicações da página, podemos perceber que a divulgação de informações acontece através de publicações de resoluções, matérias, dados científicos, discurso de obstetras, relatos de cesáreas em contraste com relatos de partos naturais. De forma geral, as informações que perspassam a página são provenientes da Medicina Baseada em Evidências. A figura abaixo traz dados que se afirmam como discurso científico e que, portanto, visam a constituir um discurso verdadeiro, objetivo e universal. Os estudos apresentados procuram romper com as opiniões baseadas em histórias sobre o parto contadas no imaginário popular e/ou veiculadas pela mídia. A mentalidade sobre o parto que não é baseada em dados não é válida, assim, o medo sobre o parto normal deve ser questionado, uma vez que ele, em contextos normais de gestação, possibilita mais vida. A partir disso, podemos ver a importância da medicina, no sentido de sua influência sobre a população e sobre o corpo.

Figura 2 -- Benefícios do parto normal x cesárea para mãe e bebê.

Cesárea	Parto Normal
<p>Para a mulher:</p> <p>Mais dor e dificuldade para andar e cuidar do bebê após a cirurgia.</p> <p>Mais riscos de ter febre, infecção, hemorragia e interferência no aleitamento.</p> <p>Maior risco de complicações na próxima gravidez.</p>	<p>Para a mulher:</p> <p>Rápida recuperação, facilitando o cuidado com o bebê após o parto.</p> <p>Menos riscos de complicações, favorecendo o contato pele a pele imediato com o bebê e o aleitamento.</p> <p>Menor risco de complicações na próxima gravidez, tornando o próximo parto mais rápido e fácil.</p>
<p>Para o bebê:</p> <p>Mais riscos de nascer prematuro, ficar na incubadora, ser afastado da mãe e demorar a ser amamentado.</p> <p>Mais riscos de desenvolver alergias e problemas respiratórios na idade adulta.</p>	<p>Para o bebê:</p> <p>Na maioria das vezes, ele vai direto para o colo da mãe.</p> <p>O bebê nasce no tempo certo, seus sistemas e órgãos são estimulados para a vida por meio das contrações uterinas e da passagem pela vagina.</p>

Fonte: facebook.com.

Na figura 2, vemos a comparação entre a cesariana e o parto normal em relação aos benefícios para mãe e bebê no pós-parto. Nela, para a mulher, são estabelecidas as seguintes vantagens para a via vaginal: rápida recuperação e capacidade de cuidar do bebê, menos complicações no pós parto e nas próximas gravidezes, parto mais rápido e fácil da segunda vez. Em contrapartida, a cesariana traz dor, riscos e incapacitação, impossibilitando a produtividade da mãe, interferindo também no aleitamento materno. Todos os benefícios mostrados valorizam o bem-estar, uma maior qualidade de vida no pós-parto para a mãe e bebê. O bebê de cesariana, estatisticamente, tem mais desvantagens, pode iniciar a vida tendo complicações respiratórias e, posteriormente, desenvolver alergias e problemas respiratórios na idade adulta. Não é o esperado para um contexto biopolítico de potencialização da qualidade de vida. A cesárea não favorece o quadro de um sujeito produtivo, capaz de cuidar e alimentar um recém-nascido.

Pode-se verificar que o discurso se relaciona aos corpos e às necessidades de acordo com o modo de vida atual. Pensando a humanização do parto, Riffel (2005)

afirma que o movimento pretende abarcar mulheres, famílias, profissionais e gestores numa estratégia que torne mais racional o manejo do parto, de forma a produzir saberes destinados à gerência da vida e dela espantar os males. As informações divulgadas na rede social visam a problematizar a forma de parir para criar conhecimentos que sejam utilizados para o controle, a distribuição e o gerir de uma população em determinada situação, tornando determinadas práticas em mais ou menos lesivas, com certos riscos e com algum percentual de afetividade (RIFTEL, 2005).

Percebemos que estabelecem-se dois tipos de parto e duas concepções sobre eles: um mais produtivo, autônomo, fisiológico e afetivo, na medida em que a gestante pode cuidar do bebê de forma mais ativa, amamentando-o sem interferências, pois, segundo os dados, a descida do leite no parto normal acontece mais rapidamente; e outro mais arriscado, danoso, prejudicial e, de certa forma, egoísta, caso não haja indicações reais para a cirurgia. Acreditamos, portanto, utilizando as palavras de Gregolin (2015, p. 195), que “os dispositivos midiáticos produzem subjetividades que formatam representações sobre verdades e sujeitos na atualidade”. É dessa forma que o poder vai até os glânglios da estrutura social; o biopoder controla a vida, se estende pelas profundezas da consciência e dos corpos da população, produzindo subjetividades agenciais no contexto biopolítico através das redes de comunicação (HARDT; NEGRI, 2004).

Uma outra mentalidade em torno do parto diz respeito à concepção de que as mulheres sem poderes aquisitivos se submetem ao parto normal, pois não possuem dinheiro ou plano de saúde para pagar pela cesárea. A cirurgia seria uma alternativa mais higiênica e digna, tendo em vista o cenário de violência obstétrica que permeia o

nascimento no país⁸. Dessa maneira, surgiu uma denominação para a cesárea “a cesaluxo”, presente nas páginas⁹ em favor da cesariana. A cesárea estaria atrelada a um maior acesso aos bens de consumo, por possibilitar agendamento, preparação e dar condições à gestante de se maquiar, arrumar os cabelos e as unhas em salão.

5 Considerações Finais

As iniciativas em prol da redução de morte materna no Brasil não são recentes. Desde 2000, esse é um objetivo que vem sendo perseguido pelo governo, uma vez que integra o Objetivo do Desenvolvimento do Milênio, conforme mostramos. No entanto, apenas recentemente o país tem conseguido reduzir as taxas de cesárea e, conseqüentemente, preservado mais vidas de mães e bebês. A nosso ver, as medidas do governo para a redução das taxas de cesariana alcançavam sucesso limitado, pois a imagem do parto estava atrelada a um universo de dor, medo e sofrimento, ao passo que a cesárea era vista como um bem de consumo, além de implicar mais conforto para a mãe e a preservação de sua vida sexual. Atualmente, o imaginário sobre o parto normal tem experimentado uma mudança gradativa e, para tanto, apontamos como um dos vetores o papel das redes sociais.

⁸ Hardt e Negri (2004) afirmam que as subjetividades produzidas na pós-modernidade pela máquina de comunicação são permeadas pelo consumo: não há nada que possa ser pensado fora desse campo, nada escapa do dinheiro. Para os autores, no contexto atual, cada figura biopolítica aparece envergando roupagem monetária. A mídia produz necessidades, relações sociais, corpos e mentes. Um parto que promovesse a vida da mãe e bebê, que garantisse a satisfação sexual, mas que não passasse uma imagem adequada à sociedade de consumo, poderia ser preterido pelas mulheres que quisessem ostentar uma posição social. Ao vincular a imagem da top model, o meme propõe a desconstrução do parto normal como algo imposto às camadas pobres da população e começa a ser produzido como uma realidade próxima a das elites bem informadas, que buscam as evidências científicas para escolher a via de parto e não a comodidade.

As publicações na mídia sobre celebridades adeptas ao parto humanizado domiciliar cresceu de tal maneira que, hoje em dia, cabe pensar se a imagem do parto natural domiciliar tem adquirido o status de bem de consumo anteriormente atribuído à cesárea, uma vez que os valores para esse tipo de parto excedem em muito o preço da cesariana. Muda-se a via de parto, mas mantém-se o modo de acumulação capitalista relacionado à expansão dos meios de comunicação: “não existe nada que possa ser proposto fora desse campo permeado pelo dinheiro” (HARDT; NEGRI, 2004, p. 51).

⁹ <https://www.facebook.com/naomeobriguemaumpartonormal2/>

Através da análise de publicações sobre o parto normal na página “O Renascimento do Parto” nos propomos a investigar, sob a perspectiva biopolítica, de que maneira as redes sociais têm proporcionado construir uma nova mentalidade sobre essa via de nascimento. Observamos, de forma geral, que as publicações da página buscam a reconstruir o parto normal como uma via de nascimento segura, produtiva, capaz de proporcionar melhor qualidade de vida para a mãe e bebê. Para tanto, a convocação principal da página é para que as mulheres busquem informação antes de escolherem a via de parto. Nesse aspecto, as estatísticas, o discurso científico e a medicina de forma geral, entram como os principais aliados para a construção desse cenário em prol da vida e produtividade próprio da esfera biopolítica. Se gerir e manter a vida da população é uma questão social, da qual se ocupa o biopoder, a medicina baseada em evidências pode ser encarada como uma estratégia política. A divulgação dos conhecimentos científicos na rede se constituirá como estratégia muito mais sutil, própria à sociedade de controle.

Como o bem-estar passa a ser garantia da ordem e do crescimento do Estado (SARGENTINI, 2011), o discurso sobre o parto normal na página visa desconstruir mitos sobre a interferência da via de parto na qualidade da vida sexual da mulher, divulgando personalidades felizes sexualmente após o parto. Paralelo a isso, observamos que o parto normal tem sido divulgado como uma via de nascimento compatível a um status econômico elevado, através de sua vinculação a figuras de alto poder aquisitivo. De acordo com Sargentini (2015, p. 159), a temática do bem-estar, que subjaz aos textos aqui analisados, aponta para a construção de “um sentimento de si que é atravessado por um movimento narcísico, que reitera a fabricação de subjetividade capitalística”. A subjetividade em torno do parto tem, sim, sido repensada, mudada, mas por trás dessa construção encontramos os mesmos temas de felicidade, saúde, comodidade e bem-estar, em outra perspectiva, que permeavam o discurso cesarista.

Por fim, acreditamos que a aceitação de uma nova perspectiva de nascimento só é possibilitada na medida em que ela englobe e venda a satisfação e felicidade nas mais vastas esferas da vida. O parto normal propagado como opção mais segura pela OMS desde 1996 e por outras instituições não é suficiente para permear o imaginário em torno dele. É apenas quando essa perspectiva passa a ser divulgada pela mídia, como uma opção mais segura, respaldada pelas evidências, favorita entre os ícones de beleza, felicidade e sucesso econômico, que a sociedade passa a desejar esse ideal e, portanto, que as mudanças se evidenciam nas pesquisas.

Referências Bibliográficas

ANDREZZO, A. F. **O desafio do direito à autonomia: uma experiência do plano de parto no SUS.** [Dissertação] Mestrado em Saúde Pública – Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016, 111 p. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/6/6136/tde-07112016-141429/en.php>. Acesso em: 20 jan. 2019.

ARCHANJO, P. C. V. **Foucault e a Medicina social como estratégia biopolítica.** Disponível em: <http://m.sabedoriapolitica.com.br/products/foucault-e-a-medicina-social-como-estrategia-biopolitica/> 2017. Acesso em: 14 fev. de 2019.

ARNEY, W. R. **Power and the profession of Obstetrics.** Londres, The University of Chicago Press, 1982.

BARACUHY, R; PEREIRA, T. A Biopolítica dos corpos na sociedade de controle. *In: Gragoatá.* Publicação dos Programas de Pós-Graduação do Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense, nº 34, p. 317-324. Niterói: EdUFF, 2014.

BRASIL. Agência Brasil. **Número de Cesarianas Cai pela Primeira Vez no Brasil.** 2017. *In:* <http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2017-03/numero-de-cesarianas-cai-pela-primeira-vez-no-brasil>. Acesso em: 20 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde - Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz). **Nascer no Brasil: Inquérito Nacional sobre Parto e Nascimento.** 2011. Disponível em: <http://www.ensp.fiocruz.br/portal-ensp/informe/site/arquivos/anexos/nascerweb.pdf> Acesso em : 28 mar. 2019.

BRASIL. **Fundação Perrseu Abramo** – Partido dos trabalhadores. Pesquisa em: <https://fpabramo.org.br/2013/03/25/violencia-no-parto-na-hora-de-fazer-nao-gritou/>. Acesso em: 31 mar. 2019.

CONCEIÇÃO, S. **Educando mulheres, vendendo saúde**: propagandas e outros textos de jornais curitibanos dos anos 1920. [Dissertação]. Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2012. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/28155/R%20-%20D%20-%20SARASVATI%20YAKCHINI%20ZRIDEVI%20CONCEICAO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 05 mar. 2019.

DINIZ, S. G. **Assistência ao parto e relações de gênero: elementos para uma releitura médico-social**. Dissertação (Mestrado em Medicina), Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

FOUCAULT, M. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. *In: Ditos & Escritos V - Ética, Sexualidade, Política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. Disponível em: http://escolanomade.org/wp-content/downloads/foucault_%20etica_cuidado_si.pdf. Acessado em : 20 jul. 2018.

FOUCAULT, M. **Nascimento da Biopolítica**. Curso no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1975.

FOUCAULT, M. Soberania e Disciplina. *In: Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979a.

FOUCAULT, M. Genealogia e Poder. *In: Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979b.

FOUCAULT, M. O Nascimento da Medicina Social. I: **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979c.

FOUCAULT, M. **L'impossible Prison**: Recherches sur lê Systeme Pénitentiaire ao XIX Siècle. Paris: Du Seuil, 1980

FOUCAULT, M. Aula de 17 de março de 1979. *In*: FOUCAULT, M. **Em Defesa da Sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FOUCAULT, M. **Segurança, Território, População**. Curso no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, M. **Nascimento da Biopolítica**. Curso no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GREGOLIN, M. R. Discursos e Imagens do Corpo: heterotopias da (in)visibilidade na web. *In*: FLORES, G.; NECKEL, N.; GALLO, S (org.). **Análise de Discurso em Rede: cultura e mídia**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2015.

HARDT, M.; NEGRI, A. **Império**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

HOTIMSKY, S. N.; SCHRAIBER, L. B. Humanização no contexto da formação em obstetrícia. **Ciência & Saúde Coletiva**, vol. 10, n. 3. 2005, p. 639-49. DOI <https://doi.org/10.1590/S1413-81232005000300020>

KÊNIA, M. **O Nascimento Biopolítico: convocações dos dispositivos de mídia em prol da cesariana e medo do parto normal**. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2016. 144p. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/19112/2/M%C3%ADriam%20K%C3%AAnia.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2018.

MAIA, M. B. **Humanização do parto: política pública, comportamento organizacional e ethos profissional**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010. DOI <https://doi.org/10.7476/9788575413289>

MONTEIRO, E.; BARACUHY, R. A Biopolítica da Mídia para o “Corpo-Velho”: a estatística da vida na produção de identidades. *In*: SANTOS FILHO, I. O.; NASCIMENTO, M. E.; BARBOSA, M. S. (org.). **Análise do Discurso: mídia, poder e heterogeneidades**. Série Socialidades, 2. João Pessoa: Marca de Fantasia, 2014.

Organização Mundial da Saúde. Maternidade segura. **Assistência ao parto normal: um guia prático**. Genebra: OMS, 1996.

PALHARINI, L. A. Autonomia para quem? O discurso médico hegemônico sobre a violência obstétrica no Brasil. *In*: **Cadernos Pagu** (49), 2017. DOI <https://doi.org/10.1590/18094449201700490007>

RIFFEL, M. J. **A Ordem da Humanização do Parto na Educação da Vida**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 238p. 2005. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/7097>. Acesso em: 20 fev. 2019.

SARGENTINI, V. Contribuições da semiologia histórica à Análise do Discurso. *In*: SARGENTINI, V. *et al.*; (org.). **Discurso, Semiologia e História**. São Carlos: Claraluz, 2011. p. 107-126.

SARGENTINI, V. *et al.* A cidade em nós: discursos, objetivações e subjetivações. *In*: GREGOLIN, M. R.; NEVES, I. S. (org.). **Moara** - Revista eletrônica do programa de Pós-Graduação em Letras Universidade Federal do Pará. Ed 43, 2015. pp. 142-160. DOI <https://doi.org/10.18542/moara.v1i43.2631>

SINDSAÚDE. **Sindicato dos Trabalhadores e Servidores em Serviços Públicos da Saúde Pública e Previdência do Estado do Paraná**. Violência obstétrica é tema de audiência na Assembleia de MG. Belo Horizonte, 2012.

SOUSA, K.M. Discurso e biopolítica na sociedade de controle. *In*: TASSO, I.; NAVARRO, P. (org.). **Produção de identidades e processos de subjetivação em práticas discursivas [online]**. Maringá: Eduem, 2012. pp. 41-55. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/hzj5q/pdf/tasso-9788576285830-03.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2019. DOI <https://doi.org/10.7476/9788576285830.0003>

Artigo recebido em: 31.03.2019

Artigo aprovado em: 04.10.2019



Gêneros digitais e alfabetização: propostas com as histórias em quadrinho

Digital genres and literacy: proposals with comics

Ananias Agostinho da SILVA*

RESUMO: Este trabalho busca refletir acerca do ensino da produção de textos na alfabetização com base no trabalho com gêneros textuais digitais. Em específico, tenta demonstrar como gêneros do tipo história em quadrinhos, transmutados ou produzidos em *softwares* digitais, podem ser trabalhados como objetos de ensino e de aprendizagem da língua em turmas de alunos em fase de alfabetização. Para isso, encontra respaldo na noção de gênero de Bakhtin (1992, 2006), na discussão acerca dos gêneros da história em quadrinhos de Mendonça (2005), Vergueiro (2009, 2014) e Ramos (2009), além de estudos de Koch (1998), Marcuschi (2008) e Silva (2018) que tratam do ensino de produção de textos. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa cuja abordagem é qualitativa, com viés descritivo. Por fim, enfatiza-se a produtividade de propostas com o gênero discutido.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Histórias em quadrinhos. Gêneros digitais.

ABSTRACT: This paper seeks to reflect on the teaching of text production in literacy based on work with digital textual genres. Specifically, it attempts to demonstrate how comic-book genres, transmuted or produced in digital software, can be worked on as objects of language teaching and learning in literacy classes. For this, it finds support in notion of genre by Bakhtin (1992, 2006), in the discussion about the genres of comic books by Mendonça (2005), Vergueiro (2009, 2014) and Ramos (2009), besides studies by Koch (1998), Marcuschi (2008) and Silva (2018) dealing with the teaching of text production. Methodologically, this is a research which approach is qualitative, with descriptive bias. Finally, the productivity of proposals with the genre discussed is emphasized.

KEYWORDS: Comic books. Literacy. Digital genres.

1 Introdução

Não é mais nenhuma novidade a ideia de que o ensino de língua portuguesa, especialmente no que se refere ao trabalho com as práticas de leitura e de escrita, deve

* Doutor em Estudos da Linguagem. Professor da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5442-5133>. ananias.silva@ufersa.edu.br.

orientar-se a partir dos gêneros textuais que circulam em nosso cotidiano. Se tomarmos como marco referencial a publicação de documentos oficiais reguladores do ensino, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, há, pelo menos, mais de vinte anos, compreende-se que os gêneros textuais devem ser tomados como objetos de ensino da língua. O que justifica essa proposição é o fato de toda atividade humana organizar-se e realizar-se sempre por meio de um gênero textual, em uma dada situação de interação entre sujeitos. Com efeito, todas as formas de interação humana, sem exceção, de possibilidades inesgotáveis e multiformes, são sempre mediatizadas por alguma espécie de gênero textual. Trabalhar com os gêneros textuais na escola pode ser, portanto, uma forma de dotar o aluno de possibilidades de se avultar em situações de interação da vida cotidiana.

Mesmo que a perspectiva acima descrita seja assumidamente aceita pela grande maioria dos professores de língua portuguesa, no caso em específico de professores de turmas de alunos em fase de alfabetização, nem sempre o trabalho com a língua parece considerar os gêneros textuais, sob a alegação, raramente fundada, de que alunos em alfabetização não conseguem ler e nem escrever textos. É que esses alunos estão justamente em fase de aprendizagem desses dois processos, de maneira que seria equívoco exigir deles o domínio pleno das práticas de leitura e de escrita. Por outro lado, é também engano dos professores acreditarem que esses alunos não conseguem produzir ou ler texto porque estão em fase de alfabetização. Na verdade, é plenamente possível um trabalho com os gêneros textuais com alunos em fase de alfabetização, vez que a leitura e a produção de textos são processos que se aprendem paulatinamente, a partir da mediação e do exercício contínuos.

A título de ilustração e mesmo de tentativa de defesa da tese acima colocada, o objetivo desse trabalho é demonstrar como gêneros do tipo história em quadrinhos, transmutados ou mesmo produzidos em *softwares* e plataformas digitais, podem ser trabalhados como objetos de ensino e de aprendizagem da língua em turmas de alunos

em fase de alfabetização. Para tanto, além de arrolar alguns aspectos característicos do funcionamento dos gêneros das histórias em quadrinhos, particularmente, interessa apresentar e refletir a respeito de propostas de práticas pedagógicas de trabalho com esses gêneros para a alfabetização, considerando o ambiente virtual como espaço de produção. Ora, as plataformas digitais têm se constituído como espaços privilegiados de produção de atividades pedagógicas porque tornam a aprendizagem mais lúdica, dinâmica e interativa. Funcionam como uma espécie de via de mão dupla: dinamizam a aprendizagem da leitura e da escrita, no caso da disciplina de língua portuguesa, e promovem a integração da criança no mundo informatizado.

A discussão aqui empreendida fundamenta-se em pressupostos e proposições de diversos autores. Primeiramente, funda-se no conceito de gêneros como enunciados relativamente estáveis que se caracterizam por apresentar um conteúdo temático, uma estrutura composicional e um estilo próprio, conforme proposto pelo filósofo russo Mikhail Bakhtin (1992, 2006). Acerca dos gêneros das histórias em quadrinhos, funda-se nos trabalhos de Mendonça (2005), Ramos (2009), Santos (2002) e Vergueiro (2009, 2014). Além disso, para tratar a respeito do ensino de produção de textos na escola, sobretudo na fase de alfabetização, apoia-se nos trabalhos de Brandão (2005), Koch (1998), Marcuschi (2008), Smolka (2010) e Silva (2018). Em termos metodológicos, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que se orienta por uma perspectiva descritiva de apresentação e discussão dos dados.

2 Os gêneros das histórias em quadrinhos

Antes de focalizar os gêneros das histórias em quadrinhos, convém ao menos apontar o conceito de gênero que norteia esse trabalho. Sem pretender teorizações, já que interessa muito mais apresentar propostas de práticas pedagógicas, o gênero é aqui entendido na esteira dos trabalhos do Círculo de Bakhtin: tipos relativamente estáveis de enunciado que são usados em situações comunicativas para intermediar o

processo de interação. Em termos de constituição, caracterizam-se por apresentar um conteúdo temático, um estilo individual e uma construção composicional própria – interligados no enunciado e determinados segundo a função comunicativa que se pretende realizar.

Em particular, a caracterização de gêneros das histórias em quadrinhos não é tão simples. Há controvérsias, inclusive, sobre a origem desse tipo de gênero textual. Há quem defenda que a origem dos gêneros das histórias em quadrinhos encontra-se já nas chamadas pinturas rupestres, quando os seres humanos começam a utilizar figuras para estabelecer algum tipo de comunicação. Todavia, de maneira mais pontual, se aceita que os gêneros precursores das histórias em quadrinhos surgiram na Europa, na metade do século dezenove, quando são produzidos quadros com algumas imagens e com textos escritos ao lado das figuras (MENDONÇA, 2005). Com o conseqüente desenvolvimento da imprensa, também os gêneros das histórias em quadrinhos encontraram espaço, especialmente nos jornais diários, para se replicarem e se modificarem de maneira muito diversificada, ao ponto de, mais recentemente, a eles serem dedicadas publicações exclusivas, dentre os quais os gibis, por exemplo.

Se não há um consenso no que diz respeito à origem dos gêneros das histórias em quadrinhos, muito mais difícil pode ser classificar ou mesmo nomear os variados gêneros textuais que podem aparecer de alguma maneira sob esse rótulo. Isso parece ser até paradoxal, porque uma história em quadrinho é facilmente identificável como tal por qualquer usuário da língua, mesmo não escolarizado, mas que reconheça suas características básicas: os quadros, os desenhos e os balões. Entretanto, a nomeação dos gêneros nem sempre é uma atividade pacífica, pois há muitos critérios legítimos que podem ser levados em conta nesse processo. No caso dos gêneros das histórias em quadrinhos, por exemplo, segundo observa Mendonça (2005), categorizá-los exige um grande esforço de sistematização, dada a multiplicidade de enfoques possíveis.

De acordo com Ramos (2009), sobre a diversidade de abordagens classificatórias dos gêneros das histórias em quadrinhos, no âmbito dos estudos em linguística, é possível reconhecer pelo menos três comportamentos teóricos específicos. O primeiro vê os quadrinhos como uma espécie de grande rótulo que abriga diferentes gêneros. O segundo vincula os gêneros de cunho cômico – charge, cartum, caricatura e tiras – num rótulo maior, denominado humor gráfico ou caricatura (usada neste segundo momento num sentido mais amplo). Finalmente, o terceiro aproxima parte dos gêneros, em especial as charges e as tiras cômicas, da linguagem jornalística (linha apoiada no fato de serem textos publicados em jornal).

Essas abordagens têm servido a propósitos teórico-metodológicos específicos de maneira satisfatória. Aqui, dada à finalidade desse trabalho, seguimos a primeira linha teórica, conforme têm defendido vários linguistas que investigam questões relacionadas ao funcionamento desses gêneros, ou seja, entendemos os quadrinhos como um rótulo que agrega diversos outros gêneros textuais que compartilham de características semelhantes. Desse modo, as histórias em quadrinhos podem ser compreendidas como um hipergênero, dentro do qual se abrigam diferentes gêneros textuais, com semelhanças e com características particulares.

Portanto, nessa direção, sob o rótulo de quadrinhos abrigam-se gêneros como: as caricaturas, os cartuns, as charges, as tiras (e suas variações), bem como as histórias em quadrinhos propriamente ditas. Apesar das várias semelhanças que existem entre esses gêneros, eles podem ser diferenciados quanto ao modo de produção e de recepção nos processos de interação – além disso, esses gêneros podem passar por algum processo de intergenericidade ou de relação entre gêneros e apresentar, num mesmo exemplar, características típicas de mais de um gênero. Ora, como foi alertado pelo próprio Bakhtin (1992), esse processo de transmutação ou de absorção de traços de um gênero é comum no funcionamento de práticas de interação humana. Dessa maneira, por exemplo, acompanhando a demonstração elaborada por Moretti (2001),

um gênero como a caricatura, identificado pela deformação dos traços marcantes de uma pessoa ou de um animal, pode ser usado como ilustração de um acontecimento contado inteiramente numa forma gráfica, numa charge.

Com traços evidentes de humor, a charge aborda sempre algum fato ligado às notícias do cotidiano. Está, pois, situada no tempo e no espaço. Conforme distingue Ramos (2009), de certa forma, a charge recria um fato de forma ficcional, estabelecendo com a notícia alguma relação intertextual. Os personagens das charges costumam ser personalidades públicas – mas não em exclusividade. Difere, por exemplo, do cartum, gênero que favorece a expressão de ideias ou opiniões através de uma imagem ou de sequência de imagens, dentro de quadrinhos ou não, podendo ter legendas ou balões. Com foco nos comportamentos humanos, os cartuns não fazem referência a uma pessoa em específico, abordando situações ou acontecimentos que poderiam ocorrer em lugares e tempos quaisquer (MENDONÇA, 2005). Difere o cartum do gênero tira. De formato fixo, sempre retangular, as tiras são construídas em um quadrinho ou mais, com presença de personagens fixos ou não, e criam uma narrativa com desfecho inesperado no final, que, geralmente, provoca algum humor. Enquanto a sequência narrativa pode ser opcional nos cartuns, nas tirinhas ela é sempre obrigatória.

As tiras são também histórias em quadrinhos, mas bem curtas. As narrativas das tiras são pouco desenvolvidas, porque se restringem a poucos quadros, três, na maioria das vezes. Além disso, podem ser sequências, em forma de capítulos, ou fechadas, mais sintéticas. As histórias em quadrinhos propriamente ditas apresentam narrativas mais desenvolvidas, geralmente com personagens fixos, que se envolvem em diversos acontecimentos. A progressão temporal das narrativas das histórias em quadrinhos se organiza quadro a quadro, sem extensão previamente limitada. Em termos composicionais, as histórias em quadrinhos apresentam as imagens ou os desenhos, os quadros e os balões ou as legendas onde se inserem os textos verbais.

A sequência narrativa é constitutiva das histórias em quadrinhos, todavia, assim como acontece com a maioria dos gêneros textuais, também as histórias em quadrinhos podem apresentar sequências de outros tipos, como a dialogal ou a injuntiva, de quando da reprodução da fala de algum personagem. Nem sempre há presença de narrador, cuja voz aparece fora dos balões onde ficam as falas dos personagens. Na maioria das vezes, a narrativa se constrói apenas com o discurso das personagens e com figuras, dispensando comentários de narração, especialmente em narrativas menos desenvolvidas. De quando da presença de narrador, sua fala tem muito mais função locativa-espacial, isto é, situar o contexto onde se desenvolve as ações dos personagens.

Apesar de tratar-se de um tipo de texto que se realiza na modalidade escrita da língua, conforme determina o próprio suporte (físico ou virtual) onde é produzido, o gênero história em quadrinhos tenta sempre reproduzir a fala (geralmente a conversa informal) nos balões, com a presença constante de marcas da oralidade, dentre as quais a presença de interjeições, reduções vocabulares, marcadores conversacionais, traços de regionalismos, hesitações e outras. Essa simbiose também se verifica na relação entre linguagem verbal e não-verbal, constitutivas do gênero. A relação entre o texto verbal e as imagens desempenha papel fundamental na construção dos sentidos que caracteriza o processo de leitura de histórias em quadrinhos, de maneira que descobrir como funciona tal parceria é uma das atividades linguístico-cognitivas realizadas continuamente pelos leitores de histórias em quadrinhos (MENDONÇA, 2005).

Quanto à composição estrutural, o gênero história em quadrinhos possui um conjunto de elementos constitutivos muito bem definidos, que permitem, inclusive, até facilitar o seu reconhecimento. Santos (2002) analisou um *corpus* significativo de histórias em quadrinhos para identificar alguns desses elementos, descritos a seguir, conforme o autor:

- a) *Requadro*: a moldura dentro da qual se colocam objetos e ações separando as vinhetas – o traçado do requadro pode sugerir significações importantes, como o tempo (passado, presente e futuro) em que se desenvolvem as ações contadas.
- b) *Balão*: linha que envolve as palavras e os signos relacionados às personagens – pode variar de acordo com o tipo de fala da personagem: grito, pensamento, choro, suspiro, sussurro.
- c) *Recordatório*: painéis dentro dos quadros utilizados pelo narrador para auxiliar o leitor em sua compreensão – tratam de fatos ocorridos, indicando o tempo e o espaço ou um acontecimento paralelo, com a finalidade de esclarecer algo que não ficou visível na fala de personagens ou nos desenhos.
- d) *Onomatopeias*: palavras que representam sons e são utilizadas nos quadrinhos como efeitos visuais para dar mais impacto às cenas.
- e) *Metáforas visuais*: imagens contidas na história que possuem significados diferentes dos canonicamente atribuídos – uma lâmpada acesa sobre a cabeça de um personagem pode sugerir uma ideia.
- f) *Linhas cinéticas*: linhas que indicam o movimento dos personagens ou de objetos em plena ação, demonstrando dramaticidade dentro da história, tornando os quadrinhos menos estáticos – movimento de aviões, automóveis, balas de pistolas, pedras atiradas, duelos de espadas.

Todo esse conjunto de elementos caracteriza as histórias em quadrinhos. A variedade de elementos visuais, linguísticos, sonoros e gráficos contorna a história em quadrinhos num gênero mais dinâmico – mesmo quando são produzidos nos papeis impressos. Todos esses aspectos se complexificam ainda mais quando esse gênero história em quadrinho é produzido em algum suporte digital, conforme será detalhado a seguir.

3 Histórias em quadrinhos em suportes digitais

Conforme acertadamente propôs Bakhtin (1992), todas as esferas da atividade humana estão sempre relacionadas com a utilização da língua, efetuada em forma de enunciados, orais e escritos (ou multimodais), concretos e únicos, produzidos pelos integrantes de cada esfera. As maneiras como são produzidos esses enunciados são tão variadas como são as próprias esferas de atividades humanas. Por isso, o autor conjectura que os enunciados produzidos no âmbito de uma dada esfera refletem as condições específicas e as finalidades dessa mesma esfera. De modo que, se acontecem mudanças dentro dessa esfera, as alterações sofridas podem afetar os gêneros que são produzidos no seu bojo. É que cada esfera da atividade humana elabora ou produz esses gêneros para atender a finalidades ou propósitos comunicacionais específicos. Se acontecerem mudanças nas condições de produção, também há interferência na natureza dos gêneros produzidos dentro da esfera. É o que parece ter ocorrido com os recentes avanços das tecnologias da informação e da comunicação.

Desde a revolução industrial ocorrida no século dezoito, diversas modificações ocorreram nos modos de produção e interação dos homens nas sociedades ocidentais. Os avanços tecnológicos recentes têm intensificado as mudanças ocorridas, sobretudo com o desenvolvimento de novos meios de comunicação mais rápidos, dinâmicos e eficazes.

De fato, como observa Marcuschi (2008), mais que em qualquer outra época, hoje proliferam gêneros novos dentro de novas tecnologias, particularmente na mídia eletrônica. A invenção e o desenvolvimento da *internet*, por exemplo, tem propiciado o surgimento de inúmeros gêneros chamados de digitais ou de emergentes ou ainda virtuais, que têm afetado a dinâmica das interações e da comunicação humana. Em termos físicos, a *internet* parece ter ignorado as distâncias geográficas e permitido a comunicação entre pessoas situadas a distâncias antes impensadas.

Todavia, ainda tomando em conta as colocações de Marcuschi (2008), os gêneros emergentes dessa tecnologia digital, mesmo sendo relativamente variados, em sua maioria, têm algumas similaridades com os gêneros produzidos em outros ambientes. Na verdade, em certos casos, esses gêneros parecem mais projeções ou transmutações de outros já existentes nos suportes impressos ou em vídeos. No caso desses gêneros, parece que os *designs* de *softwares* seguiram padrões preexistentes como base para a moldagem dos programas que permitiram o surgimento desses gêneros digitais. Por causa disso, como sugere o autor, os gêneros produzidos a partir de novas tecnologias, como na *internet*, parecem apresentar certas mudanças mais importantes do que a simples estrutura interna ou a natureza da linguagem empregada. Mais relevante do que isso é atentar para as maneiras como os chamados gêneros digitais afetam ou modificam as práticas de comunicação dentro de uma esfera de atividade humana.

É isso que nos interessa perceber em relação ao gênero história em quadrinhos. Como visto na seção anterior, esse gênero surge essencialmente no contexto da mídia impressa. Apesar disso, assim como muitos outros gêneros textuais, também as histórias em quadrinhos sofreram algum processo de transmutação com o advento da *internet*, em especial com o desenvolvimento de *softwares* específicos. As histórias em quadrinhos passaram a circular também na mídia digital, sendo publicadas em *sites* diversos ou mesmo em *sites* específicos para a publicação de uma dada história. Algumas histórias são transmutadas do papel impresso para as páginas digitais, conservando todo o enredo da história e a linguagem empregada no texto impresso. Outras fazem modificações no enredo e também se aproveitam de recursos linguísticos disponíveis pelo *software* utilizado. Em todo caso, sempre se trata de um novo texto.

Como novo texto, acompanhando Marcuschi (2008), não é apenas a estrutura que pode se reorganizar, mas todo o quadro que forma a noção do gênero. Para o autor, muda o gênero. No caso, continua sendo uma história em quadrinho, mas num suporte digital. O gênero não é o mesmo do jornal ou da revista impressos. Mas não

se trata somente de alteração do suporte. Efetivamente, também outras mudanças acontecem, inclusive, algumas delas, em decorrência do suporte. Do ponto de vista da linguagem, mesmo que certos gêneros transmutados conservem modelos de gêneros preexistentes, podem ser observados aspectos típicos dos gêneros digitais: a pontuação minimalista, ortografia com bizarrices, abundância de abreviaturas não convencionais, estruturas frasais pouco ortodoxas, integração de muitas semioses – segundo apontou Crystal (2001). Os gêneros digitais apresentam recursos linguísticos e estilísticos muito particulares. No caso do gênero história em quadrinhos, na mídia impressa, não dispõe da integração de tantas semioses como quando são produzidas na mídia digital.

Entretanto, não se trata somente de uma questão de mudança de/na estrutura da linguagem propriamente dita, mas de mudança nas formas sociais de interagir linguisticamente. O gênero história em quadrinhos produzido em ambientes virtuais apresenta recursos que modificam as formas de interação dos sujeitos autor-leitor. A produção da história pode ser compartilhada, por exemplo, sendo construída, em tempos e lugares diferentes, por sujeitos que intercambiam esses papéis. Enquanto nas histórias em quadrinhos impressas há integração do texto verbal com a linguagem imagética, nas histórias em quadrinhos publicadas na *internet* há uma semiose de muitas linguagens: escrita, imagem, sons (fala dos personagens, representações onomatopeicas, músicas), movimentos (em alguns casos, os personagens podem se mover, tal qual acontece com os desenhos animados), dentre outras. Além disso, há diferenças quanto ao próprio manuseio do suporte: a passagem das páginas acontece a partir de um clique em um ícone específico para tal função. Esses e outros recursos diferem a prática de produzir e de ler história em quadrinhos em ambientes digitais, tornando este um gênero diferente da história em quadrinho impressa – resguardadas as semelhanças que conservam.

4 O uso didático do gênero história em quadrinhos

Os Parâmetros Curriculares Nacionais e muitos outros documentos oficiais orientam sobre a necessidade de os alunos serem expostos, na escola, a uma diversidade de gêneros textuais, com prioridade para aqueles utilizados em práticas comunicativas correntes. Nesse rol, encontram-se as histórias em quadrinhos, comumente encontradas nas listas de textos que são selecionados para a confecção de livros didáticos de língua portuguesa, por exemplo. De acordo com Vergueiro e Ramos (2009), mesmo que a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, aponte para a necessidade de inserção de novas linguagens e manifestações artísticas na escola, o que ampliou as possibilidades de utilização dos quadrinhos no ensino, foram os Parâmetros Curriculares Nacionais que colocaram as histórias em quadrinhos nas salas de aula.

Esse gênero é frequentemente encontrado nas práticas de leitura cotidianas, especialmente de jornais e revistas, o que justifica um trabalho pedagógico, com a finalidade de dotar os alunos de instrumentais capazes de produzi-lo e compreendê-lo com alguma facilidade. Ademais, não se pode ignorar o fato de que muitas histórias em quadrinho são publicadas exclusivamente com fins educativos, considerando o entendimento de que esse gênero pode ser utilizado para transmissão de conteúdos escolares (VERGUEIRO, 2014). Mesmo assim, o trabalho pedagógico com as histórias em quadrinhos na escola merece algumas considerações, principalmente no sentido de se refletir sobre pontos que podem ser tratados de maneira equivocada.

Muitas vezes, a preferência de professores pelo gênero história em quadrinho se funda na crença de que se trata de um texto de leitura fácil. De fato, o papel de semioses distintas para a construção de sentidos torna as histórias em quadrinhos um tipo de texto acessível não só aos adultos com baixo grau de letramento, mas também às crianças em fase de aquisição da escrita, que podem ver figuras como apoio para a produção de sentido (MENDONÇA, 2005). Todavia, como ressalta a autora, essa

relativa facilidade não pode ser confundida com baixa qualidade textual. Na verdade, alguns exemplares desse gênero podem exigir um alto grau de conhecimento dos leitores, que carecem de ativar estratégias de leitura mais sofisticadas. Trata-se de propriedades comuns a quaisquer gêneros textuais: alguns dos exemplares, a depender das condições de produção e de textualidade, podem apresentar um maior grau de complexidade, enquanto outros exemplares podem exigir menos recursos para serem compreendidos.

A esse respeito, conforme advertem Santos e Vergueiro (2012), é necessário atentar para o fato de que as histórias em quadrinhos são produzidas para públicos específicos e distintos (crianças, adolescentes ou adultos). Por causa disso, não podem ser tomadas na escola de maneira indiscriminada. Além disso, ainda de acordo com os autores, mesmo no caso de histórias em quadrinhos exclusivamente destinadas para o lazer e entretenimento, “cujo conteúdo não foi gerado com a preocupação de informar ou passar conhecimento, podem ser utilizadas em ambiente didático, mas exigem um cuidado maior por parte dos professores” (p. 84).

Também, talvez até por influência dessa crença equivocada, as atividades pedagógicas que tratam do gênero história em quadrinhos, principalmente em livros didáticos de língua portuguesa, fazem-no de maneira superficial, focalizando apenas a motivação lúdica proporcionada pelo efeito cômico de humor característico desse gênero, ou utilizando-o como pretexto para tratar de algum tópico da língua. Foi o que observou Neves (2000) na análise de livros didáticos de língua portuguesa: a exploração de quadrinhos em livros didáticos é pobre, limitando-se, em sua grande maioria, à utilização do gênero como pretexto para exercícios de metalinguagem e de gramática. Igualmente, também Mendonça (2005) verificou, na análise de livros didáticos de língua portuguesa, que as seções dos livros dedicadas a esse gênero são quase sempre as consideradas como menos importantes, como leitura suplementar ou

para fins de entretenimento, sendo raros os casos em que as histórias em quadrinhos figuram como texto central da unidade didática.

Assim sendo, mesmo que os livros didáticos de língua portuguesa elejam o gênero história em quadrinhos, nas propostas de atividades não são exploradas possibilidades mais consistentes de trabalho com o gênero. Ora, é preciso levar em conta perspectivas que atentem para os diversos recursos de funcionamento desse gênero. O uso pedagógico pode contemplar aspectos específicos do próprio gênero, como constituição, formas de circulação, relação com outros gêneros e tipos de textos, bem como recursos relativos à leitura e produção de sentidos e a atividades de produção textual. Na escola, as histórias em quadrinhos podem ser concebidas como recursos facilitadores da aprendizagem, que permitem ao aluno aprender sobre a língua e o seu funcionamento e sobre como interagir em práticas sociais que possam envolver a leitura e produção desse gênero, como a leitura de um jornal diário.

Numa síntese, Vergueiro (2009) apresenta uma lista de potencialidades dos quadrinhos no ensino:

- a) aumentam a motivação dos estudantes para o conteúdo das aulas, aguçando a curiosidade e desafiando seu senso crítico;
- b) a interligação do texto com a imagem, amplia a compreensão de conceitos de uma forma que qualquer um dos códigos, isoladamente, teria dificuldades para atingir;
- c) versam sobre os mais diferentes temas, sendo facilmente aplicáveis em qualquer área, além de apresentarem uma linguagem mais assimilável;
- d) a inclusão dos quadrinhos na sala de aula possibilita ao estudante ampliar seu leque de meios de comunicação, incorporando a linguagem gráfica à linguagem oral e escrita, que normalmente utiliza;
- e) os quadrinhos auxiliam no desenvolvimento do hábito de leitura e enriquecem o vocabulário dos estudantes;

- f) o caráter elíptico da linguagem dos quadrinhos obriga o leitor a pensar e imaginar, tornando as histórias em quadrinhos especialmente úteis para exercícios de compreensão de leitura e como fontes para estimular os métodos de análise e síntese de mensagens;
- g) os quadrinhos têm caráter globalizador, trazem temáticas que têm condições de ser compreendidas sem necessidade de um conhecimento prévio específico ou da familiaridade com o tema;
- h) os quadrinhos podem ser utilizados em qualquer nível escolar e com qualquer tema.

Portanto, no caso específico de crianças em fase de alfabetização, em processo de aquisição da escrita, também o trabalho com esse gênero textual pode mostrar-se como eficiente. O fato de os alunos ainda não dominarem por completo o código da língua não constitui problema que prejudique o trabalho com esse gênero nesse nível de ensino. Na verdade, como a linguagem verbal das histórias em quadrinhos, na grande parte dos casos, não é constituída de ocorrências linguísticas muito desenvolvidas, os alunos podem elaborar sequências linguísticas coerentes, mesmo que apresentem alguns problemas de ortografia ou sintaxe, mas que não comprometem a compreensão do texto. Com efeito, a produção de histórias em quadrinhos por alunos em fase de alfabetização pode contribuir significativamente para o desenvolvimento das habilidades de escrita e de leitura, bem como para o próprio processo de alfabetização desses alunos.

5 A produção de textos na alfabetização

A alfabetização é convencionalmente entendida como a fase escolar de aprendizagem das habilidades de leitura e de escrita. No atual sistema educacional brasileiro, a alfabetização deve ocorrer, preferencialmente, nos três anos iniciais do

Ensino Fundamental, ou seja, todas as crianças devem estar alfabetizadas aos oito anos de idade. Todavia, nem sempre o objetivo parece ser alcançado. Na verdade, muitos professores reclamam das dificuldades que ainda apresentam os alunos em fase de alfabetização no que diz respeito ao domínio das habilidades de leitura e de escrita. Algumas dessas dificuldades apontadas pelos professores, principalmente em relação à escrita, decorrem de uma compreensão equivocada de que alunos em fase de alfabetização não conseguem produzir textos porque ainda não dominam o sistema ortográfico da língua. Talvez por isso se invista tanto, nesse nível de ensino, na aprendizagem da ortografia como eixo determinante da atividade de produção de textos na escola.

Afastando-se dessa crença, defendo aqui, segundo colocado em Silva (2018), que crianças em fase de alfabetização conseguem produzir bons textos, mesmo que ainda não dominem em totalidade o sistema ortográfico da língua. É que a atividade de produzir textos, especialmente nesse nível de aprendizagem, envolve dimensões além da ortografia da língua – paulatinamente apreendida. Ou seja, a produção de um texto compreende aspectos de ordem linguística, semântica, pragmática, discursiva, cognitiva, comunicativa e interacional. Ora, assim sendo, a atividade de produzir textos não depende somente do código linguístico, mas pode demandar também outros sistemas semióticos que contribuem igualmente para a sua feitura. Quando esses aspectos não são levados em conta no processo de alfabetização, os alunos podem até conseguir aprender a escrever palavras e frases isoladas com alguma eficiência, como lembram Brandão e Leal (2005), mas nem sempre são capazes de escrever um texto simples, como uma mensagem escrita num aplicativo de aparelho de celular ou numa rede social, por exemplo – mesmo que dominem com alguma facilidade outras ferramentas desse dispositivo.

É que o ensino não pode limitar-se a um processo mecânico de aprendizado do código linguístico. Não se trata de ignorar o ensino do código, porque, não se pode

negar, é essencial para os processos de leitura e de produção de textos. O que queremos dizer é que não parece ser suficiente a apropriação mecânica e automática do sistema alfabético da língua, através da memorização de correspondências grafossônicas, para que uma criança em fase de alfabetização consiga produzir textos. A produção de um texto coloca-se, mesmo nas situações mais simples do cotidiano, como um processo multifacetado, que demanda conhecimentos de diversos sistemas semióticos além do linguístico. Exige uma capacidade criadora por parte do produtor, que considere a situação e o contexto de produção.

Ocorre que “a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações” (BAKHTIN, 2006, p. 125). A linguagem é sempre um lugar de interação humana. Através dela, os usuários da língua interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais específicos, que dizem ou que escutam dizeres advindos desses lugares. Assim, mesmo em situações de aprendizagem de usos da língua, o aspecto interacional não pode ser ignorado, porque é constitutivo da linguagem. Dizendo de outro modo: é preciso que se ensine aos alunos o sistema alfabético da língua, a sintaxe, as formas de estruturação de frases e sentenças, mas não de maneira deslocada de um contexto de produção, desprovidas de efeitos de sentidos, sem um propósito comunicativo evidente.

É necessário que se compreenda que a produção de um texto não se limita ao emprego de um código linguístico no suporte escrito – nem mesmo no caso de crianças em fase de alfabetização. Acompanhando Koch (1998), ensinar às crianças a escrever é possibilitá-las o aprendizado de formas de expressão e de interação com o outro. É ensinar formas de agir pela palavra escrita para se alcançar os mais diversos fins, os mais diversos propósitos comunicativos, em contextos que são também diversificados. O ensino de produção de textos não pode ignorar esses aspectos: escrever é uma

atividade de interação com o outro, que se realiza sob a forma de um dado gênero de texto, num contexto específico, para se alcançar algum propósito comunicativo.

Todavia, mesmo no caso de alunos em fase de alfabetização, as atividades de produção de textos não podem prescindir desses aspectos, não podem deixar de levar em conta toda a complexidade que recobre o processo de escritura de um texto. A atividade de produção textual é sempre situada, ou seja, envolve um sujeito que escreve para outro, numa situação específica, utilizando um gênero específico, para alcançar algum propósito ou atingir algum objetivo. De quando da alfabetização, a aprendizagem da escrita deve ainda ser entendida como uma prática que se desenvolve dentro de um processo mais amplo de aprendizagem da língua e da linguagem (SILVA, 2018).

6 Propostas com histórias em quadrinhos

Tarefas que sugerem a produção de histórias em quadrinhos são comuns na escola, nos diversos níveis de ensino. No Ensino Fundamental, um breve exame sobre os livros didáticos de língua portuguesa adotados nas escolas pode atestar a frequência de sugestões desse tipo de atividade. Não obstante a ludicidade que pode envolver a realização de tarefas que sugerem a produção de histórias em quadrinhos, principalmente porque o rabisco de desenhos e a pintura das figuras pode ser uma atividade muito atrativa para crianças, alguns inconvenientes podem ser identificados. Por exemplo: em geral, alguns alunos sentem dificuldades com os desenhos, e isso pode gerar resistência à tarefa. Nesses casos, de acordo com Mendonça (2005), o receio de não conseguir produzir uma boa história em quadrinho deve-se ao fato de que a qualidade desse gênero reside, em grande parte, na possibilidade de narrar, de forma envolvente, através da associação adequada entre desenho e texto verbal. A frustração pode até podar o prazer dos alunos em criar histórias em quadrinhos, um gênero, como tenho defendido, tenho propício ao uso pedagógico.

Dificuldades desse tipo podem ser solucionadas, ao menos em parte, caso se considere a possibilidade de emprego de algumas ferramentas digitais ou de *softwares* que facilitam a elaboração de histórias em quadrinhos no computador ou em outros dispositivos eletrônicos. Há uma variedade significativa de *softwares*, inclusive, muitos deles, sem restrição de acesso, que podem ser utilizados pelo professor na proposição de atividades envolvendo a produção de histórias em quadrinhos, até mesmo para crianças em fase de alfabetização. Grande parte deles possui uma interface muito atrativa, com variedade de recursos gráficos e visuais que permitem a produção desde exemplares simples a histórias mais complexas e desenvolvidas. Além disso, a utilização desses *softwares* não carece de conhecimentos muito especializados sobre informática. Na verdade, para o funcionamento de alguns desses *softwares*, basta aos alunos o conhecimento rudimentar sobre a utilização do computador, porque esses programas são autoinstrucionais. Ademais, considerando que muitas escolas públicas dispõem de pelo menos um laboratório de informática, a realização de um trabalho com ferramentas digitais pode ser bastante possível.

Dentre os *softwares* disponíveis no mercado e passíveis de utilização em atividades pedagógicas para produção de histórias em quadrinhos, aponto aqui alguns destacando seu funcionamento e possibilidades de usos na escola em turmas de alfabetização. O *site Comic Creator* parece ser um dos mais indicados para crianças em fase de alfabetização porque possui uma interface bastante simples, sem muitas opções de edição e de fácil uso das opções disponíveis. Em síntese, a ferramenta funciona em três passos básicos: seleção do *template* da história (indicando a quantidade de quadros), seleção dos personagens, dos balões de fala e de possíveis objetos e edição do texto verbal. Ao final da produção, é possível salvar a história em arquivo de texto. Um inconveniente pode ser a falta de opções de edição para colorir as figuras, principalmente por se tratar de uma ferramenta que é destinada para crianças – trata-se de um formato específico de produção de histórias em quadrinho que adota apenas

as cores preta e branca. Apesar de o *site* apresentar os comandos, inicialmente, em língua estrangeira (inglês), é possível a tradução para língua materna.

O *site Stripcreator* também possui uma plataforma própria à produção de histórias em quadrinhos. Ainda que possua uma interface também simples, sem muitos recursos ou opções de edição, o *Stripcreator* permite a produção de histórias com pelo menos três quadrinhos. O número limitado de quadrinhos não constitui um problema, *a priori*, principalmente se se trata de propostas para alunos em fase de alfabetização. A plataforma permite fazer edição dos personagens (relativamente diversificados), dos balões de fala, dos cenários via recurso de preenchimento de informações, de maneira bastante automática. Há um espaço para colocação de fala facultativa do narrador em cada quadro. As figuras são coloridas e bem mais atrativas do que as da plataforma anteriormente apresentada, mas não há a opção de editar as cores, o que poderia tornar a atividade mais subjetiva e lúdica. É possível, ainda, criar uma conta no *site* com o perfil do usuário para salvar e compartilhar as histórias criadas.

Além desses dois, ainda outro *software* que pode ser utilizado para criação de histórias em quadrinhos é o *HagáQuê*. O programa foi justamente produzido para fins pedagógicos e tem acesso gratuito, podendo ser facilmente utilizado por professores e alunos. Mesmo que o *template* não seja muito arrojado, o *software* dispõe de um conjunto de opções de edição de figuras, cenários, balões, cores e até mesmo de sons. Apesar de dispor de um acervo variado, o *HagáQuê* permite que figuras e sons disponíveis no computador do usuário possam ser também importados às histórias em quadrinhos, o que diversifica ainda mais as possibilidades de uso. A interface do *HagáQuê* é organizada em uma página em branco onde ficam dispostos até oito quadros que podem compor as histórias – caso necessário, é possível utilizar outras páginas para continuação.

Esses e outros *softwares* semelhantes podem ser utilizados na realização de propostas de produção de histórias em quadrinhos com crianças em fase de alfabetização. É claro que o conhecimento dos comandos básicos para uso do computador é indispensável, porém isso não constitui propriamente um problema, já que crianças a partir de seis anos de idade já dominam com alguma facilidade ou podem ser facilmente ensinadas na própria escola, em oficinas de computação que podem ser desenvolvidas nos laboratórios de informática. Todavia, em todo caso, as histórias em quadrinhos produzidas pelas crianças podem sempre indicar noções ou mesmo concepções que as crianças estão construindo sobre a escrita. Dessa forma, no caso de crianças em fase de alfabetização, podem ser tomadas como parâmetros pelo professor para o planejamento ou redirecionamento de atividades voltadas para aprendizagem da escrita e da leitura.

É claro que na escrita dos alunos nas atividades de produção de história em quadrinhos alguns problemas ainda podem ser recorrentemente encontrados pelos professores. Ora, isso é de se esperar, porque as crianças nessa fase de aprendizagem ainda não escrevem logicamente orientando-se por uma sequência de pensamento. Além disso, elas costumam compreender a escrita como se fosse pura representação da fala, numa espécie de processo associativo, que, por vezes, é imposto, inconscientemente, pelo professor, no ensino da escrita. Finalmente, há que se tomar cuidado com a proposta de produção de texto apresentada aos alunos, até porque não basta alterar o suporte (papel impresso para *software* digital) se a proposta continuar vazia de sentido para os alunos. Conforme observa Smolka (2010), o ensino da escrita na escola não pode ser reduzido à simples técnica: os efeitos desse ensino são tragicamente evidentes nos resultados de uma alfabetização sem sentido que produz uma atividade sem consciência. Se o ensino da escrita não tem função, se não tem um propósito, também a aprendizagem da escrita perde o sentido.

No que se refere à falta de ordenamento lógico nos textos dos alunos, o trabalho com o gênero histórias em quadrinhos, principalmente em ambientes digitais, pode permitir ao aluno explorar as diversas possibilidades de articulação de sentidos num texto. Ora, não há somente uma orientação de construção de sentidos num texto. O professor pode reproduzir as histórias produzidas pelos alunos, embaralhar os quadrinhos e solicitar uma organização considerando a necessidade de construção de sentidos para o texto. Assim, os alunos poderão perceber que o texto possui uma sequência lógica de organização, mas que outras possibilidades de leitura não necessariamente poderão ser anuladas. Atividades como essa são fundamentais para que as crianças construam representações importantes sobre a escrita, sobre a leitura, enfim, sobre a interpretação dos textos. São importantes para que se compreenda que um texto não autoriza apenas o sentido atribuído pelo professor ou pelo livro didático, como convencionalmente tem sido ensinado nas escolas.

Também o gênero história em quadrinhos possui especificidade quanto à modalidade de realização da língua. Primeiro, porque se trata de um gênero essencialmente multimodal – em alguns casos, inclusive, mediados por *softwares* digitais, além da escrita e da imagem, é possível a associação de sons. Segundo, porque a língua escrita utilizada nos quadrinhos é sim representação da língua falada. A escrita dos quadrinhos não se identifica com o conjunto de normas da gramática normativa, segundo ocorre com outros gêneros escritos, como a notícia, por exemplo. Nos quadrinhos, a escrita é uma tentativa de imitação da fala dos personagens, que interagem em situações de oralidade – não se trata aqui somente das onomatopeias, mas da reprodução de fato da fala dos personagens. Nesse ponto, com o cuidado de não enfatizar o mito da escrita como espelho da fala, o professor poderá obter resultados muito satisfatórios com a produção de texto dos alunos em fase de alfabetização. Pode, inclusive, demonstrar que nem sempre a escrita consegue dar

conta de representar aspectos da fala, porque se tratam de dois sistemas semióticos de realização da língua.

Nesse contexto de trabalho com *softwares*, as propostas de atividades sugeridas aos alunos precisam apresentar comandos claros, que orientem, de fato, os alunos na realização da tarefa. Sim, porque, por estarem em acesso direto à *internet*, os alunos podem se dispensar da atividade com muita facilidade, confundido a produção de texto com um momento lúdico para utilização livre do computador. Além de que, os alunos também precisam saber por que estão escrevendo, para que estão escrevendo e para quem, ou seja, qual a finalidade da produção de texto no computador ou mesmo noutro suporte digital. É preciso sempre lembrar que, mesmo estando em fase de alfabetização, elas não estão escrevendo apenas para aprender a escrever. Sem querer negar o caráter pedagógico dessas atividades, os alunos escrevem, principalmente, para aprender a fazer uso de uma forma de linguagem, uma forma de interação com o outro e com o mundo. Com efeito, esse deve ser o próprio sentido da alfabetização: os alunos devem ser alfabetizados não apenas para aprender a ler e a escrever, mas para aprenderem maneiras diversificadas de interação pela linguagem, pela escrita, inclusive mediadas por ferramentas digitais.

O direcionamento das propostas de atividades de produção de histórias em quadrinhos em *softwares* digitais deve sempre visar a um objetivo, isto é, não basta produzir textos para somente cumprir uma recomendação escolar, de forma mecânica. É preciso ter uma razão, um motivo que justifique a produção, que motive os alunos para a atividade de escrever. Também se deve cuidar para que o objetivo não se encerre ou se confunda com a própria plataforma, ou seja, que se escreva apenas para fazer uso do computador na escola, como que cumprindo um protocolo ou sob o engano de se estar proporcionando um ensino revolucionário, fundado nas novas tecnologias. Desviando dessa direção, alguns dos *softwares* anteriormente citados já disponibilizam de uma plataforma de publicação *online* das histórias em quadrinhos que são

produzidas pelos alunos. Assim, é possível manter uma espécie de biblioteca virtual que arquiva todas as histórias que cada criança produz. Essas histórias podem ser compartilhadas com os colegas de classe ou mesmo com outras pessoas que demonstrem algum interesse por elas.

Ainda é possível realizar a impressão das histórias produzidas pelas crianças, seja para formar um livro de histórias em quadrinhos a ser disponibilizado na biblioteca física da escola ou para ser enviado para alunos de outras escolas, a fim de compartilhar as experiências dos alunos produtores. Também é possível que as histórias sejam publicadas em jornais e revistas da cidade dos alunos, ou ainda que sejam compartilhadas em alguma rede social, alcançando maior visibilidade. De fato, são variadas as possibilidades a que podem se destinar a produção de histórias em quadrinhos em *softwares* digitais por crianças em fases de alfabetização. Ao invés de apenas alegar dificuldades para realização de trabalhos como essas, a escola precisa investir na discussão, na elaboração conjunta de propostas que visem à formação integral do aluno.

7 Considerações finais

Algumas considerações ainda cabem aqui. Meu objetivo, neste artigo, foi pensar sobre propostas de práticas de trabalho com o gênero textual história em quadrinhos em turmas em fase de alfabetização, considerando o ambiente virtual como espaço de produção. Assim, além de reconhecer e sugerir alguns *softwares* plenamente possíveis de serem utilizados na escola para o trabalho produtivo com o gênero digital história em quadrinho em turmas de alfabetização, refleti sobre as especificidades que essa fase de aprendizagem demanda no ensino de leitura e produção de textos. Na verdade, busquei desconstruir alguns equívocos relativos ao trabalho com os gêneros textuais na alfabetização, contribuindo significativamente com a formação de professores que atuam nesse nível de ensino e, como efeito, com a aprendizagem dos alunos.

Muito longe de esgotar a discussão sobre essa temática, aponte aspectos que considero relevantes quando se pretende ensinar crianças a escrever textos – não na dimensão da técnica, mas do processo de produção. O gênero digital história em quadrinhos foi tomado aqui apenas como exemplo das diversas possibilidades de trabalho que dispõe o professor de ensinar a língua escrita por meio de gêneros textuais. Na verdade, as crianças em fase de alfabetização precisam aprender a dominar diversos gêneros textuais, diversas formas de funcionamento da linguagem, para que possa saber posicionar-se e adequar-se às diversas formas de interação humana possíveis. Como se sabe, quanto mais gêneros dominar o aluno ao longo de sua vida, maiores serão as suas possibilidades de participação nas esferas de interação social.

Daí a necessidade de a escola elaborar propostas de produção de textos e de atividades de leitura que levem em conta as experiências de vida e de linguagem dos alunos, que levem em conta suas necessidades, suas dificuldades e seus avanços. Como alertou acertadamente o professor Paulo Freire – mesmo que no contexto de alfabetização de alunos jovens e adultos – “não basta saber ler que 'Eva viu a uva'. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho.”. Ora, a leitura e a escrita têm ganhado contornos diferentes fora do espaço da escola que não podem ser ignorados. São novas formas de dizer, de representar e de interpretar o mundo que concorrem com as práticas tradicionais da escola. Nesse processo, a linguagem verbal, linear, escrita, literária da escola se encontra e se confronta com outros tipos de linguagem, com a simultaneidade das informações, com a *multiplicidade de formas de dizer* (SMOLKA, 2010). A multiplicidade de semioses experienciada pelo aluno fora da escola precisa ser considerada nas atividades de escrita e de leitura dentro da escola. É fundamental para que aprender a ler e a escrever façam algum sentido para o aluno em fase de alfabetização.

Referências

- BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BRANDÃO, A. C. P.; LEAL, T. F. Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa? *In*: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. (org.). **Ler e escrever na Educação Infantil**: Discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- CRYSTAL, D. **A revolução da linguagem**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Edições, 2001.
- KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 1998.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MENDONÇA, M. R. S. Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos. *In*: DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, R. A.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais & ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucena, 2005.
- MORETTI, F. **Qual a diferença entre charge, Cartum e quadrinhos?** Disponível em: <http://oblogderedacao.blogspot.com/2013/01/qual-diferenca-entre-charge-cartoons-e.html>. Publicado em junho/2001. Acesso em: 02 dezembro/2018.
- NEVES, M. H. M. **A Gramática**: Conhecimento e Ensino. São Paulo: UNESP, 2000.
- RAMOS, P. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2009.
- SANTOS, R. E. **Para Re ler os Quadrinhos Disney**: Linguagem, evolução e análise de HQs. São Paulo: Paulinas, 2002.
- SANTOS, R. E.; VERGUEIRO, W. Histórias em quadrinhos no processo de aprendizado: da teoria à prática. **EccoS – Revista Científica**. São Paulo, n. 27, p. 81-95, jan./abr. 2012. DOI <https://doi.org/10.5585/eccos.n27.3498>
- SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, A. A. Linguística Textual e Ensino: coesão e coerência na alfabetização. **Claraboia**, Jacarezinho, Paraná, v.10, jul./dez., p. 95-118.

VERGUEIRO, W. Quadrinhos e educação popular no Brasil: considerações à luz de algumas produções nacionais. *In*: VERGUEIRO, W.; RAMOS, P. (org.). **Muito além dos quadrinhos**: análises e reflexões sobre a 9ª Arte. São Paulo: Devir, 2009. p. 83-102.

VERGUEIRO, W.; RAMOS, P. (org.). **Quadrinhos na educação**: da rejeição à prática. São Paulo: Contexto, 2009.

VERGUEIRO, W. Uso das HQS no ensino. *In*: RAMA, Â.; VERGUEIRO, W. (org.). **Como usar as histórias em quadrinhos em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2014. p. 7-30.

Artigo recebido em: 31.03.2019

Artigo aprovado em: 30.09.2019



Bakhtin e Chico Buarque em diálogo no contexto escolar: uma sala de aula carnalizada?

Bakhtin and Chico Buarque in dialogue at the school context: a carnivalized classroom?

*Leticia Queiroz de CARVALHO**
*Rodrigo Gonçalves Dias PITTA***

RESUMO: O texto em tela pretende abordar os conceitos bakhtinianos de dialogismo, polifonia e carnalização (Bakhtin 1997, 2002, 2013, 2014) em consonância com os escritos de Geraldi (2013), Freitas (2013) e Kraemer (2013), que apontaram a aplicabilidade da arquitetura bakhtiniana no contexto escolar. Para esse fim, apresentamos a possibilidade de um trabalho dialógico com as crônicas musicais de Chico Buarque como forma de estimular a leitura crítica dos alunos e sua responsividade, subvertendo as relações hierárquicas na sala de aula, configurando um processo de carnalização. Nesse sentido, o presente trabalho pretende constituir-se como subsídio teórico-metodológico para os professores de língua portuguesa da educação básica.

PALAVRAS-CHAVE: Bakhtin. Sala de aula. Chico Buarque. Carnalização.

ABSTRACT: This text intends to approach the Bakhtinian concepts of dialogism, polyphony and carnivalization (Bakhtin 1997, 2002, 2013, 2014) in accordance with the writings of Geraldi (2013), Freitas (2013) and Kraemer (2013), that pointed out the applicability of the Bakhtinian architecture at the school context. For this purpose, we present the possibility of a dialogical work with the Chico Buarque's musical chronicles as a way to motivate the student's critical reading as well as their responsiveness, overturning the hierarchical relations in the classroom, thus, setting up a carnivalization process. In this sense, the present work intends to constitute a theoretical-methodological support for Portuguese language teachers of basic education.

KEYWORDS: Bakhtin. Classroom. Chico Buarque. Carnivalization.

* Doutora em Educação (Ufes), docente do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0519-6746>. leticiaqc@hotmail.com

** Mestre em Letras (ProfLetras/Ifes), docente da Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha (ES). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1799-5556>. rodrigopitta@hotmail.com

1 Introdução

O pensador russo Mikhail Bakhtin e o seu Círculo de interlocutores, especialmente em suas produções do início do século XX, têm possibilitado inúmeros debates em nosso cenário intelectual, em meio aos quais se destacam os estudos sobre a cultura popular e a sua força transgressora nas práticas artístico-literárias ao dialogarem com o contexto social e as vozes que emergem do mundo da vida em sua expressão recorrente.

No cotidiano do trabalho docente, podemos refletir acerca dos conceitos bakhtinianos de dialogismo, polifonia e carnavalização de modo que possamos buscar sua aplicabilidade no contexto da sala de aula. Nesse sentido, como referência a um trabalho que ultrapassa os moldes do campo teórico, é possível citar o ensaio *Questões de estilística no ensino da língua* (BAKHTIN, 2013), em que o professor e pesquisador russo demonstrou a necessidade de uma abordagem dialógica da língua russa com o propósito de romper o engessamento conceitual difundido por uma visão estruturalista dos fenômenos da linguagem.

Dessa forma, o professor Bakhtin desenvolveu uma pesquisa de caráter qualitativo com seus alunos cujo objetivo era desenvolver a estilística na produção textual escrita desses estudantes, em consonância com os exemplos literários da escrita de Púchkin e Gogol, demonstrando a viabilidade de uma escrita criativa, mais viva, empregando, como recursos, orações subordinadas sem o uso de conjunções. Essa abordagem contraria a utilização normativa desses mecanismos de coesão tão apreciados, sobretudo nos textos dissertativos exigidos pelo Enem.

Em conformidade com essa proposta dialógica de ensino, defendemos que é necessário ampliar as possibilidades de leitura dos alunos de modo que esse processo venha a provocar as réplicas e as tréplicas de nossos discentes. Entre os recursos que podemos empregar para esse fim, destacamos a possibilidade do trabalho com as crônicas musicais de Chico Buarque, uma vez que trazem, em seu cerne, as vozes

heterogêneas que compõem a nossa sociedade. Isso pode estimular o potencial crítico a partir da dimensão do real representada nessas narrativas musicais, sem que se abdique dos pressupostos éticos e estéticos presentes nesses textos.

O trabalho docente, principalmente em tempos de depreciação da atividade intelectual e da liberdade de pensamento por segmentos ultraconservadores da sociedade brasileira, deve ser direcionado para a formação do cidadão crítico, autônomo e responsivo, e isso constitui uma responsabilidade do professor da qual ele não pode se isentar. Ele sempre deve desenvolver sua atividade com um olhar para o outro.

Portanto, pretendemos neste artigo aproximar os conceitos bakhtinianos já mencionados à práxis pedagógica. Para isso, buscaremos analisar como tais conceitos se fazem presentes em várias crônicas musicais de Chico Buarque de maneira que esses textos possam ser aplicados em sala de aula, a fim de que se promova uma leitura crítica dos enunciados e, conseqüentemente, da(s) realidade(s) que nos cerca(m).

Com esse intuito, o texto seguirá o seguinte percurso: na 2ª seção, trataremos das contribuições de Bakhtin concernentes ao contexto educacional; na 3ª seção, abordaremos a leitura do cancionário buarqueano como forma de potencialização da leitura literária na escola; na 4ª, faremos uma análise da crônica musical buarqueana “Sonho de um carnaval” com foco nos processos de polifonia e carnavalização na construção desse texto e, por fim, traremos nossas considerações finais, em que apresentaremos uma síntese da problematização desenvolvida ao longo do texto e a relevância de se desenvolver um trabalho dialógico e polifônico na sala de aula.

2 Diálogos sobre Bakhtin e a escola

Espaço dialógico por natureza, a sala de aula configura-se como uma arena discursiva em que vozes distintas se entrecruzam e trazem para as práticas de

linguagem um mosaico de valores, concepções e histórias que podem ser cotejadas no encontro cotidiano dessas realidades.

Conforme Geraldi (2013), o professor pesquisador russo contribui de forma abrangente para o âmbito educacional, ainda que de modo implícito, com os conceitos de alteridade, excedente de visão, polifonia, plurivocalidade e heteroglossia. O corpo discente é composto de consciências heterogêneas, cada qual com uma história, uma linguagem derivada de seu contexto, influenciada por outras vozes em sua formação. O outro possui um excedente de visão sobre nós assim como nós o possuímos em direção a ele. A relação professor/aluno, ao contrário do que figuras públicas difundem a respeito da educação sem viés ideológico, é construída pelo diálogo, passa por ideologias, pluralidade de vozes e atitudes responsivas. Estar no mundo é agir perante a realidade. Dessa forma, a complexidade da formação humana se dá em função do inacabamento do ser, sua incompletude que só pode ser preenchida perante o outro.

Diante de tais elementos, não devemos ignorar o fato de a escola ser um espaço constituído de consciências diversas, de vozes as quais muitas vezes são negligenciadas e reprimidas pelo poder público, embora a repressão seja muitas vezes exercida com uma falsa noção de democracia. Mas o que de fato há na escola é uma diversidade de vozes equipolentes entre si, a dos alunos. Nesse momento, pensamos nas palavras do pesquisador russo:

Ao lado da autoconsciência da personagem, que personifica todo o mundo material, só pode coexistir no mesmo plano outra consciência, ao lado do seu campo de visão, outro campo de visão, ao lado de sua concepção de mundo, outra concepção de mundo (BAKHTIN, 2002, p. 49).

Embora essa visão esteja alinhada à vertente literária da arquitetônica bakhtiniana, nada impede que também reflita a pluralidade de vozes em nosso tecido social. São várias consciências compartilhando o mesmo contexto escolar, cada qual

com seus valores, suas singularidades, aprendendo a reconhecer na voz do outro um pouco de si na construção de sua identidade. Por essa razão, o espaço escolar é polifônico, e cabe ao docente estimular o diálogo entre essas consciências para o desenvolvimento de um aprendizado mais efetivo.

Por sua vez, concernente ao dialogismo na relação professor/aluno, Freitas (2013) observa que o ensino e a aprendizagem são partes de um mesmo processo o qual envolve atores distintos no desenvolvimento das interlocuções. Assim, a abordagem bakhtiniana acerca das formas de compreensão é aplicável ao processo de ensino/aprendizagem. Dessa forma, apresenta a compreensão passiva como uma forma de decodificação a qual inibe a possibilidade de uma resposta, pois se mantém limitada à superfície do texto, isenta de reflexões e estímulos a respostas. Esse é justamente o modelo de educação defendido pelos movimentos conservadores e pautado pelo senso comum, aquele direcionado ao armazenamento de conteúdos sem a possibilidade de uma problematização.

No percurso inverso, a compreensão ativa relaciona-se ao dinamismo e ao interesse gerados nesse processo. Ela abrange o aspecto dialógico da linguagem e o desenvolvimento de atitudes responsivas partindo de perguntas e réplicas geradas no diálogo. A contraposição da palavra alheia provoca o embate ideológico, no qual os interlocutores assumem uma postura ativa. Assim, a construção do conhecimento deve sempre passar pelo outro, de modo que se possa confirmar ou confrontar convicções, pois somos formados por meio de relações na perspectiva da alteridade:

E toda a minha vida consiste em conduzir-me nesse universo, em reagir às palavras do outro (as reações podem variar infinitamente), a começar pela minha assimilação delas (durante o andamento do processo do domínio original da fala), para terminar pela assimilação das riquezas da cultura humana (verbal ou outra). A palavra do outro impõe ao homem a tarefa de compreender esta palavra (tarefa esta que não existe quando se trata da palavra própria, ou então existe numa acepção muito diferente) (BAKHTIN, 1997, p. 384).

Esse pressuposto bakhtiniano nos permite entender a necessidade de uma postura dialógica em sala de aula, com ênfase nos meios a fim de que a compreensão ativa seja o referencial a ser alcançado no decorrer do trabalho docente. Nessa relação com o outro, devemos considerar a diversidade de culturas e a pluralidade de vozes no contexto escolar, a fim de que o conhecimento universal idealizado pela escola não seja restrito a uma forma engessada de transmissão de saberes e valores.

Sabemos que o ambiente escolar é um espaço para a heterogeneidade dos indivíduos e esse fator é extremamente relevante na apropriação do conhecimento. Concernente a essa questão, observamos em Kramer (2013) a seguinte abordagem:

O papel da escola é atuar nessa ambivalência: levar em conta as diferenças combatendo a desigualdade e assegurar a apropriação do conhecimento, pois o que singulariza o ser humano e social é sua pluralidade, e o que favorece superar a particularidade é o conhecimento universal, sobretudo a compreensão da história. E porque todos têm direito ao conhecimento? Porque todos participam direta ou indiretamente da produção do conhecimento (KRAMER, 2013, p. 30).

Assim, a mediação do conhecimento na escola deve ser direcionada a uma formação ética e política a fim de promover a emancipação e a autonomia do corpo discente. Uma interlocução ética e dialógica no ambiente escolar deve abarcar, acima do pragmatismo, as possibilidades de sentido além da superfície textual, evitando a mera decodificação e repetição de mecanismos do sistema linguístico. Isso reflete no modo de percepção dos textos artísticos, os quais devem ser apresentados a partir de sua dimensão ética e estética, superando a redução de uma obra artística à sua funcionalidade no meio social.

Além disso, Kramer menciona o valor da entoação como potencializador da criatividade nos textos e organizador da forma artística. Por isso, arquitetura conceitual do professor-pesquisador russo contribui muito para o desenvolvimento de uma educação potencializadora para atos responsivos, pois tem como pressupostos o

dialogismo nas relações, a responsabilidade com o outro, a dimensão ética na construção coletiva de um conhecimento universal.

Esses diálogos com o pensamento bakhtiniano aplicados ao contexto educacional, em função de seu olhar para o outro e do reconhecimento de consciências equipolentes, muito têm a contribuir com o trabalho docente, pois priorizam os indivíduos em vez de uma sistematização de regras e fórmulas. Podemos sentir como Bakhtin, professor, pesquisador, filósofo, dialoga diretamente com nossa consciência, estimulando-nos a desenvolver um exercício pedagógico de modo que busquemos auscultar as vozes heterogêneas que constituem o corpo docente para que possamos incentivá-las a polemizar, posicionando-se no mundo em busca de sua autonomia.

3 A contrapalavra buarqueana ao discurso monológico

Como forma de responsividade diante dos discursos monológicos que, de modo constante, sempre se fizeram presentes em nossa cultura, a contrapalavra em Chico Buarque vem, até os dias atuais, buscando estimular a reflexão concernente ao pensamento dogmático, fortificado pelo senso comum, tão nocivo aos avanços sociais necessários à construção de uma sociedade igualitária. É de conhecimento público a postura desse artista frente à ditadura militar, o que lhe rendeu um autoexílio em Roma (HOMEM, 2009) em função do teor crítico de suas canções. Contudo, mesmo com o processo de redemocratização do país, que, de fato, não eliminou velhos hábitos políticos os quais sempre colocam a democracia em xeque, ele continuou a pintar os quadros de intolerância, desigualdade e autoritarismo que permeiam nosso país.

Como método de criação artística, recorreu à expressão das vozes sociais heterogêneas que constituem nossa sociedade, as vozes dos excluídos e perseguidos, oprimidos pelo sistema instaurado por uma elite incansável na manutenção de seus privilégios. Assim como o autor russo Fiódor Dostoiévski “auscultava” as vozes de seu tempo (BAKHTIN, 2002), Chico Buarque buscava e ainda busca auscultar as vozes dos cidadãos oprimidos pelo sistema, colocando-as para polemizar com os segmentos

privilegiados de nosso meio, e isso constitui um aspecto polifônico dos textos buarqueanos.

Dessa forma, pressupomos a relevância do desenvolvimento de um trabalho docente, em sala de aula, amparado no emprego dos diversos gêneros discursivos, sejam formais, informais ou de finalidade artística. Entre tais gêneros, as crônicas musicais de Chico Buarque, em consonância com o ensino da língua no âmbito dialógico, comportam essa relação entre texto, vida e ideologia na linguagem. Os aspectos da vida cotidiana presentes na obra do compositor tais como o relacionamento amoroso, o carnaval, as condições de vida dos excluídos socialmente, entre outros, aproximam o aluno da força expressiva do universo buarqueano.

O potencial humanizador da linguagem literária encontra-se nas letras das canções de Chico Buarque uma vez que essas expõem ao interlocutor a relação dialógica entre língua, contexto histórico-social e ideologia, gerando reflexos na própria história de vida dos alunos. A interação dos discentes com esse gênero discursivo pode possibilitar uma leitura mais crítica acerca dos temas abordados nas narrativas propostas. Isso também possibilita um amadurecimento na interpretação dos recursos expressivos e estilísticos do autor, incitando a postura autônoma e responsiva dos alunos.

Contrariando a atual tentativa do suposto esvaziamento ideológico da palavra por segmentos conservadores do meio político, o cancionário buarqueano vai ao encontro das ideias bakhtinianas no que se refere à relevância da voz alheia no processo de interação verbal. Desse modo, recorreremos ao teórico russo:

[...] Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros (BAKHTIN, 2014, p.117).

É claro que essa palavra, em Bakhtin (2014), não é ideologicamente vazia, pois “Toda palavra é ideológica e toda utilização da língua está ligada à evolução ideológica (p. 126).” Em diálogo com esses pressupostos, foi exposto por Kramer:

Sob a ótica bakhtiniana, é no fluxo da interação verbal que a palavra se concretiza como signo ideológico, que se transforma e ganha diferentes significados, de acordo com o contexto em que ela surge. Dessa forma, constituído pelo fenômeno da interação social, o diálogo revela-se como a tessitura da vida pela linguagem (KRAEMER, 2016, p. 4).

Segundo a autora, o texto é um processo que envolve muitos autores. Deve-se levar em consideração no processo de ensino-aprendizagem a expressão, a situação e o objetivo da abordagem textual, buscando integrar esse processo às necessidades concretas dos alunos. Ainda defende que as atividades de leitura e escrita, condizentes com entendimento do dialogismo da linguagem, viabiliza a autonomia dos alunos na interlocução com textos alheios e na sua própria produção textual.

Em função disso, podemos pensar em uma proposta de leitura das crônicas musicais buarqueanas com o intuito de potencializar o processo de leitura dos alunos de modo que reconheçam a relevância dessas composições na cultura brasileira contemporânea. O contato com a expressividade da linguagem do artista e sua estética tende a apontar caminhos para que se desenvolva um trabalho com a linguagem do texto além de qualquer questão meramente gramatical. Em seu ensaio, Silva (2013), discorrendo acerca da lírica buarqueana, menciona a representatividade de Chico Buarque em nossa cultura e o modo como sua obra dialoga com o nosso contexto:

Chico Buarque é um poeta comprometido com a vida. Celebra em seu canto a aventura humana de existir, de ser e estar no mundo em sociedade, compartilhando a experiência existencial com todos. Busca o sentido da vida humana em que a sua própria está inserida, descrevendo a trajetória de um eu lírico integrado na problemática humano-existencial e não diferenciado em sua individualidade, daí que o sujeito do discurso esteja coletivizado no “a gente” e não

particularizado no “eu”, e o destinatário seja “minha gente” e não “me”, qualificando-se, dessa forma, como porta-voz de sua comunidade (SILVA, 2013, p. 50).

Entretanto, a ensaísta também apresenta a face de um poeta que concebe a permanência de uma obra independente dele, principalmente a partir da década de 90, numa manifestação transcendental da poesia. O eu lírico da poesia buarqueana não se prende a uma fórmula espaço-temporal condicionante, sendo ressignificado a cada nova leitura:

Assim, as diversas proposições de realidade pressupostas referenciadas na expressão subjetiva do eu lírico buarqueano são segmentos historicamente consumados da realidade brasileira, que o poeta pode acessar internamente, pela memória subjetiva de suas lembranças, ou externamente, pela memória poética do eu lírico. Ou seja, elas podem constituir proposições de realidade pressupostas para nova criação lírica e, como todas elas, transfiguradas na criação artística, independem do tempo e do espaço, são ainda e sempre proposições de realidade imediatas da experiência do eu lírico, sempre poderão ser referenciadas com outras, mescladas na expressão subjetiva do eu lírico, inclusive com a imediata da experiência existencial do poeta (SILVA, 2013, p. 52).

Como exemplo dessa possibilidade de ressignificação, podemos citar “O meu guri” e “Construção”, que lidam com o universalismo das relações afetivas familiares e com um contexto socioeconômico que dialogam com o cenário atual em nosso país. Além disso, as questões do menor infrator, oriundo de um contexto de miséria, e do trabalhador objetificado pelo sistema de produção são ainda perceptíveis.

Em referência à adequação do texto buarqueano em sala de aula, podemos citar o trabalho de Telles (2014), que elaborou uma sequência de análises das letras de Chico Buarque, explorando tanto o contexto histórico-social quanto aos temas universais nesses textos, além dos procedimentos estéticos empregados pelo compositor. A

autora, ao justificar a opção por desenvolver um trabalho com a obra desse artista, apresenta o aspecto literário de suas composições.

A linguagem literária se distancia da linguagem usual, especificando-se, pois, entre outras razões, devido à presença de fenômenos estéticos e devido ao caráter inusitado na organização do texto poético. A presença destes elementos na poesia de Chico Buarque é um dado relevante para a comprovação de seu caráter artístico e, conseqüentemente, literário.

[...] Por isso, a criança e o adolescente devem poder se beneficiar de uma formação concebida para responder a essas necessidades, que compreendem, entre outros, os instrumentos de aprendizagem essenciais, como leitura, escrita, expressão oral, incluindo, neste processo, o uso da linguagem e a reflexão sobre língua e linguagem (TELLES, 2014, p. 7).

O estudo da arte literária, desse modo, deveria ultrapassar os limites pautados pelos dados biográficos dos autores e das fórmulas criadas a fim de que se identifiquem os movimentos literários de cada época. Concernente a essa questão, podemos ainda mencionar o pensador russo:

Estudaram-se, mais do que tudo, os gêneros literários. Mas estes, tanto na Antigüidade como na época contemporânea, sempre foram estudados pelo ângulo artístico literário de sua especificidade, das distinções diferenciais intergenéricas (nos limites da literatura), e não enquanto tipos particulares de enunciados que se diferenciam de outros tipos de enunciados, com os quais contudo têm em comum a natureza verbal (lingüística) BAKHTIN, 1997, p. 280).

Portanto, visando a um ensino da língua numa perspectiva polifônica, acreditamos ser fundamental a realização das arenas dialógicas a partir do estudo dos gêneros discursivos, com foco no estilo, na expressividade dos textos como forma de construção desse processo interlocutivo. As letras das canções narrativas de Chico Buarque possibilitam o entendimento dos hibridismos intergenéricos, ampliando a

compreensão dos alunos acerca da tessitura dos enunciados, demonstrando que uma canção também pode ser uma crônica, e que essa pode comportar, além do aspecto sócio-político de sua época, temáticas inesgotáveis por serem atemporais e universais.

Além disso, várias crônicas musicais buarqueanas dialogam diretamente com textos literários de autores nacionais, como Drummond, e internacionais, como Albert Camus. Por exemplo, as canções “Até o fim” e “Construção” dialogam respectivamente com o “Poema de sete faces” e “Construção”, de Carlos Drummond de Andrade, ao passo que “As caravanas” dialoga com o romance *O estrangeiro*, de Camus, e o jazzístico “Caravan”, de Duke Ellington. O princípio da alteridade enquadra-se nesse momento dialógico, em que os alunos podem estar em contato com elementos tão comuns ao seu cotidiano, aliás, tão comuns, que, às vezes, passam despercebidos pela sua leitura do mundo. Esses outros, presentes na crônica buarqueana, possibilitam um reconhecimento de si mesmo, seja pela aproximação de contextos, seja pela empatia. Essa experiência permite o reconhecimento do outro, colocando-se em seu lugar, e uma reflexão sobre si mesmo, isto é, o indivíduo pode olhar o outro e tentar perceber como este o olharia, pois esse movimento ocorre em função da incompletude do ser humano.

Também pensamos que tenha relevância estabelecer a conexão entre o passado, nos textos buarqueanos, e o presente de nosso ambiente escolar a fim de que tenhamos uma dimensão do futuro, buscando afetar a formação do aluno em favor da autonomia. Concernente a essa conexão, Geraldi (2013, p. 20) cita mais uma vez Bakhtin: “[...] o passado determina o presente de um modo criador e, juntamente com o presente, dá dimensão ao futuro que ele predetermina”.

O estudo da crônica musical de Chico Buarque pelo viés bakhtiniano apresenta-se como contribuição significativa na formação do aluno, uma vez que podem promover o diálogo entre as vozes imiscíveis e equipolentes dos alunos, assegurando-lhes a expressividade e o direito à exposição de suas ideias. Nesse sentido, a crônica

narrativa musical de Chico Buarque, por seu caráter humanizador como manifestação artística, pode potencializar a leitura crítica dos alunos, incitando-os à autonomia no embate ideológico proposto a partir das leituras a serem desenvolvidas no ambiente escolar. Por conseguinte, apresentaremos, na próxima seção, uma leitura de uma crônica musical buarqueana sob o viés bakhtiniano acerca da carnavalização e o possível diálogo desse texto com o ambiente escolar.

4 Análise de “Um sonho de carnaval”: uma sala de aula carnavalizada

Em termos de cultura brasileira, notoriamente as festividades do carnaval são amplamente desfrutadas em todo o território de nosso país, recebendo, por sua dimensão, o reconhecimento internacional. Podemos nos perguntar o que esse contexto de fantasia possibilita ao indivíduo no que concerne às liberdades individuais e às relações hierárquicas de poder. O carnaval é tão significativo na cultura humana que possibilitou a Bakhtin a construção do conceito de carnavalização da literatura:

O carnaval criou toda uma linguagem de formas concreto-sensoriais simbólicas, entre grandes e complexas ações de massas e gestos carnavalescos. Essa linguagem exprime de maneira diversificada e, pode-se dizer, bem articulada (como toda linguagem) uma cosmovisão carnavalesca una (porém complexa), que lhe penetra todas as formas. Tal linguagem não pode ser traduzida com o menor grau de plenitude e adequação para a linguagem verbal, especialmente para a linguagem dos conceitos abstratos, no entanto é suscetível de certa transposição para a linguagem cognata, por caráter concretamente sensorial, das imagens artísticas, ou seja, para a linguagem da literatura. É essa transposição do carnaval para a linguagem da literatura que chamamos carnavalização da literatura (BAKHTIN, 2002, p. 122).

Com foco na relação do homem com o homem, Bakhtin explora a eliminação da distância entre os homens possibilitada pelo livre contato familiar proporcionada pelas festividades carnavalescas. Na literatura, isso se manifesta na ruptura das relações hierárquicas, na excentricidade, na subversão da ordem, na profanação. Logicamente,

Bakhtin apresenta uma série de análises de obras de Dostoiévski as quais apresentam tais elementos. Partindo desse pressuposto, observamos as características carnavalescas absorvidas pela narrativa musical buarqueana “Sonho de um carnaval”, cujo tema é recorrente no cancionário buarqueano:

Sonho de um carnaval

Chico Buarque/1965

Carnaval, desengano
Deixei a dor em casa me esperando
E brinquei e gritei e fui vestido de rei
Quarta-feira sempre desce o pano

Carnaval, desengano
Essa morena me deixou sonhando
Mão na mão, pé no chão e hoje nem lembra não
Quarta-feira sempre desce o pano
Era uma canção, um só cordão
E uma vontade
De tomar a mão
De cada irmão pela cidade
No carnaval, esperança
Que gente longe viva na lembrança
Que gente triste possa entrar na dança
Que gente grande saiba ser criança

A voz que se expressa nesse texto aponta a própria ironia dessa festividade, cuja alegria fatalmente se encerra com o seu fim, na “quarta-feira sempre desce o pano”. O próprio narrador reconhece a efemeridade dessa euforia, que de certa forma, torna-se útil ao poder como forma de ilusória democracia. Ainda estava começando a Ditadura Militar, que buscava estabelecer a imagem do país de forma positiva, o “país do futuro”, e essa metáfora do carnaval como mascaramento das mazelas sociais é recorrente no cancionário buarqueano.

Contudo, esse mascaramento que produz a imagem do Brasil como o país do Carnaval com toda a pompa das escolas de samba, a libertinagem dos blocos de rua e as multidões que se formam na versão axé dessa festividade, é um fator recorrente em nosso cenário atual. Tal elemento possibilita ao leitor ativo uma interação com o texto, refletindo, junto com a voz nele expressa, a respeito de questões de cunho histórico-social e suas implicações em nossa contemporaneidade.

Os versos “E brinquei e gritei (...)/De tomar a mão/De cada irmão pela cidade” apresentam a eliminação da distância, o livre contato familiar proporcionado no período do carnaval, em que as posições hierárquicas deixam de ser uma barreira. Logicamente, a disparidade social gera distanciamentos, como ocorre nos espaços organizados pelas elites, nos cordões dos trios elétricos, que fazem a separação entre o público e o privado nesse momento e confraternização universal. Mas na raiz do carnaval havia o espaço da praça pública, o que tornava a festividade pública e universal. É esse símbolo que encontramos no texto buarqueano, o espaço público das ruas por toda a cidade, locais que proporcionam o livre contato familiar, em que se dá a mão à morena ou ao irmão desconhecido. É um momento em que as vozes heterogêneas se encontram, em “pé de igualdade”, configurando a polifonia desse enunciado. Segundo a teoria bakhtiniana:

Na literatura carnalizada, a praça pública, como lugar da ação do enredo, torna-se biplanar e ambivalente: é como se através da praça pública real transparecesse a praça pública carnavalesca do livre contato familiar e das cenas de corações e destronamentos públicos (BAKHTIN, 2002, p.128).

Essa praça pública é o espaço da ambivalência carnavalesca, onde os contrários podem coexistir no mesmo ambiente, tais como o rei e o súdito, o pobre e o rico, o devoto e o libertino, a face e o traseiro. As fantasias trazem um momento de ascensão

carnavalesca, pois novos reis são coroados ao passo que as elites podem se popularizar de modo que se amplie o contato entre os opostos.

Outro elemento importante da carnavalização literária consiste no rito biunívoco da coroação e do posterior destronamento. Conforme Bakhtin (2002), a cosmovisão carnavalesca abrange as mudanças, a morte e a renovação, pois o tempo tudo destrói e tudo renova de modo que esses elementos não funcionam um sem o outro. No verso “(...) e fui vestido de rei”, percebemos o momento da coroação, a subversão hierárquica que permite ao indivíduo ascender sua posição atual na sociedade. O eu-lírico sente um empoderamento oriundo do momento de festividade, em que é viável simular uma existência antes inalcançável. É o tempo das possibilidades, do contato familiar, no qual as frustrações e dificuldades do cotidiano são preteridas em razão da atmosfera carnavalesca, o momento das brincadeiras, dos jogos e das danças. Todavia, fatalmente esse momento acaba com o destronamento, nesse caso, a Quarta-feira de Cinzas, pois “Quarta-feira sempre desce o pano”, e o eu-lírico volta ao estado inicial, antes da festividade, sem o traje de rei, sem a morena.

Entretanto, não devemos deixar de observar as implicações sociais do carnaval em um país marcado pelas contradições. O ato de “deixar a dor em casa” e sair “vestido de rei” demonstra o potencial de dissimulação na cultura carnavalesca enquanto representatividade da identidade nacional. Cabe ressaltar que a mídia e o governo incentivam esse movimento ilusório o qual atende a seus propósitos tal qual a política do “pão e circo”. Entretanto, o enunciador dessa crônica musical tem consciência da ideologia subjacente a essa cultura, inclusive denunciando em sua voz a ilusória sensação de proximidade entre as camadas sociais que permite que se possa “pegar cada irmão pela mão”. Nesse momento, é como se todas as vozes fossem equipolentes, tivessem os mesmos espaços e reconhecimento em função de um momento de suposta comunhão nacional, mas “na quarta-feira sempre desce o pano”. Portanto, ao trazermos essa temática para a sala de aula, podemos estimular a

criticidade do aluno diante de eventos que podem desviar a atenção no que se refere a questões fundamentais para a manutenção do poder de uma classe dominante. Porém, não pretendemos desqualificar o carnaval como uma maneira de confrontar as diversas formas de alienação, pois também reconhecemos a necessidade de enfatizar a relevância cultural dessa festividade em nosso país.

Pelo contrário, sugerimos que seja abordada a relevância desse evento na história da humanidade, destacando seus aspectos universais e históricos, mas sempre buscando relacionar esse momento com a nossa vida. Desse modo, podemos estimular relações carnalizadas no ambiente escolar, incentivando os alunos a expressarem suas vozes “em pé de igualdade”, sem temor de suas opiniões em função das relações hierárquicas da escola, buscando descobrir o funcionamento do mundo por meio das polêmicas, das réplicas, tomando as rédeas do discurso, promovendo o “destronamento” do professor como portador de um saber monológico.

5 Considerações finais

Na tessitura desse texto, buscamos dialogar com as vozes dos pesquisadores que demonstraram como o pensamento bakhtiniano se conecta com as demandas do contexto escolar no processo de aquisição do conhecimento e na formação de um cidadão crítico. Buscamos também apresentar a leitura de crônicas musicais buarqueanas como forma de potencialização da leitura literária, uma vez que sua obra mantém diálogos com os gêneros literários, o que pode estimular uma leitura cada vez mais crítica, incitando o aluno a desenvolver sua responsividade.

Em termos de relação professor/aluno, pretendemos lançar a reflexão acerca da necessidade de romper com o padrão monológico de ensino por meio do estímulo à expressão das vozes do corpo estudantil. A sala de aula consiste em um espaço polifônico em que é possível oportunizar a expressão dessas vozes. Para isso, podemos provocar o “destronamento” da figura do professor no sentido de não colocar seus

pressupostos ideológicos acima das ideologias dos alunos, respeitando as singularidades de cada um, mantendo o momento de réplicas e tréplicas do debate sempre em aberto, promovendo, assim, a “coroação” dos alunos nessa inversão hierárquica no campo do diálogo. Não é somente “falar para o aluno” e sim, de acordo com Freire (1997), “com o aluno”.

Se, porém, a opção da educadora é democrática e a distância entre seu discurso e sua prática vem sendo cada vez menor, vive, em sua cotidianidade escolar, que submete sempre à sua análise crítica, a difícil mas possível e prazerosa experiência de falar aos educandos e com eles. Ela sabe que o diálogo não apenas em torno dos conteúdos a serem ensinados, mas sobre a vida mesma, se verdadeiro, não somente é válido do ponto de vista do ato de ensinar, mas formador também de um clima aberto e livre no ambiente de sua classe.

Falar a e com os educandos é uma forma despreziosa mas altamente positiva que tem a professora democrática de dar, em sua escola, sua contribuição para a formação de cidadãos e cidadãs responsáveis e críticos. Algo de que tanto precisamos, indispensável ao desenvolvimento de nossa democracia. A escola democrática, progressivamente pós-moderna e não a pós-modernamente tradicional e reacionária, tem um grande papel a cumprir no Brasil atual. (FREIRE, 1997, p. 59)

Sob tal ótica, o diálogo integrará as relações pedagógicas em seu aspecto usual de forma potente ao agregar, para além do encontro face a face dos interlocutores, tensões, diferenças e visões plurais do mundo em sua riqueza e diversidade. Enfim, dessa forma, acreditamos que o diálogo com os pressupostos bakhtinianos poderá subsidiar a construção de uma sala de aula que reconhece, na palavra alheia, a possibilidade de um aprendizado mais humano, ético, pleno de atitudes responsivas, e, por isso, uma sala de aula carnavalizada.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 5 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- BAKHTIN, M. **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 2014.
- BUARQUE, C. **Sonho de um carnaval**. São Paulo: Editora Musical Arlequim Ltda., 1965.
- FERNANDES, R. (org.). **Chico Buarque: o poeta das mulheres, dos desvalidos e dos perseguidos**. São Paulo: LeYa, 2013.
- FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.
- FREITAS, M. T. de A. Implicações do ser no mundo e responder aos desafios que a educação nos apresenta. *In*: FREITAS, M. T. (org.). **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- GERALDI, J. W. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. *In*: FREITAS, M. T. (org.). **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- HOMEM, W. **Histórias de canções: Chico Buarque**. São Paulo: Leya, 2009.
- KRAMER, S. A educação como resposta responsável: apontamentos sobre o outro como prioridade. *In*: FREITAS, M. T. (org.). **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- SILVA, A. V. da. A lírica buarqueana. *In*: FERNANDES, R. (org.). **Chico Buarque: o poeta das mulheres, dos desvalidos e dos perseguidos**. São Paulo: Leya, 2013.
- TELLES, T. **Chico Buarque na sala de aula 1: Leitura, interpretação e produção de textos**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Artigo recebido em: 28.03.2019

Artigo aprovado em: 30.09.2019



A relação entre linguagem e identidade sob uma perspectiva dialógica

The relationship between language and identity under a dialogical perspective

Rafael Lira Gomes BASTOS*
Pollyanne Bicalho RIBEIRO**

RESUMO: Este artigo tem como objetivo demonstrar que o dialogismo é o princípio constitutivo da relação entre linguagem e identidade, levando em consideração a perspectiva da Linguística Aplicada na busca em estabelecer mecanismos teórico-metodológicos que possam sustentar a identidade como uma representação advinda da prática discursiva. Nossa contribuição advém da interface entre os estudos da Teoria Dialógica do Discurso (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006; BAKHTIN, 1997; BAKHTIN, 1981) com a teoria das representações identitárias (RIBEIRO, 2017; ORR, 2007; MARKOVÁ, 2007) e as relações de alteridade na sua constituição. Acreditamos ser possível estabelecer tais relações na busca da (re)interpretação do conceito de identidade social em uma perspectiva dialógica de linguagem, sustentando a tese de que as representações identitárias são (re)construídas discursivamente e (re)veladas enunciativamente.

PALAVRAS-CHAVE: Linguagem. Dialogismo. Identidade.

ABSTRACT: This article aims to demonstrate that the dialogism is the constitutive principle of the language and identity relationship, considering the perspective of Applied Linguistics, in the search to establish theoretical and methodological mechanisms that can sustain the identity as a discursive practice. Our contribution is based on the theoretical principle by which we interpret this relationship, establishing an interface between the studies of the Dialogical Theory of Discourse (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006; BAKHTIN, 1997; BAKHTIN, 1981) with the theory of identity representations (RIBEIRO, 2017; ORR, 2007, MARKOVÁ, 2007) and the alterity relationship in its constitution. We believe that it is possible to establish such relations searching the concept of social identity in a dialogical perspective of language (re)interpretation, supporting the thesis that the identity representations are discursively (re)constructed.

KEYWORDS: Language. Dialogism. Identity.

* Doutorando UFC. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6828-5976>. rafael.lira.gomes@hotmail.com

** Doutora em Letras pela PUC-Minas. Professora do Programa de Pós-graduação em Linguística da UFC. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5128-8089>. pollyanne.bicalho@gmail.com

1 Introdução

Relacionar diferentes áreas do conhecimento com a linguagem é, sem dúvida, uma das principais vocações da Linguística Aplicada (doravante, LA) no atual momento histórico, especialmente no Brasil, onde os estudos da área vêm se consolidando como campo de conhecimento aplicado aos mais diversos setores da sociedade, relacionando a linguagem com a escola, com a identidade, com a tecnologia, com o trabalho docente, dentre outros (OLIVEIRA, 2016).

Diante desse cenário, inseridos no campo teórico da LA, é que buscamos entender como o conceito de representações identitárias, recuperado da psicologia social, tem sido entendido como uma (re)construção discursiva (MOITA LOPES, 2002). Dessa forma, encontramos no princípio dialógico da alteridade (*alter* e *ego*) um mecanismo eficaz na (re)velação da presença do outro no plano discursivo, ajudando a compreender essas representações.

Para tanto, o artigo contemplará três seções. A primeira irá discutir os conceitos de dialogismo como princípio constitutivo da linguagem. Evidenciando-se, assim, a relação de alteridade permeada pelo movimento de responsividade e de endereçamento na constituição dos enunciados concretos, destacando as vozes sociais como a categoria analítica fundamental em uma perspectiva dialógica de linguagem.

Em seguida, problematizaremos o conceito de identidade partindo dos estudos da psicologia social. Focaremos nas relações de alteridade estabelecidas entre/nos enunciados como parte material para a compreensão das representações sociais (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006; MARKOVÁ, 2007), dando destaque especial para a noção de identidade como representação.

A terceira parte do artigo se dedicará a discutir como a LA entende o conceito de identidade, sugerindo que as representações identitárias são (re)construídas discursivamente a partir da relação de alteridade e do gerenciamento de vozes no

plano discursivo, ilustrando, por meio de três exemplos, como o sujeito se categoriza diante de sua realidade sócio-histórica.

Diante dessa perspectiva teórica, buscamos estabelecer mecanismos de uma análise enunciativa que possam ser úteis no entendimento das representações identitárias de um sujeito ou de um grupo, compreendendo como se dá a relação entre linguagem e identidade e como as práticas discursivas influenciam nesse constructo, tendo como base a Teoria Dialógica do Discurso.

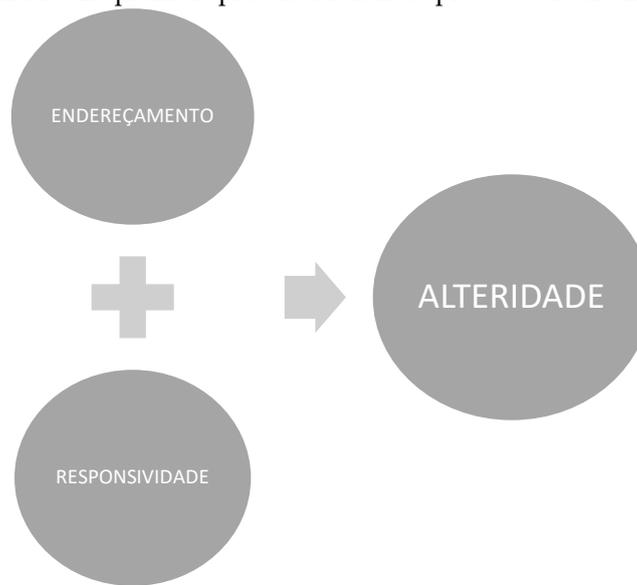
2 O dialogismo como princípio constitutivo da linguagem

O conceito de pensamento dialógico emerge da teoria da dialogicidade fundada pelo Círculo de Bakhtin, partindo do pressuposto de que nenhum enunciado é neutro e que nossas produções enunciativas são sempre permeadas por outras vozes em uma relação dialética de representação e refração da realidade material (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006)¹.

O pensamento dialógico é, dessa forma, permeado por diversos conceitos que são de suma importância para se entender como acontece a (re)construção das representações identitárias no plano discursivo. Dentre eles, destacamos o conceito macro de alteridade e seus dois constituintes fundamentais, endereçamento e responsividade, dados da seguinte forma:

¹ Por questões de autoria, optamos por citar Bakhtin/Volochinov (2006), uma vez que a obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* se encontra entre aquelas que são atribuídas ao Círculo de Bakhtin.

Figura 1 – Esquema representacional do processo de alteridade.



Fonte: elaborada pelos autores.

Entendemos por endereçamento o fato de que todo ato humano está direcionado para alguém, individual ou coletivo, real ou imaginário, sendo outra pessoa, uma coisa ou um grupo social. Na fala, o endereçamento é a capacidade do falante em antecipar as respostas potenciais a quem ele está direcionando o enunciado e isso influencia em suas escolhas linguísticas, no tipo de discurso e no gênero que o enunciador usará (BAKHTIN, 1997). Analogamente, as representações identitárias de um sujeito dependem marcadamente do *outro* a quem ele está endereçando sua fala.

Por isso, Moita Lopes (2002) afirma que as identidades sociais são flexíveis e um enunciador pode, em diferentes contextos e, dependendo de a quem se dirige, compor de forma heterogênea sua identidade. Somos o que somos porque somos uma construção discursiva e dialógica em determinado contexto social. A língua é uma posição axiológica e, ao passo que respondemos a um enunciado, antecipamos sempre uma resposta ou uma compreensão resposta ativa.

Se, por um lado, tudo o que falamos é endereçado a alguém, por outro lado, tudo que é por nós enunciado é uma resposta a um enunciado anterior. Não existe signo neutro, todo enunciado carrega seu significado em uma cadeia que traz consigo

enunciados anteriores e antecipa enunciados futuros. A responsividade no dialogismo torna o ser individual responsável, uma vez que ele sempre precisa responder a alguém sobre alguma coisa, por isso, compreendemos que:

O dialogismo é também o ambiente para os processos em que os indivíduos constroem suas identidades (individuais) e se estabelecem como agentes sociais responsáveis.² (LINELL, 2009, p. 186, nossa tradução).

Nessa perspectiva, o enunciado é analisado em relação ao contexto sócio-histórico que o torna significativo, sendo que seus significados dependem das respostas em potencial que serão obtidas pelo enunciador. “O enunciado (vyskazyvanie) é o tópico de análise quando a língua é concebida como diálogo, a unidade fundamental de investigação para qualquer um que estuda comunicação como oposição à língua isolada”³ (HOLQUIST, 2002, p. 58, nossa tradução). O que é dito através de enunciados não são somente sinais linguísticos vazios, mas valores, crenças, ideologias e representações que são extraídas da relação entre o *eu* e o *outro*. Por isso, entendemos que o enunciado é formado pelo falante que assume os valores de seu grupo social.

Linell (2009) sugere que o endereçamento e responsividade definem as bases dialógicas de toda cognição e comunicação. Sendo assim, a linguagem, para o Círculo de Bakhtin, assumida enquanto prática social, materializa-se em enunciados concretos, constituídos por vozes sociais, instaurando a relação de alteridade, dado que, para Bakhtin, a língua é compreendida como um movimento dialógico, realizada por meio de enunciados concretos, que são elos na cadeia da interação verbal, produtos “da interação de dois indivíduos socialmente organizados” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV,

² Dialogue is also the environment for processes in and through which individuals construct their (individual) identities and establish themselves as responsible social agents.

³ Utterance (vyskazyvanie) is the topic of analysis when language is conceived as dialogue, the fundamental unit of investigation for anyone studying communication as opposed to language alone.

2006, p. 114). A partir daí, compreendemos que nossos enunciados são povoados por juízos de valores, por pontos de vista axiológicos que emanam da consciência dos outros e se fundem ao nosso enunciado na luta pela nossa consciência, informando, desse modo, nossa própria forma de nos referirmos ao objeto de discurso, ao passo que (re)construímos nossas representações identitárias.

Nesse sentido, por meio da relação entre os dois conceitos apresentados, o outro (*alter*) tem um papel essencial na construção do enunciado do eu (*ego*). Bakhtin (1981, p. 293, nossa tradução) afirma que “a palavra em uma língua é metade da palavra do outro”⁴. Dessa forma, não nos cabe pensar em identidade apagando a presença (endereçada e responsiva) do outro no discurso, como se a língua fosse um sistema fechado e homogêneo no qual os léxicos são escolhidos em um dicionário virtual. Ao contrário, os léxicos enunciativos são sempre escolhidos de enunciados materializados anteriormente (WERTSCH, 1993).

A alteridade é o diferente no enunciado, o tu que não sou eu. O estranhamento é muito importante para que se ampliem as representações identitárias do sujeito, pois “O discurso do outro pode funcionar como um contraponto e dar oportunidades individuais para integração do conhecimento dos outros.”⁵ (LINELL, 2009, p. 83, nossa tradução). Segundo o pensamento dialógico, a própria capacidade de ter consciência emana da alteridade. A chave para se entender todos os processos de dualismo artificialmente produzidos, inclusive sobre o conceito de identidade, é o diálogo entre o *eu* e o *outro* (HOLQUIST, 2002) que será apresentado com mais detalhes a seguir.

⁴ The word in language is half someone else's.

⁵ The other's discourse may function as a counterpoint, and to gives the individual opportunities for integration of others' knowledge.

3 As representações identitárias na relação entre o *alter* e o *ego*

Duveen (2013) reforça a ideia de que as identidades sociais são representações e de que sempre precisamos levar em consideração a função identitária das representações. Quando internalizadas, as representações sociais são ligadas por um processo de identidade. Nessa concepção, a identidade é um local social e não uma identificação pessoal desvinculada das representações sociais. Ou seja, quando falamos em identidade, estamos invocando um princípio de categorização subjetiva que se dá a partir da relação com o outro dentro de um conjunto de crenças e valores (representações sociais), construídos a partir das práticas sociais de linguagem.

Paryente e Orr (2010, p. 6, nossa tradução) justificam a escolha pelo termo representações identitárias ao afirmar que “O conceito de representações identitárias foi nossa escolha teórica por significar a contribuição do social e do coletivo para o questionamento da transmissão de valores.”⁶. Orr (2007) afirma que as identidades sociais são representações ou têm a função de representação por si mesmas, por isso a escolha pelo termo representações identitárias ao invés de identidade social. Essa escolha se dá no sentido de agregar tanto os aspectos individuais como os sociais na análise das representações identitárias, relacionando, como vimos anteriormente, com a concepção de Bakhtin/Volochínov (2006) sobre a linguagem como evento interativo que agrega o *eu* e o *outro* em uma relação de interdependência entre o individual e o social. Por isso, nada mais natural que nos filiar-mos também a essa concepção de identidade que, como ratifica Marková (2007), emana da perspectiva dialógica.

Ribeiro (2017) também prefere usar o termo representações identitárias quando relaciona a questão da identidade do professor em situação de estágio com as representações sociais da profissão. A autora compreende a linguagem como dialógica, condição e meio para existência das representações identitárias, entendidas,

⁶ The concept of identity representations was our theoretical choice for signifying the contribution of the social and the collective to intergenerational value transmission.

assim, como uma forma de categorização do sujeito no mundo em relação a si mesmo e aos outros.

Podemos entender, nessa perspectiva, que o processo de representação identitária acontece com base em similaridades e diferenças, quando o *eu* se aproxima ou se afasta do *outro*, que passa a ser seu referente. Ou seja, as representações identitárias objetivam explicar como os indivíduos definem a si mesmos em relação aos outros (MARKOVÁ, 2007). Essas definições podem variar de pessoa para pessoa de um mesmo grupo, processo que chamamos de diferença, ou podem se manter próximas às do grupo, processo que chamamos de similaridade.

Esse processo de categorização se estabelece na relação entre *alter* e *ego* que permeia tanto os estudos do Círculo de Bakhtin sobre a linguagem quanto dá suporte para o desenvolvimento da teoria das representações sociais. Ao nosso ver, a alteridade passa a ser o constructo fundamental para a identidade do sujeito, uma vez que a tomada de consciência do *eu* somente acontece a partir da consciência do *outro*. Assim, a relação de alteridade permite “compreender o outro considerado diferente, desigual, ou mesmo semelhante ao ‘eu’, no que tange aos seus posicionamentos, suas culturas, suas visões de mundo”. (OLIVEIRA, 2009, p. 14).

A alteridade é o insumo necessário para se entender as representações identitárias de um grupo ou de sujeitos que pertencem a um grupo social, numa relação entre o *eu* e o *outro* (DUVEEN, 2013), relação essa que apresenta movimentos de convergência e divergência como material para a (re)construção dessas representações (RIBEIRO, 2008). O problema central para se entender esse princípio, segundo o primeiro autor, é saber oferecer uma teoria sobre as consequências da categorização, já que os indivíduos se categorizam de diferentes maneiras, sendo que as identidades dão forma às representações sociais dos indivíduos no mundo das representações.

Nesse viés, as representações sociais constroem um material semiótico e ao mesmo tempo são construídas por ele, uma vez que é a partir da linguagem que acontece a tomada de consciência do sujeito (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006). O conceito de representações identitárias está, dessa forma, fincado em sua coerção social advinda das práticas discursivas que (re)constroem as formas de agir no mundo por meio da relação dialógica entre o *alter* e o *ego*. O individual e o coletivo, apesar de estarem em lugares diferentes, são interdependentes, já que na perspectiva dialógica do discurso, o enunciado acontece pela interação entre o *eu* e o *outro*.

Entender a identidade como uma construção social e discursiva é muito importante para se romper com a ideia de identidade construída na esfera da consciência individual e caracterizada pelo investimento subjetivo, como se fosse um projeto instrumental de si mesmo (BENWELL; STOKOE, 2006). Nesse contexto, identidade deve ser definida como uma

Identificação individual com um grupo: um processo constituído primeiro pelo conhecimento reflexivo do membro do grupo e, segundo, por um apego emocional ou uma disposição específica para esse pertencimento.⁷ (BENWELL; STOKOE, 2006, p. 25, nossa tradução).

Ou até mesmo como uma oposição ao grupo. Eu sou o que o outro é, mas também sou o que o outro não é. O não ser é condição para o ser. Como já foi dito, o processo de identificação ocorre quando o grupo partilha de princípios semelhantes, justificados a partir de uma determinada teoria ou do próprio senso comum. Essa categorização é o insumo necessário para se entender as representações identitárias relacionadas a um determinado grupo, como chama a atenção Duveen (2013).

⁷ Individual identification with a group: a process constituted firstly by a reflexive knowledge of group membership, and secondly by an emotional attachment or specific disposition to this belonging.

A relação dialógica de alteridade se evidencia justamente através da heterogeneidade discursiva, da presença da voz do *outro* no discurso do *eu*. É a partir do gerenciamento de vozes trazido à baila no plano discurso do *eu* que Bakhtin (1981) entende o caráter dialógico do discurso no mundo da vida. O domínio discursivo pressupõe a existência de múltiplas vozes, sempre em relações dialógicas (OLIVEIRA, 2009). Dessa forma, é que afirmamos que as vozes fazem emergir as posições axiológicas daquele que enuncia, as suas representações identitárias.

Elucidamos, assim, que as representações identitárias são geradas no terreno da alteridade, na relação *eu-o-outro* (BAKHTIN, 1997). Essa relação é de natureza constitutiva da linguagem que é responsável “pela emergência dos valores ao longo da historicidade da existência dos seres humanos, [...] situados no espaço e no tempo” (OLIVEIRA, 2014, p. 56), ao produzirem suas práticas discursivas.

4 Identidade como (re)construção discursiva sob a perspectiva da Linguística Aplicada

Nesta seção, apresentamos, por meio de três exemplos, como as representações identitárias são (re)construídas discursivamente. Todos os exemplos apresentados foram retirados do *corpus* da dissertação de mestrado do primeiro autor, Bastos (2019). O *corpus* foi gerado a partir da realização de uma autoconfrontação simples com três professores do Curso de Letras Inglês da Universidade Estadual Vale do Acaraú, situada no município de Sobral, interior do estado do Ceará, no período de fevereiro a julho de 2019.

A autoconfrontação é um dispositivo metodológico que busca colocar o trabalhador, no caso professores, em situação de confronto com a própria atividade realizada. As aulas são filmadas previamente e, na autoconfrontação, cenas são apresentadas ao professor que analisa sua atividade na presença do pesquisador. A atividade discursiva da autoconfrontação se torna uma atividade sobre uma atividade,

promovendo a exotopia. A sessão de autoconfrontação também é filmada, o que gera o *corpus* discursivo a ser analisado.

Nosso objetivo é o de ilustrar como a Teoria Dialógica do Discurso explica o funcionamento das práticas discursivas na constituição das identidades sociais, exemplificando com o *corpus* mencionado, o que já resumiu Oliveira (2014, p. 55),

o ser humano é um ser de linguagem o que significa compreender que a constituição das identidades realiza-se pelas e nas práticas discursivas, através de relações intersubjetivas, portanto, considerando que a alteridade assume natureza constitutiva de tais processos.

A linguagem, nessa perspectiva, torna-se quase tudo na vida do ser humano – um ser de linguagem – que se constitui enquanto tal pelas práticas discursivas. As representações identitárias, dessa forma, são produtos da interação verbal, das práticas sociais de linguagem em que os sentidos de um enunciado são determinados pela capacidade de gerar uma resposta, pressupondo uma relação de alteridade. Por meio dessa relação que podemos compreender o processo de construção e divulgação das representações identitárias, vejamos o exemplo abaixo.

EX. 01: Isso, eu acho que a:: ela tem que ser assim a aula, eu acho que é muito+++ *ah*, eu acho até pelo contexto, nosso contexto brasileiro, eu acho que a gente não tem muito aquele estilo de aula que tenha mais como nos Estados Unidos, né? Das *lectures*, que é só o professor que dá a palestra e::, uma hora, duas horas de aula, o professor falando [...]

Fonte: Bastos (2019).

O autor do enunciado, neste caso, um professor de um curso de Letras Inglês, expõe seus juízos de valores sobre sua aula ao pautar sua avaliação nas formas de agir de dois grupos distintos: professores de inglês do Brasil e professores de inglês dos Estados Unidos. Ao enunciar, o professor, apresenta-se como membro do primeiro grupo (eu acho que a gente) e se coloca em relação com o segundo grupo para

demonstrar que age diferente dele (não tem muito aquele estilo de aula que tenha mais como nos Estados Unidos). Ao julgar o outro, o sujeito constrói, pelo discurso, o seu *alter* e, por conseguinte, constrói-se a si mesmo enquanto sujeito, membro de um grupo diferente. Ele é o que o outro não é, o outro é a diferença que lhe completa os sentidos do ser. Este exemplo põe em evidência que as representações identitárias sobre o que é ser professor de inglês nesse contexto é balizada pela divergência com um grupo e pela convergência com um outro. Isto é, no enunciado em tela, o professor sustenta a ideia de que seu grupo de pertença concorda que seu estilo de aula é diferente do professor americano, que fala durante horas. O movimento de alteridade, marcado pela convergência e divergência entre grupos sociais, apresenta-se como motor para a compreensão de que as representações identitárias são geradas e divulgadas no horizonte social do discurso, em constante diálogo entre o eu e o outro.

Pensar a partir dessa dinâmica é entender a identidade como uma (re)construção discursiva pautada na relação de alteridade entre o nível individual e social, ilustrando o entendimento de que o centro de valor bakhtiano está posto na relação *eu-o-outro*, ou seja, o ser implica ser para o outro. O que um sujeito diz/fala (enuncia) é um elo em uma cadeia discursiva, que responde e presume uma resposta, em constante diálogo com a palavra do outro, com a voz do outro. Desse ponto de vista, a teoria das representações identitárias permite a investigação de um sujeito que é afiliado aos costumes culturais e às práticas representacionais do seu grupo social (professores brasileiros de inglês) e, ao mesmo tempo, diferente do outro (professores americanos de inglês). Por isso, a identidade é vista como fluida, multidimensional e socialmente construída, em uma relação de alteridade. É na relação *alter/ego* que se (re)constróem os sentidos.

Por outro lado, nem sempre o conceito de identidade na Linguística formal era visto como o apresentado acima. Rajagopalan (1998, p. 26) assevera que a “linguística, desde a sua estreia como ciência moderna, tomou a questão da identidade como uma

questão pacífica, tanto no caso da identidade de uma língua quanto no caso da identidade do falante de uma língua”. Porém, é de entendimento dos linguistas aplicados que a relação entre língua e identidade é bem mais complexa. Por isso, entendemos que “a identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela. Isso significa que o indivíduo não tem uma identidade fixa anterior e fora da língua” (RAJAGOPALAN, 1998, p. 41).

Se a identidade é construída na e através da língua, e se compreendemos a língua como uma prática social e dialogicamente orientada, os recursos linguísticos serão os esquemas potenciais das relações dialógicas e, por conseguinte, fundamentais na constituição das identidades. É por meio deles que o autor do enunciado expressa seu projeto de dizer. Quando se tornam enunciado, que é a realidade viva da língua, os recursos linguísticos expressam uma determinada posição ideológica sobre o mundo que se materializam por meio de vozes sociais, entendidas como uma memória semântico-social de uma ideologia impressa no material semiótico da palavra. Joseph (2016, p. 19-20, nossa tradução) explica que:

Identities são manifestadas na linguagem, primeiro, nas categorias e nos códigos que as pessoas anexam a elas mesmas e aos outros como sinal de seu pertencimento; segundo, como as formas indexadas de fala, comportamento através do qual os falantes realizam seu pertencimento; e terceiro, como as interpretações que os outros fazem desses indexadores.⁸

É evidente que a descrição discursiva das representações identitárias de um sujeito/grupo não se restringe aos aspectos formais da língua. No entanto, esses aspectos fazem parte do constructo da identidade, se levarmos em consideração o caráter ideológico do signo (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006). Os falantes selecionam

⁸ Identities are manifested in language as, first, the categories and labels that people attach to themselves and others to signal their belonging; second, as the indexed ways of speaking and behaving through which they perform their belonging; and third, as the interpretations that others make of those indices.

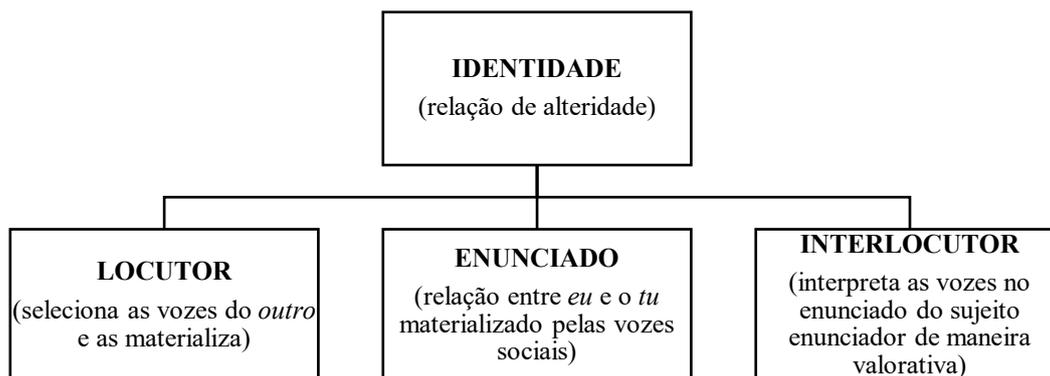
as vozes sociais que farão parte do discurso do *eu* em um constante diálogo com o discurso do *outro* e as anexam ao seu enunciado. Essas vozes são anexadas de forma axiológica e valorativa, compondo o estilo do enunciador, suas representações identitárias, como veremos a seguir.

EX. 02: Uhum, ((acenando positivamente com a cabeça)) pronto, eu diria que acontece por dois ++ são dois aspectos, dois fatores, ah:: Um, é +++ pra + pra facilitar a explicação, o conteúdo, como/ele é um conteúdo um pouco mais ah:, técnico, talvez um pouco mais complexo então ah: eu, por exemplo, o ideal seria todo no inglês, né? Mas como é um assunto que pode ser mais complexo então + utilizo muito o português pra conseguir deixar mais claro/ as explicações.

Fonte: Bastos (2019).

No exemplo acima, ao falar sobre a utilização da língua portuguesa nas aulas de inglês, o professor afirma que *o ideal seria todo em inglês*. Se tomada apenas do ponto de vista lógico ou concreto-semântico da língua, essa passagem seria interpretada como um juízo de valor ligado a uma determinada estilística individual, marcada pelo uso do adjetivo *ideal*. Contudo, sabemos que as relações dialógicas não podem ser reduzidas às relações lógicas ou concreto-semânticas da língua, apesar de serem impossíveis de se realizar sem elas (BAKHTIN, 2018). Ouvimos, na passagem selecionada, ecos de vozes que enunciaram a palavra anteriormente, ela é uma reação-reposta a enunciados anteriores. O léxico *ideal* recupera um *todos dizem* comum entre os professores de língua inglesa (grupo de pertença do locutor) que valorizam positivamente a prática de se falar em inglês durante as aulas. Essa valoração é uma marca semântico-social impressa no material semiótico da palavra, um juízo de valor construído socialmente cujo sentido só pode ser recuperado na resposta (pelo menos potencial) ao que foi indexado linguisticamente, como representado no esquema abaixo:

Figura 2 – Esquema referencial da (re)construção discursiva da identidade.



Fonte: elaborada pelos autores.

Nesse movimento indissociável entre locutor, enunciado e interlocutor é que as identidades são construídas. Esse processo não é fragmentado, mas acontece simultaneamente, levando em consideração que o enunciado não diz respeito apenas ao objeto, ao enunciador e à língua enquanto sistema, mas também diz respeito à relação com os outros enunciados na mesma esfera de comunicação (BAKHTIN, 1997). A compreensão do sistema da língua é, na verdade, a compreensão do enunciado que implica uma responsividade, um juízo de valor, ou seja, elementos necessários para se estabelecer a identidade de quem enuncia.

É através desse processo que as pessoas se tornam conscientes de quem são, construindo suas identidades sociais ao agir no mundo por meio da linguagem. Contudo, vale ressaltar que as representações identitárias são maleáveis. Podem mudar a depender do contexto do discurso a quem o enunciado foi endereçado e da resposta que esperamos do outro em uma relação de poder (MOITA LOPES, 2002). Uma mesma pessoa é inscrita em práticas discursivas diferentes e possui identidades contraditórias. Por isso, ela pode mobilizar, dependendo do contexto discursivo, diferentes vozes na construção de seus enunciados, fazendo emergir uma determinada representação identitária a partir de seu local de fala, o que está ilustrado no exemplo abaixo.

EX. 03: Você foi meu aluno, mas nesse tempo que você foi meu aluno não tinha essa questão de celular e tudo, quer dizer, os alunos estavam, ou eram focados em sala na na aula ou+ ou não++, quer dizer, claro que eles poderiam muito bem tá conversando, mas é, mas conversar isso já o professor poderia prestar a atenção e poderia intervir, já hoje, o aluno tá fora de aula, dentro da sala++, no celular, sem incomodar o professor, porque ele fica só+ navegando, mas totalmente fora da aula+ e eu tenho muita preocupação com esses meninos, eu os vejo como++ filhos meus, eu tenho um menino que já já vai fazer faculdade, então eu tenho um um bem enorme por por todos os meus alunos e eu fico muito chateado, com pena às vezes, de de alunos que estão em sala, e não estão em sala, a gente quer dar alguma coisa, quer ensinar, mas muita gente++ não quer, não põe põe fé naquilo que a gente tá dando e e eu não sei o que que eles querem da vida, claro que tem exceção, graças a Deus.

Fonte: Bastos (2019).

O enunciado do professor, exemplo 03, é revelador de uma análise sobre o uso do celular em sala de aula. A fala do professor foi endereçada ao próprio pesquisador, seu ex-aluno (Você foi meu aluno), que de uma forma ou de outra conhece suas práticas e, agora, na posição de pesquisador de um programa de pós-graduação *stricto sensu*, é investido de um papel social que mudou as relações de poder e que demanda uma resposta do professor ao pesquisador que observou e gravou as suas aulas.

Ao construir sua resposta, o professor mobilizou diferentes vozes sociais. A princípio, ouve-se a voz do pai, que cuida e quer bem (eu tenho um um bem enorme por por todos os meus alunos), um professor membro da família (eu tenho muita preocupação com esses meninos, eu os vejo como++ filhos meus). Adiante, a voz do pai cede lugar a voz do profissional que precisa cumprir sua tarefa (a gente quer dar alguma coisa, quer ensinar), mas se vê impedido, pois muitos alunos não querem aprender (mas muita gente++ não quer). Finalmente, a análise do professor é concluída ao mobilizar a voz do cristão (claro que tem exceção, graças a Deus), sugerindo agradecimento mediante às dificuldades apresentadas.

Percebemos que o professor, ao analisar sua prática, mobiliza diferentes pontos de vistas que recuperam práticas sociais distintas (família, profissão, religião). São papéis sociais desempenhadas por uma mesma pessoa, na mesma prática discursiva. Toda essa trama de vozes, mobilizada no discurso docente, implica na (re)construção de uma representação identitária de um professor afetuoso e preocupado, típico de um pai; consciente que precisa ensinar, típico do profissional; agradecido, típico daqueles que têm fé. Esse dinamismo demonstra como um professor de um curso de Letras Inglês se percebe diante do desafio posto pelo uso das tecnologias em sala e nos possibilita comprovar que “a escolha de nossas múltiplas identidades não depende de nossa vontade, mas é determinada pelas práticas discursivas [...]” (MOITA LOPES, 2002, p. 37).

Diante do exposto, percebemos que para se compreender discursivamente a identidade, é necessário, de fato, que se coloque as relações dialógicas como o fundamento de seu constructo, visto que as representações identitárias são dadas através da relação de no mínimo três vozes, a saber: a voz do locutor, do interlocutor e as vozes dos outros que ressoam na palavra (BAKHTIN, 1997). Quem enuncia, sobre o que, para quem e em qual contexto, parece-nos fundamental ser considerado para se perceber como as relações de alteridade, marcadas no enunciado por vozes sociais, sinalizam para a compreensão das identidade sociais, (re)construídas nas/pelas práticas discursivas. Podemos reafirmar que as relações de alteridade, levadas a cabo pelas posições ideológicas de sujeitos sócio-históricos em enunciados concretos, evidenciam que a ontologia da teoria das representações identitárias se dá, como apontou Marková (2007), na relação *alter* e *ego*.

A busca pela sistematização de uma análise discursiva das representações identitárias demonstrou a necessidade de se analisar as relações dialógicas entre as vozes sociais na constituição dos enunciados. É através dessas relações e de seus elementos indexadores no horizonte concreto-semântico do discursivo que nos foi

possível ilustrar como as representações identitárias são (re)construídas. Por isso, a identidade somente pode ser compreendida no todo de um enunciado que possui sentido na relação que assume com o objeto de discurso, com o locutor e com o interlocutor. Ou seja, o juízo de valor no enunciado que encontra o juízo de valor de quem o enunciado foi endereçado, é o material que constrói as representações identitárias.

Dessa forma, podemos concluir que, a relação entre vozes e a identidade se dá de forma bastante imbricada, uma vez que para Bakhtin (1997), o enunciado é um drama composto por, pelo menos, três vozes, que na condição de posições concreto-semânticas que compõem o enunciado, (re)velam as representações identitárias do sujeito. A Teoria Dialógica do Discurso nos oferece, nessa perspectiva, a heterogeneidade de vozes para a compreensão da construção discursiva das representações identitárias, como já sugerido pela LA.

5 Considerações finais

Buscamos com este estudo de caráter teórico traçar as linhas gerais para a discussão mais aprofundada sobre a relação entre linguagem e identidade, tema de grande interesse das pesquisas em LA na atualidade. A partir dessa perspectiva, empreendemos uma retomada sobre o dialogismo como princípio e funcionamento da linguagem e sua relação com as identidades sociais. Demonstramos, assim, como a psicologia social tem pensado a definição de identidade a partir da teoria das representações sociais.

Diante dessa questão, e tendo em vista o caráter heterogêneo das identidades, admitimos que elas mesmas têm a função de representação e de categorização do sujeito no mundo das representações. Por isso, a opção pelo uso do termo representações identitárias, uma vez que essa construção se inicia na relação de

alteridade, entre o individual e o social, que é o princípio básico tanto do dialogismo bakhtiniano, como da teoria das representações sociais.

Admitimos também que as representações identitárias são uma (re)construção discursiva e não um empreendimento individual de si mesmo, mas uma relação de múltiplas vozes presentes nos enunciados, construídas dialogicamente na relação de endereçamento e responsividade. Isto posto, filiamo-nos à perspectiva dialógica do discurso que justifica de maneira oportuna as relações que estabelecemos nesse trabalho.

Propomos, enfim, que para se compreender e se (re)velar as representações identitárias no plano discursivo, faz-se imperativo analisar o gerenciamento das vozes sociais presentes no enunciado, uma vez que as vozes são a presença do *outro* no enunciado do *eu*. Dessa forma, podemos avançar na compreensão de que as representações identitárias são discursivamente constituídas, um material simbólico, ressignificadas a todo momento no curso das interações.

Referências

BAKHTIN, M. M. **The Dialogic Imagination: Four Essay**. Austin: University of Texas Press, 1981. Tradução de: Caryl Emerson e Michael Holquist. DOI <https://doi.org/10.2307/2497064>

BAKHTIN, M. M. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12ª edição. São Paulo: HUCITEC, 2006.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. Tradução feita a partir do francês de: Maria Emsantina Galvão G. Pereira. Revisão da tradução: Marina Appenzellerl.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévsky**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018. Tradução de Paulo Bezerra.

BASTOS, R. L. G. **As vozes (re)veladoras das representações identitárias dos professores universitários do curso de Letras Inglês**. 2019. 147f. Dissertação

(Mestrado em Linguística) – Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

BENWELL, B.; STOKOE, E. **Discourse and Identity**. Edinburgh: Edinburgh University Press Ltd, 2006.

DUVEEN, G. Representations, identity, resistance. *In*: MOSCOVICI, S.; JOVCHELOVITCH, S.; WAGONER, B. (ed.). **Development as a Social Process**. New York: Routledge, 2013. p. 182-195.

HOLQUIST, M. **Dialogism: Bakhtin and his World**. 2. ed. New York: Routledge, 2002. DOI <https://doi.org/10.4324/9780203425855>

JOSEPH, J. E. Historical perspectives on language and identity. *In*: PREECE, S. (ed.). **The Routledge Handbook of Language and Identity**. New York: Routledge, 2016. p. 19-33.

LINELL, P. **Rethinking Language, Mind, and World Dialogically: Interactional and Contextual Theories of Human Sense-Making**. Charlotte: Information Age Publishing, Inc., 2009.

MARKOVÁ, I. Social Identities and social representations. *In*: MOLONEY, G.; WALKER, I. (ed.). **Social representations and identity**. New York: Palgrave Macmillan, 2007. p. 215-236. DOI https://doi.org/10.1057/9780230609181_12

MOITA LOPES, L. P. da. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

OLIVEIRA, M. B. F. de. O círculo de Bakhtin e sua contribuição ao estudo das práticas discursivas. **Eutomia: Revista on line de literatura e linguística**, Recife, v. 2, n. 2, p.1-18, dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/1791>. Acesso em: 02 dez. 2019.

OLIVEIRA, M. B. F. de. Formação de professores de língua materna e seu outro: implicações para a construção de processos identitários. *In*: SILVA, S.P. da SILVA; FERREIRA, A. T. de; MARTINS, M. A. (org). **Formação continuada de professores: programas, projetos e recursos didáticos**. Recife: Editora Universitária UFPe, 2014. p. 51-65.

OLIVEIRA, M. B. F. de. A linguística aplicada, o círculo de Bakhtin e o ato de conhecer: afinidades eletivas são possíveis? *In*: RODRIGUES, R. H.; ACOSTA-PEREIRA, R. (org.). **Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em Linguística Aplicada**. 1 ed. São Carlos: Pedro e João editores, 2016. p. 47-66.

ORR, E. Identity Representations within Israeli Society: a Kaleidoscope of Minority Phenomena. *In*: MOLONEY, G.; WALKER, I. (ed.). **Social representations and identity**. New York: Palgrave Macmillan, 2007. p. 43-60. DOI https://doi.org/10.1057/9780230609181_4

PARYENTE, B.; ORR, E. Identity representations and intergenerational transmission of values: the case of a religious minority in Israel. **Papers On Social Representations**. [s. l.], p. 23.1-23.36. jan/jul. 2010. Disponível em: <http://psr.iscte-iul.pt/index.php/PSR/article/view/402>. Acesso em: 02 dez. 2019.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em Linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical?. *In*: SIGNORINI, I. (org.). **Lingua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 21-46.

RIBEIRO, P. B. **O discurso docente (re)velado no gênero memorial**. 2008. 240 f. Tese (Doutorado em Letras) - Curso de Programa de Pós Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

RIBEIRO, P. B. Representações identitárias sobre o métier do professor no contexto do estágio. **Veredas: Interacionismo Sociodiscursivo**, Juiz de Fora, v. 21, n. 3, p. 383-400, jan./jul. 2017. DOI <https://doi.org/10.34019/1982-2243.2017.v21.28012>.

WERTSCH, J. V. **Voices of the Mind**. Massachusetts: Harvard University Press, 1993.

Artigo recebido em: 22.03.2019

Artigo aprovado em: 15.12.2019



Reflexão linguística e interpretação textual no ENEM: uma análise do construto das questões objetivas

Linguistic reflection and textual interpretation in ENEM: an analysis of the construct of objective questions

Gabriela PISKE*

Luiene da Silva VELOSO**

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo analisar as questões de reflexão linguística e interpretação textual da prova de *Linguagens, códigos e suas tecnologias* do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), verificando se há consonância entre o construto da prova e a Matriz de Referência (MR). Com este estudo, pode-se perceber que há no exame itens que avaliam o conhecimento de forma segmentada, sem estabelecer relação entre conteúdos (MCNAMARA, 1996), um tipo de testagem que pode ser considerada mais confiável e menos válida (BACHMAN, 1990; HUGHES, 1994). Itens que podem ser respondidos com leitura e interpretação textual sem a necessidade de o usuário do exame refletir sobre o conteúdo da questão ou a língua foram os mais encontrados na prova analisada, ainda assim, detectou-se que há uma consonância entre o construto da prova e o exposto previamente na MR.

PALAVRAS-CHAVE: Exame Nacional do Ensino Médio. Reflexão linguística. Interpretação textual. Construto.

ABSTRACT: This work aims to analyze the questions of linguistic reflection and textual interpretation of the test of Languages, codes and their technologies of the National High School Examination (ENEM), verifying if there is consonance between the test construct and the Reference Matrix (MR). With this study, it can be seen that there are items in the exam that evaluate knowledge in a segmented way, without establishing a relation between contents (MCNAMARA, 1996), a type of test that can be considered more reliable and less valid (BACHMAN, 1990; Hughes, 1994). Items that can be answered with reading and textual interpretation without the need for the user of the exam to reflect on the content of the question or the language were the most found in the analyzed test, nevertheless, it was detected that there is a consonance between the test construct and the previously exposed in MR.

KEYWORDS: National High School Exam. Linguistic reflection. Textual interpretation. Construct.

* Doutoranda em Educação, professora no UniAvan. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1320-5983>. piskegabriela@gmail.com

** Mestre em Letras, professora na Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4190-5522>. velosoluiene@gmail.com

1 Introdução

Este trabalho trata-se da aferição do construto das questões de reflexão linguística e interpretação textual na prova de *Linguagem, códigos e suas tecnologias* no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) no ano de 2015. A temática em questão tem relevância, uma vez que os questionamentos sobre as questões de interpretação textual presentes na referida avaliação são existentes. Desta forma, surge a necessidade de uma análise de seu construto.

O ENEM é uma prova de caráter nacional que teve início em 1998, com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao final da educação básica, com a finalidade de contribuir para a melhoria da qualidade desse nível de escolaridade. Mais tarde, em 2009, passou a ser utilizado como mecanismo de seleção para o ingresso no Ensino Superior, quando foram implementadas mudanças na prova para democratizar o acesso à universidade e para induzir a reestruturação dos currículos de Ensino Médio. Atualmente, as universidades podem optar pela adesão ao exame como única forma de ingresso ou ainda combiná-lo com outra avaliação específica da instituição.

Diante de toda a trajetória histórica do Exame Nacional do Ensino Médio, entende-se a sua relevância perante Ensino Médio e Ensino Superior, afinal, é um elo de ligação entre ambas os níveis de escolaridade. Neste sentido, pesquisas que atuem frente ao seu conteúdo são de extrema relevância para contribuição com a aplicabilidade, bem como qualidade.

Para a discussão, é válido que se evidencie os conceitos de avaliação que são pertinentes para tal análise. Aqui, baseia-se prioritariamente em Schlatter *et al.* (2005). Os autores salientam que a avaliação está diretamente ligada às ações que o sujeito pode realizar no mundo; ou seja, não se trata, nessa concepção, de verificar apenas se

alguém tem ou não determinado conhecimento, mas como o candidato que se submete à determinada avaliação efetivamente é capaz de agir no mundo.

Quanto à finalidade dos instrumentos de avaliação, como o ENEM, os autores ressaltam que atuam, principalmente, em dois papéis: de uma lado, diz respeito às interferências que se pode realizar quando alguém desempenha tarefas no mundo; de outro, em relação a tomadas de decisões sobre esses indivíduos, uma vez que é possível compreender capacidades. Desta forma, entendem que é fundamental que as avaliações sejam bem elaboradas e com qualidade (SCHLATTER *et al.*, 2005).

Sob esse viés, tem-se como objetivo analisar as questões objetivas de reflexão linguística e interpretação textual da prova de *Linguagens, códigos e suas tecnologias* do ENEM, à luz da Matriz de Referência (MR), e a partir dessa análise dizer se o construto da prova é condizente com o documento divulgado pelo INEP.

2 Pressupostos teóricos

Para a aferição do objetivo dessa pesquisa, é preciso compreender as teorias relacionadas à avaliação em três perspectivas: testes de desempenho, validade e confiabilidade. Conforme se discute a seguir.

2.1 Testes de desempenho

O teste de itens isolados é um dos reflexos deixados pela tradição estrutural (SCHLATTER *et al.*, 2005), que acreditava que o conhecimento era segmentado e sua avaliação também deveria ser. O teste de itens isolados avalia segmentos de forma independente, descontextualizados e sem estabelecer relação entre conteúdos. Essa testagem permite uma avaliação confiável e de fácil aplicação e pontuação. Portanto, o avaliado não cria uma resposta, mas classifica como certa ou errada a resposta presente na questão, como nas provas objetivas do ENEM, analisadas nesta pesquisa.

Esses testes são chamados testes indiretos, pois avaliam o conhecimento de forma indireta, apresentando alternativas de respostas, a fim de avaliar o que se deseja

avaliar. O contrário é o que se verifica nos chamados testes diretos, que dão possibilidade ao candidato de mostrar seu conhecimento de maneira semelhante ao que acontece na vida real (SCHLATER *et al.*, 2005). Acredita-se serem mais válidos, já que pesquisas têm mostrado que o conhecimento, ao contrário do que era dito pela tradição estrutural, não é segmentado e sim uma rede integrada, em que os conteúdos se relacionam entre si.

McNamara (1996) mostra que os testes de desempenho são mais apropriados para avaliações mais complexas, pois envolvem julgamentos subjetivos. Neste sentido, reitera que em avaliações muito complexas torna-se muito difícil de serem feitas automaticamente.

O ENEM utiliza os dois métodos de avaliação, o teste de itens isolados nas questões de múltipla escolha, que serão analisadas nesta investigação, e o teste de desempenho, por meio da produção escrita do candidato na prova de redação, de maneira que, em princípio, não é avaliado apenas o conhecimento gramatical, mas a utilização da língua na contextualização, com objetivos reais; neste caso, convencer um interlocutor imaginado, a partir da apresentação de um ponto de vista sobre determinado tema num texto de caráter dissertativo.

2.2 Validade

Os conceitos de validade e confiabilidade possuem uma relação direta, já que a validade de um instrumento está relacionada ao quanto ele confiavelmente afere o que se pretende medir. Sobre essa relação, Bachman (1990) afirma que quando ocorre aumento da confiabilidade nas medições, conseqüentemente há uma satisfação em relação às condições para a validade; ou seja, é essencial que o escore de um teste seja confiável para então ser válido.

Como se viu anteriormente, com a desmistificação de que o ensino é segmentado, abriu-se espaço aos testes de desempenho e, para dar conta da nova

realidade, outros aspectos de validade passaram a ser considerados. Primeiramente, falar-se-á sobre a validade de conteúdo, que, segundo Schlatter *et al.* (2005), é a relação entre as especificações de conteúdo que o teste pretende avaliar e o conteúdo que ele efetivamente avalia.

Tal aspecto é obtido quando o teste avalia amostras de conteúdos significativas, capazes de inferir conclusões relevantes sobre o conteúdo considerado pertinente à finalidade do teste. Por exemplo, se o desejo é avaliar a capacidade de argumentação do candidato, avaliá-lo produzindo um texto argumentativo é mais relevante do que responder questões gramaticais isoladas.

Sobre avaliações propostas em exames vestibulares e no ENEM, Ettrich (2006) diz que a validade em provas de Língua Portuguesa será efetiva quando o conteúdo explorar os conhecimentos relevantes da língua, expostos na relação pragmática da prova. Neste sentido, entram questões como: capacidade de escrita; competência de leitura; e entendimento quanto ao funcionamento das estruturas linguísticas. Quando predominam questões de múltipla escolha que explorem apenas questões pontuais da gramática ou concordância, haverá falha na validade do conteúdo, deixando de apresentar amostras representativas para o objetivo do teste.

São por esses motivos que os vestibulares estão acrescentando a redação em suas provas, “que mede diretamente um conteúdo fundamental para o ingresso em uma universidade: a habilidade de escrever um texto acadêmico em língua portuguesa.” (ETTRICH, 2006, p. 13)

Para Hughes (1994), a validade de conteúdo mostra uma relevância além de apenas aferir acuradamente aquilo que se está medindo, mas também na repercussão que os conteúdos de fato testados têm em termos de efeito retroativo; já que, segundo o autor, conteúdo que não é avaliado no teste não é abordado na escola.

Outro aspecto relevante é a validade de construto que, segundo Bachman (1988), ocorre a partir de um teste que avalia o que se deseja avaliar, bem como define

o que se deseja medir, por meio de uma base teórica do objeto medido. Dessa forma, deve-se verificar a definição de proficiência em Língua Portuguesa expressa no manual do candidato do ENEM e de que forma esse construto é revelado nas tarefas do teste.

Testes diferentes costumam, portanto, serem operacionalizações de construtos diferentes (SCHOFFEN, 2009). Um teste de interpretação textual deve avaliar o conhecimento do contexto social e cultural que informa a interpretação do texto em questão; caso contrário, revelará um construto desvinculado do propósito comunicativo e do contexto de uso deste texto, revelando um construto de leitura que não corresponde às práticas de leitura que se efetivam na circulação social dos textos. Para ser proficiente em uma língua, é necessário dominar vários aspectos. Conhecimento gramatical, por exemplo, é apenas um conhecimento necessário, talvez menos importante que conhecimento lexical e semântico.

Ainda sobre a validade de construto, alguns autores ressaltam que ela deve estar relacionada à interpretação que se faz sobre o desempenho de um candidato a partir de seus resultados em um teste. Conforme explica Schlatter *et al.* (2005, p. 17) sobre construto: “é a definição específica de uma ou mais habilidades que servirá de base para a elaboração de um teste, bem como para a interpretação dos resultados advindos desta avaliação”.

Logo, a validade de construto está relacionada às interpretações e inferências que são tiradas a partir do resultado de um teste; ou seja, dizem respeito ao quanto se pode interpretar um resultado como indicador das habilidades medidas no teste e também ao grau de generalização do resultado obtido com base nas interpretações. É a definição teórica que serve de base para a elaboração do teste e para a interpretação de seus resultados.

Para aumentar o grau de generalização da interpretação dos resultados de uma avaliação, a autenticidade das tarefas propostas desempenha um papel fundamental.

Para que uma tarefa seja válida, é necessário que o desempenho que o candidato tenha no teste seja semelhante ao desempenho em uma situação na vida real. Para isso, dois tipos diferentes de autenticidade são propostos por Bachman (1991): autenticidade situacional e autenticidade interacional, que dizem respeito, respectivamente, ao reconhecimento das características como sendo correspondentes àquelas da situação de uso da habilidade testada e ao envolvimento da habilidade linguística do candidato na realização do teste.

No exame que será analisado neste trabalho, o ENEM, percebe-se os dois tipos de autenticidade nas questões do teste; as questões são contextualizadas, aproximam-se de situações reais e exigem envolvimento de várias habilidades linguísticas, muitas vezes na mesma questão.

Segundo Schoffen (2009,), a validade de face é outro aspecto a ser considerado quando se examina a qualidade de um instrumento de avaliação. A validade de face diz respeito a quanto o teste parece avaliar aquilo que pretende avaliar. Portanto, deve estar claro ao candidato o conteúdo ou habilidade que o teste avaliará. O usuário do teste possui expectativas que devem ser correspondidas.

As discussões atuais não consideram validade como uma característica do teste, mas um argumento que justifica possíveis usos e interpretações. A validade de construto é central para a elaboração bem-sucedida de uma avaliação, para sua correção e para as inferências que podem ser feitas quanto às habilidades do candidato a partir dos resultados (SCHLATTER *et al.*, 2005).

2.3 Confiabilidade

A confiabilidade é um fator importante para um teste e consiste em minimizar os efeitos que possam reduzir a credibilidade do teste e prejudicar a avaliação das habilidades linguísticas do candidato de maneira uniforme; como fatores externos,

cansaço, conhecimento ou desconhecimento de determinado tópico, discrepância de referencial teórico entre os avaliadores (SCHOFFEN, 2009).

Um teste é confiável quando os candidatos são avaliados em igualdade de oportunidade, quando o construto que se está testando seja avaliado de maneira uniforme, evitando, assim, a interferência de alguns fatores que podem prejudicar a avaliação do candidato.

Segundo Schlatter et al. (2005), para haver uma redução de influência de fatores externos numa testagem, é necessária uma especificação cuidadosa e analítica do instrumento e das grades de avaliação. Essas ações aliadas com a uniformidade de aplicação e um treinamento uniforme de todos os avaliadores podem contribuir significativamente para o aumento da confiabilidade de um teste.

Em testes de larga escala, como os vestibulares e o ENEM, para garantir a confiabilidade, e também a praticidade, geralmente são utilizadas questões de múltipla escolha; uma vez que “garantem aos candidatos igualdade na avaliação dos escores, já que esses, uma vez marcados na grade, são geralmente lidos por máquinas, garantindo-se assim as mesmas condições de avaliação para todos” (SCHLATTER *et al.*, 2005, p. 20).

Para que um teste seja confiável, é necessário que todos os candidatos respondam às mesmas questões; caso não seja possível, seria ideal que as questões fossem similares ou com o mesmo grau de dificuldade. Além disso, deve haver igualdade na realização do teste: os mesmos recursos para todos os locais em que a prova será aplicada e o mesmo tempo de duração.

Para a avaliação de rendimento em testes de desempenho, não é possível se fazer uma correção automática, como em questões de múltipla escolha; portanto, para mantê-la confiável, é necessário que os avaliadores conheçam o construto que está sendo avaliado, além de outras medidas que devem ser tomadas visando à

uniformização dos procedimentos e critérios adotados pelos avaliadores e do instrumento de avaliação.

De acordo com McNamara (1996), a visão que o teste tem do construto testado deverá estar descrita na escala de avaliação utilizada, logo o posicionamento teórico fica implícito nos critérios pelos quais os avaliadores fazem seus julgamentos. A avaliação nos testes de desempenho envolve julgamentos subjetivos e inevitavelmente complexos, por envolver atos de interpretação por parte dos avaliadores.

Para identificar e reduzir discordâncias entre avaliadores, o autor propõe três procedimentos: a) descrições de desempenho (grades de avaliação), formulados de maneira cuidadosa e conforme cada nível de avaliação, incluindo exemplos ilustrativos; b) treinamento dos avaliadores quanto aos procedimentos de avaliação; c) mais de uma avaliação por candidato, bem como uso de procedimentos para lidar com possíveis discrepâncias.

Os conceitos discutidos sobre avaliação, quando comparados, mostram que alguns que conferem confiabilidade a um exame lhe tiram validade, da mesma forma que testes com grande validade podem perder em confiabilidade. O ENEM, a fim de conferir validade e confiabilidade às suas avaliações, executa a prova de Linguagens em duas modalidades: uma prova com questões de múltipla escolha (mais confiável e menos válida) e uma prova de redação (mais válida e menos confiável).

3. Metodologia

A partir do objetivo de analisar as questões objetivas de reflexão linguística e interpretação textual da prova de *Linguagens, códigos e suas tecnologias* do ENEM, à luz da Matriz de Referência (MR), utilizou-se uma análise de seu construto, tendo como base teórica conceitos sobre avaliação de Schlatter *et al.* (2005).

O conteúdo da prova do ENEM é definido a partir de matrizes de referência em quatro áreas do conhecimento: Linguagens, códigos e suas tecnologias, abrangendo o

conteúdo de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Literatura, Artes, Educação Física e Tecnologias da Informação; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias, que abrange os conteúdos de Física, Química e Biologia; Ciências Humanas e suas tecnologias, abordando os conteúdos de Geografia, História, Filosofia, Sociologia e conhecimentos gerais.

Para expor o conteúdo que cada prova abordará, o INEP disponibiliza em seu site um documento intitulado "*Matriz de Referência ENEM*". O documento explana eixos cognitivos comuns a todas as áreas e posteriormente as matrizes específicas de cada prova. Segundo o INEP, para realizar as provas das quatro áreas do conhecimento, o aluno precisa: (I) dominar linguagens, (II) compreender fenômenos, (III) enfrentar situações problemas, (IV) construir argumentação, (V) elaborar propostas.

A prova de *Linguagens, códigos e suas tecnologias*, escolhida para esta pesquisa, é elaborada com itens que procuram dar conta de nove competências divulgadas previamente pelo INEP. Além das competências expostas, as habilidades necessárias para o desenvolvimento da competência também são divulgadas. São trinta habilidades da área, que abordam conhecimentos Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Literatura, Artes, Educação Física e Tecnologias da Informação.

Diante do exposto, a análise do construto partiu da MR do INEP, por meio das questões que compunham o ENEM de 2015.

4. Resultados

A prova do ENEM de *Linguagens, códigos e suas tecnologias* conta com itens que abordam, além de Língua Portuguesa, as áreas de Literatura, Artes, Tecnologia da Informação e Educação Física. Ao analisar a prova, o primeiro desafio foi identificar as questões relevantes para o propósito, sendo selecionado, então, das 45 questões do exame, 29 classificadas em cinco categorias.

A primeira categoria é “*Questões de reflexão linguística desvinculadas do uso da língua*” e está ligada ao ensino de gramática, segundo o qual o conceito de uma norma padrão é fundamentado em uma noção de usos divididos entre uso correto e incorreto, reduzindo a língua a um sistema de regras gramaticais que objetivem a padronização. É um tipo de questão pouco vista no Exame, pois apresenta uma característica que valoriza mais a língua em uso do que apenas o conhecimento gramatical.

Este tipo de questão fere alguns princípios citados anteriormente, como a validade de construto, uma vez que a Matriz de Referência do exame não aponta como construto o conhecimento ou memorização de conceitos gramaticais desvinculados do uso da língua. Sendo assim, a validade também é afetada, uma vez que a habilidade de conhecer conteúdos gramaticais isolados não contribui para a formação do estudante enquanto leitor, escritor e usuário da língua.

Nas 29 questões analisadas, do ano de 2015, nenhuma se encaixou nessa categoria. Entretanto, segundo Veloso (2014), já foi utilizada em anos anteriores: um item em 2011 e um em 2013, que apesar de não dividir as questões entre “certo e errado” exigem um conhecimento gramatical que valoriza apenas a nomenclatura pura e simples, sem possibilitar ao candidato uma reflexão sobre a língua.

A segunda categoria é “*Questões de reflexão linguística para fins de leitura*”. As questões dessa categoria exigem conhecimento de gramática e aferem a capacidade de leitura. Nesses itens, costumam ser avaliados os conhecimentos de vocabulário do candidato, assim como as estratégias de leitura de que ele lança mão na compreensão do texto. Algumas questões desta categoria podem ser respondidas com a leitura do texto apenas, mas têm suas chances de acerto aumentadas se o candidato possuir a capacidade de refletir sobre a língua, além de apenas decifrar o texto. Nesta análise, apenas 5 itens foram classificados nessa categoria.

As questões desta categoria, em geral, apresentam uma boa autenticidade situacional, uma vez que é de praxe no exame a exposição de textos que

contextualizem a questão, o que proporciona que o estudante veja o item mais próximo da situação ocorrida originalmente.

“*Questões de reflexão linguística para fins de escrita*” é a terceira categoria. Esse é o tipo de pergunta que propõe o preenchimento de lacunas ou substituição de termos nos textos, a fim de verificar possíveis alterações decorrentes da mudança. São questões que procuram, indiretamente, verificar a capacidade de escrita do usuário do exame, sendo esta uma habilidade descrita na Matriz de Referência do exame. Portanto, as questões desta categoria conferem ao teste validade de construto, bem como autenticidade operacional. É um tipo de item bastante comum em vários exames de larga escala, porém, no ENEM, encontra-se poucas questões que contemplem tal categoria. Em 2015, uma questão apenas foi diagnosticada. Veloso (2014) verificou que nos anos de 2011, 2012 e 2013 nenhuma questão encaixava-se na categoria.

O ENEM conta com uma prova de redação que busca verificar a capacidade de escrita do usuário do exame. Este pode ser o motivo de haver poucos itens que contemplem essa habilidade; no entanto, é necessário um estudo mais aprofundado para fazer tal afirmação.

As “*Questões de reflexão linguística para fins de leitura e escrita*”, presentes na quarta categoria, são perguntas que exigem do candidato o conhecimento de gramática e que requerem domínio da leitura e da escrita ao mesmo tempo. No geral, as questões dessa categoria solicitam a identificação de determinado aspecto linguístico ou recurso na leitura, mas que pode expressar uma possível escolha de escrita, ou simplesmente contribuir para um momento futuro de escrita. Dessa categoria, encontramos 5 questões na prova analisada.

É comum que os itens desta categoria confirmem ao exame validade de conteúdo, uma vez que o objetivo das questões são avaliar a capacidade de leitura e escrita do aluno e conteúdos são mobilizados para atingi-los. Além desta, também ocorre a validade de face, já que os estudantes, ainda ligados à tradição de ensino estrutural,

são majoritariamente preparados para os exames através do estudo de conteúdos gramaticais isolados do uso da língua, sendo que estes aparecem visivelmente nestes itens, cumprindo suas expectativas.

A última categoria, e mais relevante para este trabalho, é “*Questões de interpretação textual*”. Esse tipo de questão é a mais recorrente na prova, contando com 17 itens. O exame como um todo carrega a característica de conter questões de interpretação textual que ultrapassam a prova de *Linguagem, códigos e suas tecnologias*. As questões de interpretação textual avaliam a capacidade que o candidato tem de ler e compreender um texto e nenhum conhecimento gramatical é diretamente testado.

Algumas questões de Literatura, Artes e Tecnologia da Informação podem ser resolvidas apenas com interpretação do texto que antecede a questão, não necessitando de conhecimentos específicos. Tais questões estão incluídas, então, nesta categoria.

Um dia, meu pai tomou-me pela mão, minha mãe beijou-me a testa, molhando-me de lágrimas os cabelos e eu parti. Duas vezes fora visitar o Ateneu antes da minha instalação. Ateneu era o grande colégio da época. Afamado por um sistema de nutrido reclame, mantido por um diretor que de tempos a tempos reformava o estabelecimento, pintando-o jeitosamente de novidade, como os negociantes que liquidam para recomeçar com artigos de última remessa; o Ateneu desde muito tinha consolidado crédito na preferência dos pais, sem levar em conta a simpatia da meninada, a cercar de aclamações o bombo vistoso dos anúncios. O Dr. Aristarco Argolo de Ramos, da conhecida família do Visconde de Ramos, do Norte, enchia o império com o seu renome de pedagogo. Eram boletins de propaganda pelas províncias, conferências em diversos pontos da cidade, a pedidos, à substância, atochando a imprensa dos lugarejos, caixões, sobretudo, de livros elementares, fabricados às pressas com o ofegante e esbaforido concurso de professores prudentemente anônimos, caixões e mais caixões de volumes cartonados em Leipzig, inundando as escolas públicas de toda a parte com a sua invasão de capas azuis, róseas, amarelas, em que o nome de Aristarco, inteiro e sonoro, oferecia-se ao pasmo venerador dos esfaimados de alfabeto dos confins da pátria. Os lugares que os não procuravam eram um belo dia surpreendidos pela enchente, gratuita,

espontânea, irresistível! E não havia senão aceitar a farinha daquela marca para o pão do espírito.

POMPÉIA, R. O Ateneu. São Paulo: Scipione, 2005.

Ao descrever o Ateneu e as atitudes de seu diretor, o narrador revela um olhar sobre a inserção social do colégio demarcado pela

- A) ideologia mercantil da educação, repercutida nas vaidades pessoais.
- B) interferência afetiva das famílias, determinantes no processo educacional.
- C) produção pioneira de material didático, responsável pela facilitação do ensino.
- D) ampliação do acesso à educação, com a negociação dos custos escolares.
- E) cumplicidade entre educadores e famílias, unidos pelo interesse comum do avanço social. (ENEM, 2015, p. 11)

Observa-se que o item destacado apresenta um texto literário para compô-lo. Fica nítido que os examinandos que tivessem lido a obra “O Ateneu” saberiam resolver a questão sem ter lido o excerto citado; entretanto, uma leitura calma do texto pode substituir, com a finalidade de responder ao item, a leitura da obra na íntegra.

Esse tipo de ocorrência é comum no ENEM. O conteúdo está presente no texto que antecede o item, mas não torna-se essencial conhecê-lo previamente ou refletir sobre ele, apenas ler o texto e identificar a resposta da questão. Estas questões apresentam todas as características específicas dos testes de itens isolados, que se opõem aos testes de desempenho. Para resolver o item desta categoria, é necessário apenas a leitura do texto exposto na questão, sem exigir que se relacione à conteúdos, temas e conceitos externos.

Há no exame algumas questões que enquadram-se nessa categoria, pois a leitura e compreensão do texto podem contribuir muito para resolução do item, mas não são imprescindíveis.

Riscar o chão para sair pulando é uma brincadeira que vem dos tempos do Império Romano. A amarelinha original tinha mais de cem metros e era usada como treinamento militar. As crianças romanas, então, fizeram

imitações reduzidas do campo utilizado pelos soldados e acrescentaram numeração nos quadrados que deveriam ser pulados. Hoje as amarelinhas variam nos formatos geométricos e nas quantidades de casas. As palavras “céu” e “inferno” podem ser escritas no começo e no final do desenho, que é marcado no chão com giz, tinta ou graveto.

Disponível em: www.biblioteca.ajes.edu.br. Acesso em: 20 maio 2015 (adaptado).

Com base em fatos históricos, o texto retrata o processo de adaptação pelo qual passou um tipo de brincadeira. Nesse sentido, conclui-se que as brincadeiras comportam o(a)

- A) caráter competitivo que se assemelha às suas origens.
- B) delimitação de regras que se perpetuam com o tempo.
- C) definição antecipada do número de grupos participantes.
- D) objetivo de aperfeiçoamento físico daqueles que a praticam.
- E) possibilidade de reinvenção no contexto em que é realizada. (ENEM, 2015, p. 8)

Nota-se no item citado que a leitura do texto que o antecede não é obrigatória para que a questão seja resolvida, embora quem o leia tenha suas chances aumentadas. O texto relata que a “amarelinha”, nascida para treinamento militar e dotada de mais de cem metros de extensão, teve seu tamanho reduzido e seus quadrados numerados quando passou a ser brincadeira de criança. Dessa forma, essa atividade física se mostrou aberta a reinvenções que se adaptam ao contexto em que é praticada.

Entretanto, para chegar a tal conclusão, a leitura do título da questão é suficiente para obter a informação. “Com base em fatos históricos, o texto retrata o processo de adaptação pelo qual passou um tipo de brincadeira” (ENEM, 2015, p. 8) é um excerto que expressa o sentido geral do texto, podendo então, substituir a leitura.

A Matriz de Referência (MR) do ENEM aponta competências e habilidades extremamente relevantes e que implicam uma reflexão sobre a língua que ocorre no decorrer da vida escolar e, algumas de forma mais específicas, outras de forma mais indiretas, são aferidas nos itens do exame. Toma-se como exemplo a análise do item 106 à luz da competência de área 6.

Competência de área 6 - Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.

H18 - Identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos.

H19 - Analisar a função da linguagem predominante nos textos em situações específicas de interlocução.

H20 - Reconhecer a importância do patrimônio linguístico para a preservação da memória e da identidade nacional. (2012, p. 3)

A competência de área 6 explicita a importância dos sistemas simbólicos de diferentes linguagens para circular e interagir em diferentes meios. A habilidade 20, principalmente, é facilmente identificada no item 106 do exame, que aborda a relevância da oralidade nas sociedades indígenas brasileiras.

As narrativas indígenas se sustentam e se perpetuam por uma tradição de transmissão oral (sejam as histórias verdadeiras dos seus antepassados, dos fatos e guerras recentes ou antigos; sejam as histórias de ficção, como aquelas da onça e do macaco). De fato, as comunidades indígenas nas chamadas “terras baixas da América do Sul” (o que exclui as montanhas dos Andes, por exemplo) não desenvolveram sistemas de escrita como os que conhecemos, sejam alfabéticos (como a escrita do português), sejam ideogramáticos (como a escrita dos chineses) ou outros. Somente nas sociedades indígenas com estratificação social (ou seja, já dividida em classes), como foram os astecas e os maias, é que surgiu algum tipo de escrita. A história da escrita parece mesmo mostrar claramente isso: que ela surge e se desenvolve – em qualquer das formas – apenas em sociedades estratificadas (sumérios, egípcios, chineses, gregos etc.). O fato é que os povos indígenas no Brasil, por exemplo, não empregavam um sistema de escrita, mas garantiram a conservação e continuidade dos conhecimentos acumulados, das histórias passadas e, também, das narrativas que sua tradição criou, através da transmissão oral. Todas as tecnologias indígenas se transmitiram e se desenvolveram assim. E não foram poucas: por exemplo, foram os índios que domesticaram plantas silvestres e, muitas vezes, venenosas, criando o milho, a mandioca (ou macaxeira), o amendoim, as morangas e muitas outras mais (e também as desenvolveram muito; por exemplo, somente do milho criaram cerca de 250 variedades diferentes em toda a América).

D'ANGELIS, W. R. Histórias dos índios lá em casa: narrativas indígenas e tradição oral popular no Brasil. Disponível em: www.portalkaingang.org. Acesso em: 5 dez. 2012.

A escrita e a oralidade, nas diversas culturas, cumprem diferentes objetivos. O fragmento aponta que, nas sociedades indígenas brasileiras, a oralidade possibilitou

- A) a conservação e a valorização dos grupos detentores de certos saberes.
- B) a preservação e a transmissão dos saberes e da memória cultural dos povos.
- C) a manutenção e a reprodução dos modelos estratificados de modelos sociais
- D) a restrição e a limitação do conhecimento acumulado a determinadas comunidades.
- E) o reconhecimento e a legitimação da importância da fala como meio de comunicação. (ENEM, 2015, p. 9)

Neste item, o texto que antecede tem a função, além de apresentar e servir de apoio para a reflexão da questão, de fomentar a discussão sobre a função da oralidade nesta situação específica que tem sua leitura e compreensão indispensáveis para resolução do item. No entanto, é nítido que o usuário que, no decorrer da sua vida, refletiu sobre a língua tem suas chances de acerto do item aumentadas. Em questões como esta, torna-se fundamental relacionar o texto do exame com outros textos que não estão expressos na prova, sejam escritos ou não, mas que o usuário já teve contato anteriormente.

Seguindo esse viés, todas as questões de interpretação textual podem ser comparados com a Matriz de Referência do ENEM e, embora haja problemas na elaboração dos itens, no que diz respeito à validade de construto há uma consonância entre a prova e a MR, já que, entre os itens analisados, até nos mais contestáveis, apresentam, ainda que minimamente, o mesmo construto do documento.

5. Considerações finais

O objetivo deste trabalho foi analisar as questões objetivas de reflexão linguística e interpretação textual da prova de *Linguagens, códigos e suas tecnologias* do ENEM, à luz da MR, e a partir dessa análise dizer se o construto da prova é condizente com o documento divulgado pelo INEP. Em decorrência dos limites impostos por um artigo, tornou-se viável a análise minuciosa apenas das questões classificadas na categoria “*Questões de interpretação textual*”. A escolha da categoria para análise mais aprofundada se deu após a categorização de todos os itens, equivalentes a disciplina Língua Portuguesa. Dessa forma, percebeu-se que mais de cinquenta por cento das questões encaixavam-se nesse tipo de questão, inclusive as que apresentavam temáticas de Artes ou Literatura.

Com essa pesquisa, foi possível observar que, em comparação com reflexão linguística, o exame prioriza a interpretação textual, contando, em 2015, com 17 itens dos 29 identificados como de Língua Portuguesa. Entretanto, percebeu-se que o nível de exigência era diferenciado de um item para o outro. Para obter acerto em algumas questões, era necessária a leitura calma do texto, a relação com outros textos (verbais ou não) que o usuário já tivesse tido acesso e a reflexão sobre a temática do item. Enquanto para outros, a leitura superficial e rápida seria suficiente para obter sucesso na questão. Há, ainda, na mesma prova, alguns itens que a leitura do texto não era imprescindível para resolução do item. Assim, era possível identificar a resposta esperada no título da questão; nesses itens, o texto era apenas um pretexto.

Ao realizar um estudo aprofundado da MR e do exame, notou-se que ambos são condizentes no que dizem respeito ao construto da prova, mesmo que minimamente, para alguns itens. Além disso, ficou claro que a elaboração de alguns itens precisa ser revista, já que muitas questões de interpretação textual não estimulam o aluno a refletir sobre o texto, suas características e sua função, assim como a reflexão linguística vem sendo secundarizada no exame.

Pode-se também avaliar a presença, de variável intensidade, de itens que conferem validade de conteúdo, construto e face ao exame. Com relação à confiabilidade, não é possível avaliar completamente tendo apenas o teste como recorte. É necessário avaliar fatores externos à prova, como os locais de realização do exame, para verificar se os estudantes possuem condições iguais no momento de resolução das questões, o preparo das pessoas envolvidas na operacionalização dos exames, como os fiscais, coordenadores e aplicadores de provas, o preparo dos avaliadores e conhecimentos teóricos de cada um, pois são especificidades que podem interferir no resultado final dos alunos.

Referências Bibliográficas

BACHMAN, L. F. Problems in examining the validity of the ACTFL oral proficiency interview. **Studies in Second Language Acquisition**, 10 (2), 149-164, 1988. DOI <https://doi.org/10.1017/S0272263100007282>

BACHMAN, L. F. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press, 1990.

BRASIL. **Exame Nacional do Ensino Médio**, caderno 5, 2015. Disponível em: <http://enem.inep.gov.br/>. Acesso em: 12 fev. 2016.

BRASIL. **Matriz de Referência**, Exame Nacional do Ensino Médio. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf. Acesso em: 12 fev. 2016.

ETTRICH, C. da G. **A concepção de escrita no vestibular 2006 da FFFCMPA**. Monografia de Conclusão de Curso. Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

HUGHES, A. **Backwash and TOEFL 2000**. Unpublished manuscript, Educational Testing Service, 1994.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

McNAMARA, T. **Measuring Second Language Performance**. Edinburgh Gate: Addison Wesley Longman Limited, 1996.

SCHLATTER, M. *et. al.* Avaliação de desempenho e os conceitos de validade, confiabilidade e efeito retroativo. *In: COPERSE/UFRGS. A redação no contexto do vestibular 2005 - a avaliação em perspectiva*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

SCHOFFEN, J. R. **Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no exame CELPE-BRAS**. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

VELOSO, L. **Exame Nacional do Ensino Médio: análise do constructo das questões de reflexão linguística da prova de Linguagens, códigos e suas tecnologias**. 2014. 38f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação)- Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2014.

Artigo recebido em: 31.03.2019

Artigo aprovado em: 30.09.2019



Estudos identitários e formação crítica de professores/as de línguas: decolonizando práticas e enfrentando desafios

Identity studies and critical language teacher education: decolonizing practices and facing challenges

*Walesca Afonso Alves PÔRTO**

*Mariana Rosa MASTRELLA-DE-ANDRADE***

RESUMO: Neste artigo, propomos e discutimos a inserção dos estudos identitários nos currículos de formação de professores/as de línguas. Partimos de uma compreensão de linguagem como prática social e identidades como construção (BLOMMAERT, 2005; HALL, 2014; NORTON; TOOHEY, 2001). Esta pesquisa qualitativa e interpretativista (MOITA LOPES, 1994), feita com professores/as em formação, discute como os estudos identitários, em uma perspectiva pós-estruturalista, podem ser relevantes para decolonizar práticas de ensino de línguas e de formação docente. Mostramos, em nossas discussões, que os estudos identitários na formação docente abrem espaço para desnaturalizar identidades, questionar e decolonizar discursos dos livros didáticos e para entender o ensino de línguas como uma possibilidade de formação cidadã crítica. Contudo, foram apontados desafios relativos à complexidade das questões contemporâneas, ao tempo em sala de

ABSTRACT: In this article, we propose and discuss the insertion of identity studies in language teacher education curriculum. We start from an understanding of language as social practice and identities as construction (BLOMMAERT, 2005; HALL, 2014; NORTON; TOOHEY, 2001). This qualitative and interpretative research (MOITA LOPES, 1994), carried out with language teachers, discusses how identity studies, in a poststructuralist perspective, may be relevant to decolonize language teaching practices and teacher education. We have shown in our discussions that identity studies in teacher education open up space for denaturalizing identities, questioning and decolonizing textbook discourses, and understanding language teaching as a possibility for critical citizenship. However, challenges arose in relation to the complexity of contemporary issues, the time in the classroom and students' language levels.

* Mestrado em Linguística Aplicada. Professora da SEEDF. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0843-7648>. walescaporto@gmail.com.

** Doutorado em Letras e Linguística. Professora Adjunta da UnB. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0539-0293>. marianamastrella@gmail.com.

aula e ao nível linguístico dos/as alunos/as.

PALAVRAS-CHAVE: Estudos identitários. Formação crítica de professores/as. Decolonialidade.

KEYWORDS: Identity studies. Critical language teacher education. Decoloniality.

1 Para contextualizar o problema

Questões identitárias vêm sendo enfocadas, já há algumas décadas, na educação linguística e também na formação de professores/as de línguas. Essa temática tem sido desenvolvida em nossos trabalhos em relação aos processos de ensino-aprendizagem, a relações de poder, bem como aos sujeitos – alunos/as e professores/as, sempre dentro de uma perspectiva de identidades como construção (MASTRELLA, 2007; PÔRTO, 2016). Nesse percurso, temos refletido sobre a grande relevância desses estudos para a formação inicial e contínua de professores/as de línguas, o que nem sempre encontramos de maneira oficialmente inclusa nos currículos dos cursos de Letras. A partir disso, podemos nos questionar: de que maneira as disciplinas ministradas nesses cursos tocam questões identitárias de forma sistemática a fim de que possamos trabalhar com elas nas diferentes práticas da sala de aula? Neste artigo buscamos uma discussão inicial para essa questão.

Considerando a multiplicidade de contextos sociais dos quais participamos e dos discursos aos quais nos afiliamos, é possível dizer que nossas identidades podem ser transformadas e recebem diferentes ênfases a depender dos contextos que nos nomeiam (BLOMMAERT, 2005; HALL, 2000; MAALOUF, 2000). Nesse sentido, a sala de aula de línguas se torna, de muitas maneiras, um espaço privilegiado para reflexões sobre identidades, uma vez que ensinar e aprender novas línguas põe em evidência os diferentes contextos sociais nos quais elas se encontram: na escola, na rua, na mídia, na família etc. Entretanto, na prática cotidiana da vida social, as categorizações que constroem identidades são compreendidas como essências pré-determinadas, fixando umas às outras de diferentes formas, a partir de padrões previamente estabelecidos

com, por vezes, pouca abertura para a diferença. Além disso, essas categorizações nem sempre são questionadas no dia a dia das pessoas. Por essa razão, este trabalho busca discutir o modo como o foco em questões identitárias, em uma perspectiva pós-estruturalista e de globalização (KUMARAVADIVELU, 2012), pode ser útil e relevante para decolonizar a formação inicial de professores/as de línguas, assim como para promover práticas críticas de ensino nos contextos educacionais.

Voltamo-nos, assim, para os postulados da Linguística Aplicada Crítica (LAC), um campo de estudos que busca vincular os domínios da Linguística Aplicada a questões mais abrangentes da sociedade (PENNYCOOK, 2001) e que prevê uma perspectiva mais holística e politizada para o ensino de línguas. Para Pennycook (2001), ser uma área crítica envolve relacionar aspectos de uso da língua com questões sociais, políticas e culturais mais amplas, buscando compreender como as relações sociais são historicamente construídas.

Isso implica entender a educação linguística sempre como espaço de problematização, buscando questionar aspectos sociais que envolvem a vida dos/as próprios/as educandos/as e professores/as. Requer ainda entender a sala de aula como espaço social de construção de identidades regido por relações assimétricas de poder (NORTON; MCKNNEY, 2011, MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2010; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011). Nessa perspectiva, a sala de aula se torna um espaço propício para que professores/as desnaturalizem e problematizem identidades sociais, bem como as práticas discursivas que as constroem, a fim de que seus/suas alunos/as tenham um olhar crítico para o mundo, entendendo que, o que concebemos como natural em nossa sociedade é, na verdade, histórica, social e culturalmente construído. Assim, ao invés de reproduzir discursos legitimados na sociedade, cabe também aos/às professores/as trazer perspectivas de contradiscurso, com foco em transformações, por meio de constantes reflexões conjuntas com seus/suas alunos/as

sobre como as pessoas são categorizadas, desestabilizando preconceitos e injustiças sociais.

Esta pesquisa foi realizada com professores/as de línguas que cursaram uma disciplina sobre identidades ministrada por uma das pesquisadoras deste artigo. Dois/Duas professores/as cursaram a disciplina no curso de Letras em uma universidade pública do Centro-Oeste. Os/As outros/as dois/duas tiveram acesso à disciplina ao cursarem o Mestrado em Linguística Aplicada na mesma universidade. Foram coletadas narrativas desses/as professores/as por meio de entrevistas semiestruturadas e gravadas em áudio.

Diante desse contexto, propomos discutir a inserção dos estudos identitários na formação inicial docente, buscando uma reflexão sobre suas práticas pedagógicas, a fim de influenciar suas formas de ver identidades e diferença, bem como problematizar suas maneiras de compreender como elas são construídas e, assim, possibilitar que professores/as de línguas possam entendê-las em sala de aula. Consideramos que essa compreensão de identidades pode ser útil para uma opção decolonial de ensino de línguas, que busca formar alunos/as e professores/as com olhares críticos sobre teorias advindas de países do eixo Europa-Estados Unidos, como a supremacia do/a falante nativo/a, por exemplo, que impõe posições de déficit ou inferioridade para professoras/es e aprendizes de línguas ao redor do mundo (KUMARAVADIVELU, 2012).

Dessa maneira, nos guiamos neste artigo pelos seguintes questionamentos: 1) Qual a relevância da inserção dos estudos identitários para a prática pedagógica de professores/as de línguas?; 2) Quais os desafios e as dificuldades encontrados por eles/as ao trabalharem identidades em sala de aula?; 3) De que maneira entender identidades como construção social, e não como categorizações fixas e pré-determinadas, pode ser útil para uma postura decolonial de educação linguística?

Este artigo está dividido em três partes. Primeiramente, apresentamos nossos entendimentos sobre linguagem, identidade e diferença na educação linguística. Em seguida apresentamos a metodologia utilizada para a realização deste estudo, seguida da discussão que fazemos a partir dos relatos dos/as professores/as participantes e das considerações finais.

2 Linguagem e identidade

A língua traz consigo aspectos sociais que influenciam na maneira como determinada sociedade compreende e interpreta o mundo. Ela não é um simples meio de comunicação neutro. Ela é prática social, uma maneira de agir sobre o mundo, sobre nós e sobre os/as outros/as (FAIRCLOUGH, 2008). Por meio dela e nela identidades e diferenças são construídas em determinado contexto social e discursivo dentro das relações sociais. A linguagem constrói, assim, identidades múltiplas e fragmentadas (BLOMMAERT, 2005; SILVA, 2014) perpassadas por ideologias e relações de poder.

Nessa perspectiva, Hall (2014) entende que, enquanto sujeitos pós-modernos, participamos de diversos contextos sociais, os quais nos nomeiam de maneiras diferentes, com discursos que produzem verdades sobre quem somos, muitas vezes contraditórias. Nessa mesma linha, Woodward (2014), assevera que as identidades dizem respeito às diferentes posições sociais que assumimos e com as quais nos identificamos ou somos identificados/as. Elas são construídas na e pela linguagem, dentro dos discursos, ganhando sentido nas relações sociais. Segundo a autora, a identidade é também relacional, pois, para existir, ela depende também de algo que está fora dela, ou seja, de outra identidade: a diferença.

Dentro dessa perspectiva, segundo Silva (2014), a identidade e a diferença são interdependentes, sendo construídas ativamente nas relações culturais e sociais por meio de atos de linguagem. Elas estão sujeitas a relações de poder, sendo, portanto, disputadas. A legitimação da identidade em detrimento da diferença restringe e limita

os espaços ocupados pelos diferentes grupos situados em relações assimétricas de poder. Sobre isso, consideramos importante também acrescentar o que Skliar (2006, p. 24) discute a respeito da nomeação da diferença. Para ele, o ato linguístico de nomeação e designação “não é nem mais nem menos que uma das típicas estratégias coloniais para manter intactos os modos de ver e de representar os outros”.

Em seu estudo, Brenneisen e Tarini (2008) discutem sobre o apagamento das diferenças na sala de aula e a importância de trabalhar com as diversidades encontradas nesse contexto de ensino, de maneira que a diferença não seja vista como problema a ser solucionado, mas, sim, como algo necessário para definir a própria identidade. Para tanto, é fundamental que o/a professor/a leve em conta as diferentes realidades dos/as alunos/as e que possam problematizar conceitos construídos na própria sala de aula, como sugerem Ferreira e Brigolla (2013), além de ajudá-los/as a estarem atentos/as aos múltiplos contextos que as/os constituem, como ressalta Zacharias (2010). Sendo assim, é primordial que nós professores/as possamos compreender as relações de poder presentes na sala de aula, além de questionar os discursos construtores de categorizações que abrem ou limitam acessos à vida social, oportunizando que nossos/as alunos/as compreendam como as coisas vieram a se encontrar da forma como estão, enfocando seu caráter de construção (MENEZES DE SOUSA, 2011). A nosso ver, problematizar questões identitárias alia-se ao que Skliar (2006, p. 36) chama de “assumir-se também responsável pelo outro” e ainda “entender a educação como uma experiência de conversação com os outros” (p. 29).

Nesse sentido, desenvolver um trabalho dentro de uma perspectiva crítica de formação docente envolve repensar a concepção que temos de língua e linguagem a fim de compreendê-la como prática social e não apenas como sistema abstrato usado para comunicação. Concordamos com Moita Lopes (2012), quando afirma ser

necessário formar professores ensinando-os a entender que linguagem é prática social. É lugar de fazer e desfazer a vida na interação cotidiana

e que, portanto, pensar somente a língua como base em sua estrutura interna ou como espaço de comunicação esvaziado de relevância social é um desperdício educacional e político (MOITA LOPES, 2012, p. 12).

Para o autor, a educação envolve formação social, consciência de quem somos e como somos representados/as na sociedade. Trabalhar nessa perspectiva crítica de ensino demanda do/a professor/a um constante questionamento sobre a sua prática pedagógica no intuito de problematizar questões sociais que foram histórica e culturalmente construídas na sociedade. Da mesma forma, para Reis, D'almas e Mantovani (2014), discutir tais questões pode causar incômodo, desconforto e resistência. Daí a importância de que a formação se dê a partir da vivência com contextos, temas e situações próprias do local de atuação educacional, com abertura para o diálogo. Isso significa, a nosso ver, que as questões identitárias, tão próprias dos espaços educacionais (NORTON, 2000), precisam figurar também nos processos de formação de professores/as.

3 Uma opção decolonial na educação linguística e na formação docente

Como já afirmamos anteriormente, buscamos discutir, neste artigo, uma formação docente na perspectiva da LAC, segundo a qual a possibilidade de desconstruir objetos fixos na área de ensinar e aprender línguas implica em olhar historicamente para esses mesmos objetos (PENNYCOOK, 2001). Consideramos aqui que, se tomarmos a prática de ensino de línguas no Brasil contemporâneo e a colocarmos historicamente em contraposição a questões de acesso, poder e disparidades, podemos desconstruir noções fixas do que vêm a ser as chamadas “línguas estrangeiras” e podemos romper com homogeneidades que as fixam (BLOMMAERT, 2005; PENNYCOOK, 2001; PESSOA; URZÊDA-FREITAS, 2016). É nesse sentido que ressaltamos a importância de um trabalho crítico, que, segundo Pennycook (2001), deve buscar uma compreensão histórica das questões sociais que nos cercam e a maneira como elas mantêm e reproduzem injustiças.

Na intenção de pensar historicamente a vida social, enfocamos a importância dos estudos decoloniais, que têm destacado a manutenção de uma mentalidade de colonialidade mesmo após o fim de colonizações territoriais. Segundo Lander (2005, p. 13), as ciências sociais têm se constituído, nos países ocidentais (diga-se, europeus), numa “necessária superioridade dos conhecimentos que essa sociedade produz (“ciência”) em relação a todos os outros conhecimentos”. Nesse sentido, uma opção decolonial de educação linguística implica colocar em xeque conceitos, identidades, categorias com as quais convivemos (KUMARAVADIVELU, 2012). Isso porque, em uma visão colonialista, segundo Lander (2005, p. 13),

[a]s categorias, conceitos e perspectivas (economia, Estado, sociedade civil, mercado, classes, etc.) se convertem, assim, não apenas em categorias universais para a análise de qualquer realidade, mas também em proposições normativas que definem o dever ser para todos os povos do planeta. Estes conhecimentos convertem-se, assim, nos padrões a partir dos quais se podem analisar e detectar as carências, os atrasos, os freios e impactos perversos que se dão como produto do primitivo ou o tradicional em todas as outras sociedades. (LANDER, 2005, p. 13).

A ideia de colonialidade refere-se às relações hierarquizadas, injustas, desiguais e escravizantes entre saberes (epistemologias), raças/etnias, culturas, povos, línguas, em nome de uma ideia de progresso e de modernidade (LANDER, 2005). Kumaravadivelu (2012) considera a colonialidade como marca do ensino de inglês em tempos de globalização¹ e, assim, ressalta que uma opção decolonial para professores/as de países fora do Norte global dependeria de uma ruptura epistêmica, que envolve três aspectos. Em primeiro lugar, envolve romper com as terminologias do Norte colonizador que servem para preservar o que ele denomina de “episteme do

¹ Acreditamos que não apenas o inglês, mas também outras línguas, como o espanhol e o francês podem ser línguas que marcam e mantêm a colonialidade na contemporaneidade, uma vez que foram também impostas por nações colonizadoras.

falante nativo”: “nós facilmente nos tornamos prisioneiros de rótulos, com nossos pensamentos e ações ditados por eles” (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 16). São formas de conhecimento que, de uma maneira ou de outra, sempre foram criadas tendo como referência o falante nativo enquanto identidade essencializada imutável – rótulos tais como língua estrangeira, língua internacional etc. Os/As demais falantes estão sempre orbitando ao redor do/a falante nativo/a nessas siglas e identificações.

Em segundo lugar, o autor ressalta a necessidade de se romper com a dependência da produção ocidental de conhecimento. Também nossos conceitos, aprendidos com as pesquisas do Norte, enfocam conhecimento construído a partir do falante nativo: competência comunicativa, competência cultural, fossilização, para citar apenas alguns que o próprio autor levanta. Segundo ele,

estudiosos/as da periferia têm que fazer pesquisa proativa – isso envolve prestar atenção às particularidades do ensino/aprendizagem em países periféricos, identificar questões pesquisáveis, investigá-las usando métodos de pesquisa apropriados, produzir conhecimento original e aplicá-lo nos contextos de sala de aula (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 17).

Em último lugar, para o autor, é preciso romper com a dependência dos métodos pedagógicos dos países do Norte ocidental. Para ele, “os métodos produzidos por países de centro são baseados em conceitos idealizados gerados a partir de contextos idealizados” (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 17). Por essa razão, é preciso que desenvolvamos formas localizadas de ensinar, baseadas nas especificidades e necessidades que nós identificamos juntamente com nossa comunidade pedagógica. Concordamos com Kumaravadivelu (2012) e, buscando, assim, refletir sobre como nosso ensino pode ser localizado e contextual, propomos aqui enfocar as questões identitárias como parte integrante e necessária ao currículo do curso de Letras, isto é, de formação inicial de professores/as de línguas. Acreditamos que os estudos identitários – o entendimento de que as identidades são construções sociais – são

relevantes para que nós professores/as de línguas possamos romper com dependências de terminologias, de métodos, de materiais didáticos, desenvolvendo perspectivas localmente situadas de fazer educação linguística e formar professores/as de línguas.

4 Sobre esta pesquisa

Desenvolvemos este estudo segundo o paradigma interpretativista de pesquisa (MOITA LOPES, 1994), que propõe um olhar qualitativo e exploratório do material empírico gerado. Assim, enquanto sujeitos sociais, nossa interpretação foi guiada pelos significados que atribuímos a partir dos sentidos construídos pelos/as professores/as participantes, conforme relataram em suas experiências.

Como já afirmamos, buscamos refletir sobre as contribuições dos estudos identitários para a prática pedagógica de professores/as de línguas, discutindo que mudanças eles/as podem relatar em sua práxis², bem como as dificuldades e os desafios que ainda persistem ao discutir identidades e outras temáticas em sala de aula. A partir disso, buscamos ressaltar a relevância desses estudos para a formação inicial de professores/as de línguas.

Os/As participantes desta pesquisa foram escolhidos/as por terem tido acesso aos estudos sobre identidades em uma universidade pública do Centro-Oeste, seja na formação inicial docente, no curso de Letras, seja na formação continuada, no curso de Mestrado. Em ambas as situações, os/as participantes eram alunos/as de uma das pesquisadoras deste artigo e tiveram acesso aos seguintes conteúdos em seus estudos: a narrativa da modernidade; a contemporaneidade, a pós-modernidade e suas consequências para as práticas identitárias; as perspectivas teóricas sobre identidade

² Entendemos práxis aqui como a relação constante entre teoria (o que acreditamos) e prática (o que buscamos fazer) e a maneira como em todo o tempo nós professores/as podemos relacioná-las (FREIRE, 1987).

nos estudos culturais; a relação língua/linguagem e identidade e suas implicações para o ensino-aprendizagem de línguas dentro e fora dos contextos educacionais formais; o caráter de sócioconstrução das identidades; metodologias de estudo sobre identidade e ensino-aprendizagem de línguas.

A pesquisa foi realizada com quatro professores/as de línguas estrangeiras – inglês, francês e espanhol. O objetivo, ao selecionar esses/as participantes, foi ter acesso à maneira como eles/as compreendiam identidades, como as relacionavam com a linguagem e com as suas práticas pedagógicas, uma vez que haviam estudado sobre identidades anteriormente. Os/As participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando o uso de material empírico na pesquisa, e escolheram para si pseudônimos. As informações sobre os/as participantes podem ser vistas no quadro a seguir:

Quadro 1 – Participantes.

Professores/as Participantes	Idade	Escolaridade	Profissão	Local de atuação à época da pesquisa	Como começou a estudar sobre identidades
Michel	29 anos	Mestrado em Linguística Aplicada	Professor de Francês	Escola de idiomas da UnB	Mestrado (disciplina de 60 horas: Identidade e ensino de línguas)
Pedro	26 anos	Graduação em Letras-Inglês	Professor de Inglês	Wizard	Graduação em Letras por meio do PIBIC ³
Maria	21 anos	Cursando graduação em Letras-inglês	Professora de Inglês	Idiomas sem fronteiras – UnB	Graduação em Letras por meio do PIBIC
Rojo	31 anos	Mestrado em Linguística Aplicada	Professora de Espanhol	Instituto Federal Goiano	Mestrado (disciplina de 60 horas: Identidade e ensino de línguas)

Fonte: elaborado pelas autoras.

³ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica.

Para ter acesso aos seus discursos, foram coletadas narrativas dos/as professores/as sobre suas experiências pedagógicas por meio de entrevistas semiestruturadas gravadas em áudio. Foi realizada uma entrevista com cada professor/a na qual foram feitas as seguintes perguntas norteadoras: 1) O que são identidades para você?; 2) Você já trabalhou identidades e diferenças na sua sala de aula? Porquê? De que maneira?; 3) Você acha importante esses estudos para a formação docente? Por quê? De que maneira?

As narrativas foram analisadas dentro da perspectiva das identidades sociais. Foram selecionados os excertos que se fizeram importantes para responder às perguntas de pesquisa. Para a transcrição das entrevistas, foram adotados alguns símbolos para marcar as funções aqui necessárias.⁴

Usamos a maneira como os/as participantes narram suas experiências, entendendo, como Flick (2009), que as narrativas permitem ao/a pesquisador/a abordar o mundo empírico do/a entrevistado/a, fornecendo informações contextuais necessárias para a compreensão do evento narrado. As técnicas de entrevistas semiestruturadas vão ao encontro dos objetivos deste estudo, pois permitem que se façam correções, esclarecimentos e adaptações junto aos/às participantes (LÜDKE e ANDRÉ, 2013). Assim, apresentamos e discutimos, a seguir, o material empírico gerado para esta pesquisa.

5 Os estudos identitários na formação docente: desconstruindo conceitos e decolonizando práticas

Como já foi dito anteriormente, as identidades não são jamais unificadas ou homogêneas. Pelo contrário, elas são multiplamente construídas na e pela língua, no interior de práticas discursivas (HALL, 2014). Para o autor, elas são produzidas em

⁴ ... Indicam declínio na entonação da fala seguido de pausa.

[...] Indicam corte de parte de fala.

[] Indicam comentário sobre a qualidade das falas e/ou explicações a respeito do contexto.

contextos históricos e institucionais específicos e estão em constante processo de mudança e transformação. Nem sempre, porém, nós as enxergamos dessa forma; por vezes, podemos achar que somos as categorizações que recebemos sem qualquer espécie de crítica. Nem sempre aprendemos a questionar os processos construtivos por que passam os rótulos e categorias que nos constroem, isto é, as identidades em nós fixadas. No excerto a seguir, mostramos a maneira como Michel, após estudar sobre identidade e ensino de línguas, começa a entender o termo identidades:

são construções discursivas que a gente faz, que são feitas também pelos outros sobre nós e que a gente assume [...]Elas são discursivas, históricas e sociais e culturais também [...] São questões que você assume pra você e que vão definindo o seu 'eu' talvez, e que a gente vai formando a partir dos discursos dos outros, a partir dos discursos que estão na sociedade, nos livros didáticos, nos meio de comunicação, na escola, na vida da gente mesmo [...] [Michel, entrevista em 09/06/2015] – Excerto 1.

Assim como afirma Hall (2014), Michel entende identidades como as construções discursivas que nos constroem: a maneira como nos vemos a partir das ideias “dos outros sobre nós”, ou como eles/as nos veem. É interessante notar que o professor reconhece que as identidades não são fixas ou naturais, mas socialmente formadas em diferentes contextos. Sobre isso, julgamos pertinente ressaltar que essa compreensão parece bastante útil à educação linguística, uma vez que ela pode ajudar a desnaturalizar e decolonizar identidades que, em geral, aparecem de maneira normatizada nos livros didáticos e nos espaços de ensino-aprendizagem de línguas. O professor Michel também ressaltava, no excerto citado, que as identidades são formadas pelos discursos “que estão na sociedade, nos livros didáticos, nos meios de comunicação, na escola, na vida da gente”. Pode-se entender, assim, que o professor não possui uma visão fixa de identidades, como se elas estivessem nos sujeitos, naturalmente pertencendo a eles; sua visão, porém, se aproxima de um entendimento de que as identidades são construídas, o que lhe permite voltar um olhar crítico para

elementos aparentemente fixos da vida social – a sociedade, o livro didático, a escola, a vida. Consideramos importante essa visão para profissionais da educação linguística, uma vez que, como já dissemos, a sala de aula de línguas é permeada por identidades – nomes (John, Mary?), pessoas (americanas? Francesas?), rostos (brancos? Sempre sorridentes?), lugares (cidades de países do Norte global? Centros turísticos?), que poderiam ser vistas como estando sempre ali por serem as únicas “normais”. Uma visão de identidades como construção faz-se, assim, necessária para que os discursos em sala de aula possam ser problematizados.

Para Maria, por sua vez, as identidades são:

[...] as construções feitas pela linguagem por meio da linguagem e da diferença entre mim e o outro, a alteridade, a linguagem, sobre as pessoas, sobre como as pessoas podem construir a si mesmas. Então a sociedade como um todo e a linguagem elas constroem essas identidades do que é ser homem, do que é ser mulher, ser negro, ser branco, ser brasileiro, esse tipo de coisa e aí, de certa forma, você acaba tendo contato com isso durante toda a vida e você assume essas identidades de acordo com a adequação com a situação que você tá e você age de acordo com o que a identidade constrói. [Maria, entrevista em 11/06/2015] – Excerto 2.

É interessante observar no excerto transcrito que, além de se apropriar de uma concepção discursiva de identidade, Maria faz referência a como as identidades estão presentes em nossas práticas sociais. Ela traz, no trecho transcrito, o papel da língua e da sociedade na construção das identidades sociais de gênero, raça e nacionalidade e sua relevância para ações futuras, o que nos remete a Norton (2000, p. 5), que entende a identidade “em referência a como uma pessoa entende sua relação com o mundo social, como essa relação é construída através do tempo e espaço e como a pessoa entende possibilidades para o futuro”. Isso se torna relevante uma vez que a identidade não é simplesmente individual, pois não criamos as noções que temos de nós mesmos/as somente com base em nossa própria opinião. Nossas visões de mundo

são sempre socialmente formadas ao longo do tempo e do espaço, seja concordando ou resistindo a algo em vigência.

Tendo em vista que a sala de aula é espaço social que nos constitui como sujeitos e que constrói identidades, por vezes com rótulos e categorias estigmatizantes, os estudos identitários se tornam relevantes para a formação de professores/as, pois, à medida que o/a professor/a entende identidade não como algo fixo ou natural, ele/a pode trabalhar os diversos discursos da sala de aula que nos constituem e que, muitas vezes, podem promover e manter injustiças e preconceitos. Em Norton (2000), vemos que muitos discursos constroem identidades negativas para aprendizes de línguas – como “incapazes” de aprender, como ilegítimos ao usar a língua em função de pronúncia não-nativa, como “sem talentos” para aprender línguas, dentre outras predicções. Essas identidades podem ser desnaturalizadas em sala de aula à medida que entendemos como certas construções discursivas e políticas participam para formá-las.

Ao ser questionado sobre o trabalho com identidades em sala de aula, o professor Pedro narra sobre usar o momento da prática para problematizar identidades naturalizadas:

[...] eu não tenho momento pedagógico, assim suficiente para trabalhar, no método que a gente adota, [...] tem muito áudio-lingual e repetição também, então acaba que a minha intervenção é no momento da prática [...] por exemplo [...] quando eu leio, eu já leio com essa visão, com essa fenda crítica de fazer uma alteração para não propagar as identidades, como essa que eu falei pra você: ‘Have you ever been to the EUA?’ Então, ‘Have you ever been to [South] Africa?’ ou ‘[Would] you like to go to Africa?’ [...] [Pedro, entrevista em 22/06/2015] – Excerto 3.

É interessante notar que o professor Pedro, ao usar o livro didático, decide alterar discursos que em geral propagam e normatizam identidades comumente aceitas. Em sala de aula, como pode ser visto no trecho transcrito anteriormente, ele

decide fazer menção a lugares como a África ao invés dos Estados Unidos, por exemplo. Ao perguntar aos/as alunos/as para onde gostariam de viajar, ele pergunta se a África do Sul seria uma opção, já que também é um país de língua inglesa. Usar de agência para trocar exemplos consagrados, como a tradicional menção a países como os Estados Unidos no ensino de inglês, parece mostrar uma preocupação com quais identidades vão ganhar espaço na sala de aula e, ainda, de que maneira novas identidades podem ser trazidas para o ensino-aprendizagem e como as identidades já naturalmente concebidas como pertencentes a esse espaço podem ser questionadas. O livro didático é também um importante construtor de identidades (TÍLIO, 2010) e faz parte dos elementos colonizadores do ensino de línguas (KUMARAVADIVELU, 2012). Sem um olhar crítico sobre os discursos nele encontrados, reforçamos identidades já veiculadas nos discursos de poder e presentes no imaginário das pessoas. Os estudos sobre identidades parecem ter possibilitado ao professor Pedro desconstruir tais representações de falantes de inglês, buscando diferentes alternativas em diferentes momentos da prática de ensino.

A esse respeito, Ferreira e Brigolla (2013) ressaltam que, muitas vezes, os/as professores/as de línguas se limitam a trabalhar com livros ou manuais com o objetivo de conseguir cumprir o planejamento anual, deixando passar despercebidos temas relevantes que poderiam auxiliar na compreensão das dificuldades dos/as seus/suas alunos/as. Sobre isso, Maria diz fazer uso dos textos e dos temas presentes no próprio livro didático para trazer outros documentos a serem problematizados. Segundo ela,

[...] a gente tenta usar o que está nos materiais didáticos e algo além, usar o tema, por exemplo, que está lá no livro, no capítulo do livro e trazer alguma coisa, ou fomentar alguma discussão com relação a esse tema que envolva identidades. [Maria, entrevista em 11/06/2015] – Excerto 4.

Dessa forma, a professora relata que, em um dado momento do curso, o tema da lição versava sobre pessoas com necessidades especiais. Ela afirma ter aproveitado a oportunidade levando outro documento sobre o assunto:

[...] a gente levou pra sala de aula uma palestra de uma comediante portadora de ELA (Esclerose Lateral Amiotrófica) [...] e ela fala sobre a representatividade das pessoas com deficiência, com necessidades especiais nos filmes, nos programas de TV, da necessidade de ter a representatividade deles na mídia para que as pessoas olhem para eles de uma forma diferente. [Maria, entrevista em 11/06/2015] – Excerto 5.

No excerto 5, percebe-se a preocupação da professora em dar espaço ainda maior em sua sala de aula, a partir do tema da lição do próprio livro didático, para identidades menos privilegiadas. Ao trazer um vídeo com uma palestra discutindo a representatividade de identidades consideradas “deficientes”, a professora, por sua vez, decide dar espaço para a diferença. Se entendermos, como Woodward (2014), que a identidade se constitui na relação com a diferença e não de forma autônoma ou independente dela, é interessante notar que, ao não privilegiar as identidades tradicionalmente normalizadas, a professora Maria procura romper com lógicas discursivas que, em geral, marginalizam o que não se encaixa no que denominamos padrão. Ao trazer o olhar do/a outro/a, tido como diferente, de alguém que não se encontra devidamente presente nos filmes, na televisão, Maria reitera a necessidade de a mídia representá-los/as mais e de forma positiva. É possível observar que os estudos sobre identidades se mostram relevantes para a prática pedagógica da professora no que tange à seleção dos materiais didáticos, bem como nas escolhas de foco temático a ser trabalhado em sala de aula.

Ao se falar em identidades, falamos necessariamente em diferença, já que, como afirma Silva (2014), identidade e diferença são tão interdependentes que, no fim, “o

que de fato existe é a diferença”. É o que pode ser visto no relato a seguir da professora Rojo ao narrar sua percepção quanto à diferença de aprendizado dos/as alunos/as:

[...] Então, antes, eu tinha aquela visão de que o aluno, ele tinha que falar bem, tinha que falar certinho, ele tinha que ter uma certa perfeição na hora de falar [...], hoje eu já consigo perceber essa diferença. [...] Eu consigo diferenciar mais do que igualar esses alunos... [Rojo, entrevista em 20/06/2015] – Excerto 6.

Percebe-se, no excerto 6, que a professora parecia não considerar variedades de uso da língua, desvinculando o/a aluno/a de todo o seu universo sociocultural e mantendo um padrão único para o uso da língua espanhola, o qual seria então considerado “perfeito”. Vemos, nessa questão, a supremacia do/a falante nativo/a enquanto padrão a ser imitado, diante do qual tudo mais, todos/as mais, seriam de alguma forma inferiores, incompletos/as ou deficientes (JORDÃO, 2016). Nesse sentido, Zacharias (2010) ressalta que os/as aprendizes precisam ter consciência das múltiplas identidades possíveis envolvidas no uso das línguas, não privilegiando a identidade de um/a determinado/a falante (nativo/a) como padrão unificado e normatizado, diante do qual as demais variedades seriam categorizadas e consideradas menos valorizadas e desejadas.

Antes de seus estudos sobre identidades, a professora afirmou ter como referência o/a falante nativo/a, como se houvesse uma maneira “correta” única de falar uma língua. Após esses estudos, a professora relata ter maior sensibilidade para perceber as diferentes identidades possíveis que fazem uso de uma língua estrangeira. Nessa perspectiva, Brenneisen e Tarini (2008) chamam a atenção para o fato de que a escola tende a homogeneizar e tratar os/as alunos/as como se fossem todos/as iguais e não diferentes. Daí a importância de enfocarmos questões identitárias na formação de professores/as. Ressaltamos que a diferença não é o oposto da identidade (SILVA, 2014), ou seja, ver a identidade não significa apenas aceitar ou tolerar que o diferente

tem seu lugar. Antes, entender de fato o que é a diferença em sala de aula implica reconhecer que não há um padrão único, uma identidade legítima diante do qual os/as alunos/as devam ser avaliados/as, julgados/as ou identificados/as, já que, como afirma Silva (2014), identidade e diferença são inter-relacionais, uma não existe sem a outra. Essa é uma questão importante, especialmente se considerarmos que a sala de aula de línguas é espaço de manifestação de diferenças em todo o tempo – nos falares, nos saberes, nos corpos (MASTRELLA-DE-ANDRADE; PESSOA, 2019; PESSOA; SILVESTRE; MONTE-MÓR, 2018).

6 Desafios e dificuldades do trabalho com identidades em sala de aula

Tendo em vista os relatos dos/as professores/as, como discutimos até aqui, é possível afirmar que os estudos identitários têm o potencial de trazer impactos positivos para suas práticas pedagógicas. Contudo, o desenvolvimento de um trabalho crítico em sala de aula, conforme apresentaremos nas discussões a seguir, oferece também conflitos, tensões e dificuldades, que aqui buscamos problematizar como desafios.

Ao falar sobre como já trabalhou questões de identidades e diferenças com seus/suas alunos/as, Michel responde:

Não, não trabalhei, mas talvez porque eu prefiro não enfatizar talvez a diferença. [...] Talvez fosse necessário ter certas discussões em sala de aula, às vezes por falta de tempo. Às vezes também porque até agora eu não tive muita oportunidade, eu só tive turmas de nível básico, então às vezes o aluno não tem como discutir isso sem usar a língua materna. Então, talvez não fosse tão interessante, mas é possível, mas seria mais difícil no nível mais básico também. [Michel, entrevista em 09/06/2015] – Excerto 7.

De acordo com o excerto 7, o professor parece evitar trabalhar questões de identidade em sala de aula, pois prefere não “enfatizar a diferença”. Silva (2014) e Reis, D’Almas e Mantovani (2014) discutem a maneira como buscamos homogeneizar as

identidades, já que trazer certas temáticas para a sala de aula requer discutir questões por vezes desconfortáveis e polêmicas, questões que envolvem ideologias e relações de poder. Discuti-las requer desestabilizar crenças e valores que nos constituem como sujeitos; envolve encarar as injustiças que nos cercam e das quais fazemos parte, algo igualmente desafiador para professores/as e alunos/as.

É interessante notar que no excerto 1 o professor Michel fala sobre o que são identidades: “construções discursivas que a gente faz, que são feitas também pelos outros sobre nós e que a gente assume”. Mesmo com essa definição que mostra uma compreensão que desnaturaliza as identidades, pois as considera como construção e não como dado natural, Michel relata evitar trabalhar a questão da diferença com seus/suas alunos/as “por falta de tempo” e por acreditar que em turmas de “nível básico” não é possível discutir temáticas identitárias. Essa dificuldade relatada se constitui, a nosso ver, como um desafio para o trabalho com identidades em sala de aula, pois mostra um entendimento de que só seriam de fato problematização de identidades discussões que enfoquem diretamente questões de raça ou classe, por exemplo.

É possível perceber que, apesar de trazer uma concepção de identidade como construção social, Michel parece, ao mesmo tempo, desvinculá-la da linguagem. Em vista disso, talvez seja ainda necessário, na formação de professores/as, desenvolver e debater ainda mais a concepção de que as identidades estão, como afirma Blommaert (2005), em todas as interações que vivenciamos e em tudo o que nos define. Dessa maneira, desde os níveis iniciantes estamos lidando com aspectos identitários: nos exemplos que usamos, no vocabulário que ensinamos, nas funções da língua que desenvolvemos. Assim, esse trabalho pode ser feito em toda sala de aula de línguas (LIMA NETO, 2017; PESSOA; HOELZLE, 2017).

Outro aspecto apontado pelo professor no excerto 7 foi o tempo em sala de aula. De maneira geral, os/as professores/as dispõem de pouco tempo para discussões e

atividades extras, tendo em vista o conteúdo programático previamente estipulado e previsto para ser ministrado. Muitas vezes, o/a professor/a se vê atrelado/a ao livro didático, não conseguindo se desvencilhar dele. Porém, como já foi visto anteriormente no relato da professora Maria, é possível trazer um olhar crítico e reflexivo partindo dos próprios textos presentes no livro didático. Como lembra Ferreira (2006, p. 35), o ensino crítico de línguas “relaciona-se com a forma como se ensina em sala de aula, seus objetivos, seu papel na sociedade e a habilidade de agir reflexivamente”, ou seja, não se trata de uma metodologia a ser seguida, mas de uma forma de agir, de uma postura a ser tomada, sempre tendo em mente o papel da escola e do/a professor/a de educar e proporcionar problematizações de questões sociais que produzem, reproduzem e mantêm injustiças e desigualdades. Nesse sentido, é possível questionar as imagens e os discursos presentes no próprio livro didático, buscando problematizar questões identitárias e trazer as diversas situações encontradas para a realidade dos/as alunos/as.

No seu relato, a professora Rojo afirma já ter discutido questões polêmicas em sala de aula. Para ela, as identidades devem ser exploradas, embora não seja algo simples de se fazer, como se pode ver no relato a seguir:

Eu já cheguei a problematizar em algumas aulas, mas eu acredito que seja um problema sim, porque desafios para o professor é problematizar em sala de aula aquilo que gera diferentes vertentes, diferentes ideias e que também tem relação com a religião. Então quando você fala de identidades, de algo que caracteriza a pessoa, que identifica [incompreensível] você vai esbarrar com questões muito próprias e muito pessoais e religiosas [...] Então é um problema para o professor problematizar isso porque ele tem [...] de mostrar um caminho, de talvez construir um caminho de respeito nessa problematização. Então eu acho que o maior desafio do professor é como construir esse caminho, porque durante a problematização são levantadas questões que talvez o professor não esteja preparado, ou que não tenha pensado antes de problematizar. [Rojo, entrevista em 20/06/2015] – Excerto 8.

No excerto 8, Rojo reconhece a dificuldade em relação à problematização de identidades em sala de aula e à maneira sobre como fazê-lo. Para ela, discutir identidades implica refletir sobre questões religiosas, éticas e familiares, ou seja, questões que constituem as próprias identidades dos/as alunos/as, a maneira como se veem inseridos/as no mundo social. Logo, um grande desafio estaria em como conduzir a discussão, que questões levantar, como problematizar os discursos, pois, muitas vezes, “o professor não está preparado” para lidar com tal situação, como Rojo afirma no excerto 8. Sem dúvida, discutir questões identitárias e as relações de poder nelas imbuídas requer formação que auxilie no processo de condução da problematização. Sobre a noção de preparo, nesse contexto de complexidade tão desafiadora, entendemos que ele compreende a abertura para o que Skliar (2006, p. 32) chama de “conversar” com a diferença e “possibilitar a conversação dos outros entre si”. Essa conversa, segundo o autor, não envolve simplesmente conhecer o/a outro/a racionalmente, por meio de um saber científico, ou conhecê-lo/a textualmente (a partir do que manuais e livros nos dizem), mas reconhecê-lo/a em suas experiências e assumir-se também responsável por ele/a, como também discutem Mastrella-de-Andrade e Pessoa (2019). A nosso ver, isso requer o entendimento de que, em nossas salas de aula, nossos discursos estão em ação e movimentam nossas identidades. Isso traz, também, como consequência, a necessidade de questionarmos esses discursos, conversando com as diferenças e entendendo-as mais como propriedades constantes da existência humana do que como categorizações fixas. Como discute Skliar (2006, p. 23), é preciso “conversar” com *as diferenças*, o que não significa marcar *os diferentes*, uma vez que essa nomeação poderia ser um processo colonialista de designar bons e ruins, melhores e piores dentro da sala de aula de línguas.

Ainda sobre a ideia de que “o professor não esteja preparado”, como ressaltou Rojo no excerto 8, acreditamos que, muitas vezes, a ideia de preparo é a idealização de uma formação que deva dar conta de todas as complexidades da vida social presentes

na escola, tendo respostas certas e fixas para todas as questões e todos os contextos. Isso seria, de fato, impossível de ser alcançado na formação docente, como discutem Lopes e Borges (2015) e Mastrella-de-Andrade e Pessoa (2019). Muitas vezes, o/a professor/a procura informações e possíveis respostas com receio de deixar lacunas, como se fosse possível preencher todos os vazios que as discussões fatalmente vão evidenciar. Vazios esses que se tornam importantes no momento em que nos levam a outros questionamentos (PÔRTO, 2016). Entretanto, entendemos aqui que os estudos identitários, ao enfocarem as identidades – rotulações, categorizações – enquanto construção e não naturalmente dadas, podem contribuir para promover a abertura necessária da parte do/a professor/a para acolher essas questões em sala de aula, dar espaços para o diálogo, compreender os discursos que participam na construção das identidades e a que interesses servem, de maneira que, não apenas os pontos de vista dos/as alunos/as possam ser problematizados, mas também os do/a próprio/a professor/a.

7. Reflexões finais

Neste artigo, refletimos sobre a contribuição dos estudos identitários em uma perspectiva cultural e pós-estruturalista sobre a prática pedagógica de professores/as de línguas, enfocando os desafios e as dificuldades de problematizar questões identitárias em sala de aula, bem como sua importância para uma formação cidadã com vistas à transformação social.

A partir das falas dos/as professores/as participantes, entendemos que os estudos identitários trazem contribuições positivas para suas práticas pedagógicas, em relação a: entender que as identidades são construídas na linguagem, ou seja, elas não são naturais; ter consciência das múltiplas identidades possíveis ao se falar uma língua, não somente a do/a falante nativo/a; trabalhar criticamente com o livro didático, questionando e reconstruindo as identidades ali encontradas; optar por

materiais didáticos que abordam temas sociais capazes de fomentar discussões, desnaturalizar identidades, romper com legitimações impostas e democratizar o acesso e a fala na sala de aula; perceber a sala de aula como espaço de construção de identidades nas interações que ali se dão em todo o tempo; ver no ensino a possibilidade de formação cidadã crítica dos/as aprendizes e questionar o ensino de línguas como espaço de neutralidade, abrindo oportunidades para decolonizá-lo e torná-lo mais relevante para seus próprios contextos.

Quanto aos desafios para problematizar identidades em sala de aula, o tempo e o nível da língua foram apontados como fatores impeditivos ou que criam dificuldades, na compreensão dos/as professores/as participantes. De fato, ao trabalhar com o livro didático, o conteúdo a ser ministrado é previamente definido, restando pouco tempo para atividades extras. Porém, foi possível observar que podemos desenvolver uma abordagem crítica no próprio material de apoio, como também aponta Kumaravadivelu (2012).

O nível dos/as alunos/as foi outro ponto citado pelos/as professores/as como dificuldade para trazer os estudos identitários para a sala de aula. Acreditamos que, desde os níveis iniciais, podemos sensibilizar nossos/as alunos/as para a reflexão e o posicionamento crítico, buscando compreender por que as coisas vieram a se dar da forma como estão (PENNYCOOK, 2001), além de proporcionar outras imagens sobre as relações sociais, diferentes das tradicionalmente encontradas nos materiais de ensino. Isso pode ser visto em pesquisas contemporâneas cujo foco está no trabalho com educação linguística crítica em turmas iniciantes, apontando para o favorecimento de reflexões e visões menos cristalizadas sobre identidades sociais, além de possibilitar desenvolver o nível linguístico dos/as alunos/as, bem como o seu agenciamento (LIMA NETO, 2017; PESSOA, 2014).

Outro desafio (e dificuldade) apontado pelos/as professores/as participantes foi quanto à maneira de problematizar identidades, em como desnaturalizá-las. Nesse

sentido, é importante destacar que não há regras fixas sobre esse agir pedagógico, uma vez que não é possível prever os discursos e os questionamentos que possam surgir nas discussões, e que nosso papel como professor/a não envolve ter respostas para todas as situações, mas, sim, desnaturalizar as identidades, ou seja, questionar práticas sociais, desconstruir o que já está dado de antemão, refletindo sobre o processo de construção dessas práticas, o que requer perpassar por questões históricas, sociais, culturais e políticas (PÔRTO, 2016). Para tanto, é primordial que o/a professor/a proporcione ambiente favorável a fim de que os/as alunos/as possam expor seus pontos de vista de maneira segura e confortável.

Dessa maneira, acreditamos que a formação inicial e continuada de professores/as com foco em identidades se mostra um caminho possível. Tais estudos são fundamentais para que possamos repensar o conceito de língua e sua função social. Eles possibilitam desenvolver reflexões críticas para repensarmos as próprias práticas sociais que nos constituem.

Tendo discutido aqui o potencial impacto dos estudos identitários para a formação docente, com este estudo buscamos também pensar e propor que as questões identitárias sejam, de maneira sistematizada e propositada, inseridas nos programas e currículos de formação de professores/as de línguas.

Referências bibliográficas

BLOMMAERT, J. **Discourse: A critical introduction**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. DOI <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610295>

BRENNEISEN, E.; TARINI, A. M. F. Identidade, diferença e pluralidade: um olhar para a sala de aula. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 11, n. 1, p. 81-89, 2008. Disponível em: <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/127/96>. Acesso em: 26 jun. 2015.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.

FERREIRA, A. J. **Formação de professores: raça/etnia**. Cascavel: Coluna do Saber, 2006.

FERREIRA, A. J.; BRIGOLLA, F. C. A representação do gênero feminino em livros didáticos de língua inglesa. **Revista Uniabeu**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 14, p. 1-19, 2013. Disponível em: <http://revista.uniabeu.edu.br/index.php/RU/article/view/841>. Acesso em: 12 dez. 2015.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

JORDÃO, C. Decolonizing identities: English for internalization in a Brazilian university. **Interfaces Brasil/Canadá**, v. 16, n. 1, p. 191-209, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/interfaces/article/view/7683>. Acesso em: 03 fev. 2017.

KUMARAVADIVELU, B. Individual identity, cultural globalization and teaching English as an international language: The case for an epistemic break. *In*: ALSAGOFF; L.; RENANDYA, W.; HU, G.; MCKAY, S. L. (ed.). **Teaching English as an international language: Principles and practices**, New York: Routledge, 2012, p. 9-27.

LANDER, E. Ciências sociais: Saberes coloniais e eurocêntricos. *In*: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latinoamericanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005, p. 8-23.

LIMA NETO, L. M. de. **Ensino crítico de línguas: reprodução social e resistência em uma sala de aula de língua inglesa**. 2017. 218 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

LOPES, A. C.; BORGES, V. Formação Docente: Um projeto impossível. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 157, p. 486-507, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742015000300486&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 23 mar. 2016. DOI <https://doi.org/10.1590/198053143065>.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M, E. D. A. **Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MASTRELLA, M. R. **Inglês com língua estrangeira: entre o desejo do domínio e a luta contra a exclusão.** 2007. 321 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Goiânia, Goiânia, 2007.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Quem aprende e onde se ensina inglês? Desafios do ensino da competência linguístico-comunicativa na formação docente. **SIGNUM: Estudos da Linguagem**, v. 14, n. 1, p. 345-362, 2011. DOI <https://doi.org/10.5433/2237-4876.2011v14n1p345>

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Pós-modernidade e ensino de línguas estrangeiras: tendências e desafios. **Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, v. 9, n. 1, p. 102-117, 2010. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/813/702> Acesso em: 18 jan. 2015. DOI <https://doi.org/10.26512/rhla.v9i1.813>

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R.; PESSOA, R. R. A Critical, Decolonial Glance at Language Teacher Education in Brazil: On Being Prepared to Teach. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, [S.l.], v. 35, n. 3, maio 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/delta/article/view/44219>. Acesso em: 11 ago. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1678-460x2019350306>.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de Significação. *In*: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. de A. (org.) **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas.** Jundiaí: Paco editorial, 2011.

MAALOUF, A. **In the name of identity: violence and the need to belong.** New York: Penguin Books, 2000.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.** São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/315214851/MOITA-LOPES-Pesquisa-Interpretativista-Em-LA-1994>. Acesso em: 12 abr. 2015.

MOITA LOPES, L. P. Linguagem e escola na construção de quem somos. *In*: FERREIRA, A. J. (org.). **Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2012. p. 9-12.

NORTON, B. **Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change.** Harlow, England: Pearson Education, 2000.

NORTON, B.; MCKNNEY. An identity approach to second language acquisition. *In*: ATKINSON, D. **Alternative approaches to second language acquisition**. London; New York: Routledge, 2011, p. 73-94.

PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics: a critical introduction**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001. DOI <https://doi.org/10.4324/9781410600790>

PESSOA, R. R. A critical approach to the teaching of English: pedagogical and identity engagement. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 14, p. 353 - 372, 2014. DOI <https://doi.org/10.1590/S1984-63982014005000005>

PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE-MÓR, W. (org.). **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês**. São Paulo: Pá de Palavra, 2018.

PESSOA, R. R.; URZÊDA-FREITAS, M. T. Língua como espaço de poder: uma pesquisa de sala de aula na perspectiva crítica. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p. 133-156, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S198463982016000100133&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 14 jun. 2017. DOI <https://doi.org/10.1590/1984-639820158394>.

PESSOA, R. R.; HOELZLE, M. J. L. R. Ensino de línguas como palco de política linguística: mobilização de repertórios sobre gênero. **Trabalhos em Linguística Aplicada** - Unicamp. v. 56, n. 3, p. 781-800, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8649840/0>. Acesso em: 20 jan. 2018. DOI <http://dx.doi.org/10.1590/010318138649840291441>.

PÔRTO, W. A. A. **Letramento crítico na sala de aula de francês: foco em identidades sociais de gênero e raça/etnia**. 2016. 218 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)—Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

REIS, S; D'ALMAS. J. MANTOVANI, L. Leituras críticas para transformação do cotidiano. *In*: EL KADRI, M. S.; PASSONI, T. P.; GAMERO, R. (org.). **Tendências contemporâneas para o ensino de língua inglesa: Propostas didáticas para a educação básica**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 125-150.

SILVA, T. T. (org.). A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, T. T. da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 73-102.

SKLIAR, C. A inclusão que é nossa e a diferença que é do outro. *In*: RODRIGUES, D. **Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-34.

TILIO, R. C. A representação do mundo no livro didático de inglês como língua estrangeira: uma abordagem sócio-discursiva. **The Specialist**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 167-192, 2010. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/7167>. Acesso em: 27 mai. 2016.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação do professor de línguas de uma perspectiva sociocultural. **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, v. 15, n. 2, p. 457-480, 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/12736>. Acesso em: 26 set. 2015. DOI <http://dx.doi.org/10.5433/2237-4876.2012v15n2p457>.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, T. T. da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 7-72.

ZACHARIAS, N. T. Acknowledging Learner, Multiple Identities in the EFL Classroom. **K@ata**, Indonésia, v. 12, n. 1, p. 26-41, 2010. DOI <https://doi.org/10.9744/kata.12.1.26-41>.

Artigo recebido em: 30.03.2019

Artigo aprovado em: 25.11.2019



O efeito do ensino de relações grafofonológicas na redução de erros ortográficos na Educação de Jovens e Adultos

The effects of teaching graphophonological relations on the reduction of orthographic mistakes in Youth and Adult Education

*Francisca Aline Almeida SILVA**

*Ronaldo Manguiera LIMA JÚNIOR***

RESUMO: A escrita é socialmente valorizada, pois representa o saber legitimado e também possibilita o acesso aos bens de cultura. Escrever, pautado pelo que orienta a norma ortográfica, torna-se uma necessidade para que o indivíduo realize um uso eficiente da língua e não seja estigmatizado pelo domínio de apenas uma modalidade linguística. Nas várias etapas de ensino, ainda se percebem dificuldades na ortografia; entretanto, com alunos que apresentam uma trajetória escolar irregular, como os da Educação de Jovens e Adultos (EJA), as dificuldades são acentuadas. Este trabalho, portanto, objetiva avaliar os efeitos do ensino das relações grafofonológicas na redução dos casos de desvios à norma na turma de modalidade EJA nível VI (8^o/9^o anos). O objeto de análise consiste dos três erros mais frequentes na turma, constatados a partir de investigação diagnóstica, sendo eles o apagamento do <r> em coda de verbos no infinitivo, a hipercorreção da grafia da coda de verbos terminados em

ABSTRACT: Writing is socially valued, as it represents verified knowledge and enables users to cultural assets. Writing according to orthographic norms is essential for one to make an efficient use of the language and not be stigmatized for having only the oral modality. In the various stages of teaching, difficulties are still detected in spelling; however, with students at an irregular educational trajectory, such as those of the Youth and Adult Education (YAE), the difficulties are even greater. Thus, this study aims to evaluate the effects of the teaching of graphophonological relations in the reduction spelling mistakes in a class of YAE level VI (8th/9th grades). The data consist of the three most frequent mistakes in class, previously verified in a diagnostic data collection, and they were the deletion of <r> in coda of verbs in the infinitive, the supergeneralization of the grapheme used to mark the coda of verbs ending in [w], and monophthongation of verbs in the perfect tense of the indicative. An action research was carried out with

* Mestre em Letras (PROFLETRAS - UFC). Professora das Prefeituras Municipais de Aquiraz e de Eusébio – CE. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4305-0449>. profaalinealmeida@gmail.com.

** Doutor em Linguística. Professor da Universidade Federal do Ceará (UFC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8610-0306>. ronaldojr@letras.ufc.br.

[w], e a monotongação de verbos no pretérito perfeito do indicativo. Trata-se de uma pesquisa com avaliação quali-quantitativa dos dados de pré e pós-testes entremeados por atividades interventivas. Os resultados apontaram a pertinência de um trabalho sistematizado com a ortografia a fim de corrigir problemas que tendem a se perpetuar na trajetória escolar dos alunos, uma vez que a quantidade de desvios diminuiu de 103 para 24 após as intervenções. Chegou-se à conclusão de que atividades ortográficas que relacionem os conhecimentos da turma a informações sobre a estrutura e sobre o funcionamento da língua ajudam a reduzir desvios à norma.

PALAVRAS-CHAVE: Ortografia. Educação de Jovens e Adultos. Relações grafofonológicas.

qualitative and quantitative analyses of the data, which were a set of pre-tests, intervention activities, and a set of post-tests. The results point to the pertinence of systematized work with spelling in order to decrease problems that tend to linger in the educational trajectory of students, for the number of mistakes decreased from 103 to 24 after the intervention. The conclusion is that orthographic activities that relate the knowledge students already have to information on the structure and functioning of the language help reduce deviations from the norm.

KEYWORDS: Orthography. Youth and Adult Education. Graphophonological relations.

1 Introdução

A escrita nem sempre existiu, é uma dentre as várias invenções da humanidade. Outros sistemas de escrita, com propriedades, princípios e objetivos distintos, foram criados antes da invenção do alfabeto. Inicialmente, destacavam os registros do significado global da palavra como a escrita pictográfica e ideográfica e, no decorrer da história humana, com a evolução dos sistemas de escrita, observa-se a criação de sistemas que passaram a notar as partes sonoras que compõem as palavras. O sistema de escrita alfabético usado em nosso idioma baseia-se nessa notação.

Se por um lado, em muitas épocas e em muitas civilizações foi possível viver sem escrever, por outro, na nossa, não dominar a escrita pode implicar algumas dificuldades, pois o uso que dela fazemos nas nossas atividades diárias pressupõe uma relação de dependência da qual poucos conseguem escapar. Por isso, também há

preceitos que estabelecem o que é esperado das pessoas no que se refere ao domínio dessa habilidade.

Logo, entendemos que a escrita ortográfica é uma convenção social criada a partir do sistema de escrita alfabético. O português só fixou uma convenção ortográfica a ser adotada por todos os usuários do idioma no século XX. Tal escrita foi criada como um recurso para possibilitar que todas as pessoas conseguissem interagir de maneira uniforme, sendo compreendidas, embora apresentem variações consideráveis na fala. O domínio da escrita garante acesso aos bens de cultura socialmente valorizados. Dessa forma, não se expressar adequadamente de acordo com o padrão vigente pode gerar estigma já que as convenções estabelecidas são taxativas quanto a grafia correta ou incorreta de uma palavra. Soares (2017) destaca que inseridos, como estamos, em uma sociedade grafocêntrica, as possibilidades de participação econômica, política, social, cultural são possíveis, principalmente, através do domínio da escrita. Nesse contexto, cabe à escola o papel de oferecer ao aluno a capacidade de transitar em todas as esferas sociocomunicativas com relativa autonomia.

Dentre os aspectos que envolvem a língua, o ensino da ortografia, por seu caráter elementar, parece ser entendido como importante apenas no processo inicial de aprendizagem. Olhando por outro prisma a aprendizagem da escrita, temos a Educação de Jovens e Adultos, que é uma modalidade de ensino permeada de especificidades. Ela já pressupõe uma defasagem educacional, visto que, por algum motivo, os alunos tiveram de interromper os estudos ou não os iniciaram no período adequado. A aprendizagem, nesses casos, acontece num outro ritmo e o domínio da escrita como forma de inserção social no mundo letrado, e seu nível mais básico – a ortografia – torna-se uma das principais metas dos alunos.

Entretanto, a apropriação da escrita não se torna simples em decorrência de haver regularidades e irregularidades a serem observadas. Assim, nas primeiras tentativas de transcrever para o papel o que se ouve, percebe-se que a relação fonema-

grafema não é biunívoca. Lemle (2007) apresenta essa relação como um casamento nem sempre monogâmico, pois, apesar de ideal, só se realiza em poucos casos. Sendo a fala a primeira referência de língua, o apoio na oralidade será a estratégia mais usada para realizar essa “transcrição”. Partindo desse princípio, observa-se a importância da reflexão sobre o funcionamento da língua como forma de compreender e aprimorar a escrita.

Este estudo buscou avaliar os efeitos do ensino das relações grafofonológicas na redução de casos de desvios à norma ortográfica na escrita de alunos de EJA. De modo específico pretendemos: A) investigar os casos mais frequentes de desvio à norma verificados na escrita dos alunos; B) elaborar e conduzir atividades reflexivas com ênfase na relação grafema-fonema a fim de promover um domínio consciente da norma ortográfica e C) avaliar os efeitos das atividades que propiciam a reflexão sobre o funcionamento da Língua na diminuição de desvios ortográficos.

2 Escrita e poder

Diferentemente da fala que não requer sistematização formal para dela fazer uso, ainda que resultante de sistemáticos processos que vão desde os primeiros “gestos” de fala até a articulação de sentenças, a escrita como convenção social não se adquire espontaneamente, mas precisa ser aprendida. Isso fica evidente ao observarmos que há muitas pessoas adultas que não sabem ler nem escrever apesar da exposição, ao longo da vida, a materiais escritos. Numa sociedade de base grafocêntrica, não ter o domínio adequado dessas habilidades implica estar excluído dos bens culturais por ela acessados.

Se no início do século passado a escrita era privilégio de uma elite seleta que podia acessar a esses bens visto que nessa época mais de 65% da população com 15 anos ou mais era analfabeta, hoje é requisito para muitas atividades cotidianas. Na dinâmica das relações sociais, muitas tarefas podem ser realizadas por uma pessoa

analfabeta, outras, no entanto, não. É possível tomar um ônibus para ir ao supermercado, localizar a rua onde ele se situa e fazer compras. Todavia, não será capaz de redigir a lista dos produtos que pretende comprar, tarefa que exige o domínio da escrita. Portanto, ela, ao mesmo tempo em que proporciona a inserção das pessoas no contexto letrado, pode ser motivo de discriminação.

A pessoa analfabeta ou semianalfabeta, sobretudo jovem-adulto, consciente da distinção social existente entre essa condição e o alfabetizado, utiliza-se de estratégias variadas para mascarar sua dificuldade. É legitimada pelo senso comum a ideia de que é responsabilidade exclusiva do sujeito a aprendizagem e a utilização da escrita ortográfica da língua portuguesa e esse pressuposto reforça o poder atribuído a quem a utiliza convenientemente. Parece haver um ideário meritocrático que serve para velar os preconceitos e desqualificar os discursos das populações mais empobrecidas. Soares (2017, p.174) reflete o significado da escrita no contexto atual:

As sociedades modernas, porém, são fundamentalmente grafocêntricas; nelas, a escrita está profundamente incorporada à vida política, econômica, cultural, social, e é não só enormemente valorizada, mas, mais que isso, é mitificada (é frequente, por exemplo, a suposição de que na escrita é que está o discurso da verdade, que só a escrita é o repositório do saber legítimo).

É bem verdade, contudo, que essa relevância atribuída à escrita não se encerra na habilidade técnica. Como defende Kleiman (2008), o domínio da escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia é importante para um uso significativo em contextos específicos e com objetivos específicos. Essa capacidade que supera o simples domínio da técnica também é defendida por Kato (2009) quando destaca que o letramento está relacionado à apropriação da escrita incorporando as práticas sociais que a demandam.

O poder atribuído à escrita pressiona o aluno, que não a domina de forma segura, a procurar a escola por acreditar que ao aprendê-la terá acesso aos espaços

letrados. A língua, segundo Gnerre (1998), é o arame farpado mais poderoso para bloquear esse acesso. O autor destaca que os cidadãos, apesar de declarados iguais perante a lei, são, na realidade, discriminados já na base do mesmo código em que a lei é redigida (GNERRE, 1998), pois o texto constitucional é produzido de forma tal que muitos não o compreendem. Escrever do modo convencionalizado, então, além de uma necessidade na sociedade atual, representa o saber e a verdade, é um instrumento de libertação no sentido de que estará desprendido de uma das possíveis situações de constrangimento e exclusão. Por outro lado, concordamos com Bagno (2007) que dominar a variedade culta da língua não provoca a ascensão social das classes marginalizadas, pois as desigualdades têm raízes mais profundas. No entanto, é papel da escola oferecer os subsídios para que todos utilizem a língua em suas diversas variedades, conforme o contexto comunicativo exigir.

Partindo desse pressuposto, não se pode negligenciar a importância da alfabetização a todos, em especial para aqueles que se escondem de situações em que o uso da escrita vai lhes ser cobrado. Em contrapartida, convém não esquecer o abismo existente entre a norma que lhe será exigida e os conhecimentos que possuem apoiados na oralidade a qual fará analogias para associar à escrita. Em muitos casos, a norma linguística ensinada na escola parece uma “língua estrangeira” para os alunos oriundos de ambientes sociais em que utilizam cotidianamente uma variedade do português não-padrão (BAGNO, 2007). Todavia, essa lacuna vai sendo preenchida à medida que se estabelece uma relação entre o conhecimento normativo que se busca e as hipóteses da língua que o estudante já possui.

Uma questão que se impõe, dessa forma, ao tratarmos a escrita diz respeito ao que a escola exige do aluno. Espera-se que ele escreva certo, ou seja, com base na norma padrão da língua. No entanto, nos momentos iniciais da aprendizagem, escrever conforme a regra gramatical pressupõe grande limitação, porque, desconhecendo as particularidades do funcionamento linguístico, o aluno se

apoiar exclusivamente na fala. Para o aluno que está se alfabetizando, uma corresponde a outra sem ressalvas.

Por essa relação direta entre fonema e grafema não se constitui sempre uma verdade, o aluno vai incorrer frequentemente em "erros" e, dentro e fora da escola, eles são utilizados como fonte de censura e discriminação. Muitas vezes a competência textual é confundida com desempenho ortográfico e esses erros cometidos sobrepujam os avanços obtidos pelo aluno (MORAIS, 2008).

A doutrina do erro arraigada na nossa cultura até hoje é preconceituosa, porque desconsidera que o falante foge à norma, impulsionado pelas regras gramaticais próprias internalizadas, as quais são o resultado de seus conhecimentos linguísticos. Observando prioritariamente aspectos socioculturais, as construções diversas da norma são usadas para legitimar o estigma que acompanha quem assim se expressa. No entanto, o erro diz mais sobre o que o aluno já sabe do que o contrário e essas informações valiosas sinalizam o caminho para superá-lo. Trata-se, portanto, de conceitos preconcebidos, idealizações inflexíveis de falantes da norma culta perante aos falantes de outras variantes.

Ao tratar do conhecimento ortográfico, a escola se preocupa muito em verificá-lo e cria poucas oportunidades para ensinar ortografia. Esquece-se de que os erros são excelentes oportunidades de aprendizagem, diagnosticando as informações que já possuem e direcionando à confirmação ou à exclusão da hipótese formulada. O enfoque desproporcional dado ao erro possibilita que a aprendizagem ceda lugar ao desestímulo. No caso específico da EJA, as experiências da vida diária já oportunizaram situações de descrédito em função do não domínio da norma, assim sendo, a baixa autoestima desses alunos pode ser facilmente reforçada com uma abordagem errônea.

O analfabeto, principalmente o que vive nas grandes cidades, sabe, mais do que ninguém, qual é a importância de saber ler e escrever, para sua vida como um todo

(FREIRE, 1991). As necessidades do cotidiano cobram esses conhecimentos para agir no mundo, desde ir e vir a manifestar-se e defender seus direitos, sobretudo quando estes estiverem ameaçados.

O grupo dos que possuem pouca ou nenhuma escolarização experimenta sim limitações ao exercício dos direitos que constituem a cidadania. Nesse âmbito, podemos destacar a relação entre a fala e a escrita. No campo da oralidade, o não alfabetizado pode atuar, mas a escrita é o veículo que documenta, que valida informações, sem ela, fica o dito pelo não dito, uma vez que a possibilidade de rever, de retornar a qualquer momento, de confirmar ou refutar só é possível pela escrita. Sobre os limites impostos pelo seu uso social, Souza (2004, p.355) destaca que

[...] além de espaços cotidianos que exigem o conhecimento de escrita, bancos, hotéis, institutos de previdências, documentos oficiais, o sujeito sem a escrita fica ainda privado de imergir em jornais, revistas, livros, restringindo a construção do imaginário pessoal e social. As restrições tendem ao nível estratégico, entendido como aquele em que há vozes diferentes, falando de questões cotidianas ou mais elaboradas, ao tempo em que permite o cruzamento da própria voz de quem escreve ou lê.

Apesar do valor social atribuído ao texto escrito, não é prudente reforçar a clássica oposição entre ele e a oralidade. Parece haver uma barreira entre ambos em que, de um lado, reside a beleza e a correção e, do outro, a feiura e a imperfeição. Desse modo, ao aprender a ler e a escrever, o aluno passaria de uma cultura a outra. Por esse prisma, parece haver a necessidade da suplantação de uma variedade linguística que lhe é familiar para que em seu lugar desenvolva uma nova variedade que, muitas vezes, causa-lhe estranheza. Importante é que a escola proporcione espaço para que as culturas se entrecruzem e desestimule a ideia valorativa a elas associadas.

A escrita ortográfica convencional é única, porque necessita de ser compreendida por todos os falantes, independente dos vários aspectos que os distinguem. À escola cabe trabalhar adequadamente com as diversidades e fazer o

aluno perceber que não há uma forma única de se comunicar e que a sua não está incorreta, ela deve se adequar ao contexto de uso. A instituição de ensino então vai conferir-lhe instrumentos para realização dessa adequação sempre que lhe for necessário.

3 A escrita ortográfica

A norma ortográfica se constitui de uma convenção social que unifica a escrita das palavras (MORAIS, 2010) e permite que possamos nos comunicar com mais facilidade. No entanto, as diferenças entre fonema e grafemas precisam ser ponderadas. A possibilidade de escrever tal qual falamos num país com múltiplos falares como o nosso ocasionaria muitas incompreensões.

Como exemplifica Cagliari (1999, p.67),

[...] poderíamos ter publicações que revelassem, pela escrita, as características fonéticas da língua do escritor, mas, sem dúvida alguma, um grande caos tomaria conta da escrita e da leitura. Por exemplo, alguém observando a própria fala poderia escrever coisas como pfsora, psicréta, pótch, parato (prato), drobá (dobrar)... e aí o trabalho de decifração linguística da escrita seria, sem dúvida alguma, uma tarefa extenuante.

Por esse motivo, é necessária a ajuda para que o estudante que apreendeu como a língua funciona, já que é falante dela, aprenda como a norma ortográfica atua. Assim, à medida que o aluno reconhece as estruturas linguísticas básicas – como os morfemas e as classes de palavras –, torna-se apto a refletir sobre a normatização ortográfica, aprimorando o conhecimento acerca da língua escrita e favorecendo o desenvolvimento da competência discursiva.

Grafar as palavras da forma convencionalizada se torna uma preocupação e, não raramente, gera constrangimento para o usuário da língua porque revela de imediato seu grau de escolaridade (CAGLIARI, 2002). O domínio da linguagem escrita não se dá pela simples aquisição dos signos visuais, mas há a necessidade da apropriação das

subjetividades inerentes ao código para que a correspondência fonema-grafema não seja percebida erroneamente.

Considerando que o sistema alfabético é uma representação notacional criada com a finalidade de representar os sons da fala humana, seria cômodo pensar que o objetivo foi atingido com êxito. A escrita alfabética que estabelece uma relação direta entre letra e som é apenas o primeiro passo para a escrita ortográfica, pois ela não é suficiente para a comunicação em todos os casos. Se tomarmos como exemplo o Português Brasileiro, perceberemos que há casos de correspondências diretas entre letra (grafema) e sons (fonemas) como “p”, “b”, “t” (exceto quando é realizado como alofone [tʃ]) “d”, “f”, “v”, mas há casos em que um fonema é representado por mais de uma letra e uma letra pode produzir vários sons. Sobre essa relação Lemle (2007, p.17) esclarece:

Na verdade, temos em português pouquíssimos casos de correspondência biunívoca entre sons da fala e letras do alfabeto. Chama-se correspondência biunívoca aquela em que um elemento de um conjunto corresponde a apenas um elemento de outro conjunto, ou seja, é de um para um a correspondência entre os elementos, em ambas as direções.

À medida que o aluno observa a falta de correspondência entre letra e som, inicia-se o período em que necessita de mais ajuda para confirmar ou não suas hipóteses. Lemle (2007) sistematiza a relação entre eles em quatro etapas: a teoria do casamento monogâmico em que há a relação direta de um para um; a teoria com restrições de posição em que a posição condiciona a escolha; as partes arbitrárias do sistema que abriga às idiossincrasias e, por fim, um pouco de morfologia em que aspectos gramaticais são condicionantes da escrita.

Para um auxílio eficiente do professor, é importante entender como se organiza a norma ortográfica da língua. Tomaremos como referência para esse trabalho as contribuições de Morais (2007; 2008) que apresenta uma estruturação a partir das

regularidades e das irregularidades. Segundo ele, existem diferentes critérios por trás da relação entre os sons e as letras. Destaca, no primeiro grupo, três tipos de relações regulares: diretas, contextuais e morfológico-gramaticais. Nas diretas, não existe competição de letras para grafar determinado som, para cada som corresponde uma letra; nas contextuais, o contexto, dentro da palavra, é que vai definir a letra (ou dígrafo) que devem ser usados; e nas morfológico-gramaticais, a compreensão da regra se dá pelos aspectos ligados à categoria gramatical e, p no segundo grupo, das relações irregulares, salienta que não é possível o apoio em regras para decidir o uso desta ou daquela letra.

Neste trabalho, o objeto de estudo foi definido a partir da observação prévia de erros, constatando que estão relacionados aos processos fonológicos, que, por sua vez, são alterações que os fonemas sofrem em determinados contextos durante sua realização. Normalmente acontecem em decorrência da tentativa de facilitar a realização de um som ou grupo de sons. Eles impactam a escrita porque, muitas vezes, são refletidos nela. O aprendiz, no processo de aprendizagem da escrita, tende a mobilizar, majoritariamente, o conhecimento fonológico envolvido na relação entre fonemas e grafemas, buscando referência na fala para o registro escrito. Dessa influência advêm registros desviantes da norma ortográfica.

Os erros mais recorrentes encontrados em atividades diagnósticas prévias foram os de apagamento do <r> em coda de verbos no infinitivo, como em “eu vou *fala* [falar]”; a hipercorreção da grafia da coda de verbos terminados em [w], como em “ele *comel* [comeu]”; e a monotongação de verbos no pretérito perfeito do indicativo, como em “ele *tomo* [tomou]”, motivo pelo qual foram selecionados para um tratamento didático. Tratar erros de ortografia relacionados ao aspecto gramatical dos verbos é de suma importância por ser esta uma classe de palavras relevante para o desenvolvimento da habilidade escrita.

Apoiados no entendimento de que o desempenho ortográfico apresenta relação direta com a exposição aos conceitos e modos de organização da língua, Cagliari (2002), Lemle (2007), Morais (2008) defendem o desenvolvimento da capacidade do aluno pensar sobre as características estruturais da língua e manipulá-las adequadamente. Em um primeiro momento, os conhecimentos fonológicos parecem os mais relevantes para os alunos, todavia com a percepção da insuficiência de análise para todos os casos, já que a unidade grafofônica escapa a algumas situações, inicia-se a procura por relações entre o sistema de escrita alfabético, que é regular pois uma letra registra uma unidade sonora fixa embora várias letras tenham o mesmo valor sonoro e alguns sons sejam notados por letras diferentes, e o sistema ortográfico que possui incongruências irregulares como mencionado anteriormente.

Nas palavras de Morais (2008, p. 39):

No caso da ortografia, concebo que o aprendiz – que, insisto, não é mero repetidor passivo – também reelabora em sua mente as informações sobre a escrita correta das palavras. Esse processo de reelaboração (das restrições da norma) em níveis mais e mais sofisticados o levaria a ser cada vez mais capaz de escrever corretamente, já que seus conhecimentos (sobre regularidades e irregularidades) se tornariam mais explícitos, mais conscientes.

Para Morais (2008), o conhecimento morfológico permite ao aluno inferir o processo gerativo de algumas regras vinculadas a essa categoria, dispensando assim a necessidade de memorizar uma a uma as formas ortográficas. Vários casos de regularidades que geram dúvidas no português brasileiro podem ser absorvidos à proporção que esse conhecimento é aplicado.

Para isso, é necessário um tratamento dispensado à ortografia que não se restrinja a verificar a correção de seu emprego.

Para Morais e Silva (2007, p.61-62) forma como a ortografia é ensinada está diretamente relacionada à concepção que se tem de seu ensino. Segundo esses autores, existem pelo menos três concepções distintas de ensino: a tradicional, a assistemática

e a reflexiva. A primeira ocorre pela memorização e pela repetição; a segunda caracteriza-se pela ausência do ensino; e a terceira trata o ensino como objeto de reflexão.

A perspectiva tradicional é a mais conhecida e foi/(é?) amplamente utilizada como forma de adquirir o domínio da norma. Cópia, ditado, lista de palavras, incontável repetição de um vocábulo são metodologias empregadas para esse fim. Sob esse prisma, o aluno, por meio de uma atitude passiva e mecânica, não necessitaria refletir sobre os aspectos que envolvem a ortografia. A realização dos comandos seria suficiente para aprender a escrever as palavras.

No polo oposto, há o estudo assistemático, ou seja, a ausência dele. Essa concepção decorreu da crença de que o contato com as palavras, ainda que sem um estudo direcionado, seria suficiente para absorvê-las. Conforme Soares (2017), houve uma confusão entre os conceitos de alfabetização e de letramento ocasionando um abandono do ensino da técnica. Por acreditar que se voltaria ao mecanicismo, desenvolveu-se uma cultura espontaneísta em que o contato com textos e o tempo produziriam alunos competentes ortograficamente.

Diferente de ambas as abordagens, o ensino reflexivo proporciona conhecer a estrutura e o funcionamento da língua. Rego (2007) lembra que é importante destacar a aprendizagem da ortografia não como um processo passivo, mas, contrariamente ativo, já que hipóteses são constantemente elaboradas pelos alunos sobre como se escrevem as palavras de sua língua. A escola precisa, então, ajudar o aluno a compreender como se processam as regras subjacentes à escrita.

Justamente por apresentarem tipos variados de regularidades e de irregularidades, não é possível abordar várias categorias de erros em uma única situação. Cada momento exige um grupo específico de casos e de metodologias adequadas a eles. Os casos que envolvem análise do contexto vocabular não poderiam

ser ensinados da mesma forma que os casos nos quais a exploração dos conhecimentos morfológicos se faz imprescindível.

É importante destacar que a aprendizagem da escrita ortográfica não é um processo com prazos determinados, mas contínuo, que pode durar a vida inteira. Bortoni-Ricardo (2009) afirma que o conhecimento acerca da ortografia de uma língua desenvolve-se a partir da conscientização sobre os aspectos linguísticos e socioculturais envolvidos na determinação das convenções de escrita. Após a alfabetização, que é o processo inicial de aprendizagem da escrita, há um longo caminho de reflexão sobre a normatização da língua a ser percorrido, por conseguinte, uma atitude espontaneísta em relação a alunos que se encontram em etapas finais do Ensino Fundamental ou Médio só intensifica a dificuldade.

4 Metodologia

Por seu caráter intervencionista, esta pesquisa de abordagem qualiquantitativa se insere no modelo da pesquisação. Como procedimento reflexivo e sistemático, tem o propósito de investigar um aspecto da realidade objetivando agir sobre ele e transformá-lo cooperativamente.

Nesse caso, o objeto de investigação são as dificuldades ortográficas apresentadas pela turma de EJA IV dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Eusébio, na Região Metropolitana de Fortaleza, no Ceará, a saber, o apagamento de <r> em coda de verbos, a monotongação e a hipercorreção da grafia da coda de verbos terminados em [w]. A turma era composta de 20 alunos sendo 11 mulheres e 09 homens com faixa etária variando entre 16 e 48 anos, dos quais 18 frequentavam de fato.

O objeto de pesquisa foi definido a partir do levantamento dos erros ortográficos mais frequentes na turma. Para delimitar esse universo amostral,

conduzimos duas atividades de coleta: uma escrita semiespontânea (redação) e uma escrita dirigida (ditado).

A escrita espontânea é uma importante fonte de informação sobre os conhecimentos que os estudantes já dispõem, pois, segundo Morais (2007a), ao escreverem seus textos de autoria, os aprendizes demonstram, de forma muito genuína, as representações que estão elaborando sobre a ortografia. Portanto, esse é um instrumento que possibilita perceber as necessidades mais urgentes da turma.

Em relação ao ditado, o autor esclarece que quando usado não para ensinar ortografia, mas para diagnosticar pontualmente o domínio das correspondências som-grafia, ele pode ser bastante produtivo. Suas vantagens estão relacionadas à praticidade e à economia com que é possível mapear uma turma.

A primeira atividade diagnóstica consistia no relato de um cordel apresentado na forma de um curta-metragem intitulado “O coronel e o lobisomem”. A segunda consistia em um preenchimento de lacunas de versos de um cordel adaptado cujo título era “O roubo do Banco Central”. A escolha dos versos suprimidos da segunda atividade considerou os contextos grafofonológicos que apresentavam mais dificuldades de escrita conforme revelado na redação.

De posse das informações sobre os erros de escrita mais comuns à turma, fez-se necessário realizar intervenções pedagógicas para ajudar os alunos a superá-los. Acreditamos que ao desenvolver um tratamento didático construído a partir das dificuldades manifestadas pelos discentes, considerando o conhecimento que já dispõem sobre as situações de escrita em questão, promoveremos um domínio mais consciente do sistema ortográfico e a redução dos erros observados.

Desse modo, diante dos dados obtidos por meio da verificação diagnóstica, foram realizadas seis intervenções, sendo duas para cada situação de escrita, quais sejam: apagamento do <r> em posição de coda, a hipercorreção da grafia da coda de verbos terminados em [w] e monotongação do [ow] em verbos do pretérito. Nesses

momentos, objetivou-se analisar as situações de uso da língua, de modo a refletir sobre os erros e a considerar as diferenças entre a fala e a escrita.

As atividades desenvolvidas constituíram-se de identificação de erros em textos de gêneros variados (texto informativo, lenda, trechos de redações próprias), de reescrita de vocábulos grafados incorretamente, de análise da escolha da escrita relacionando-a ao gênero em questão (cartum humorístico X anúncio), de preenchimento de cruzadinha, de confecção de listas de atividades diárias, de elaboração coletiva de regras a partir da observação/comparação das ocorrências, de observação da pronúncia de sons em letra de música e na fala da turma, de preenchimento de lacunas em fábula, crônica e letra de música e de bingo de palavras. As atividades na íntegra estão disponibilizadas em uma apostila em PDF para utilização e adaptação no link [*será incluído na versão final para garantir o anonimato da revisão*].

Concluídas as atividades interventivas, fazia-se necessário averiguar a eficácia do tratamento dados aos erros apresentados pelos alunos. Para constatar se houve uma minimização dos casos de erros estudados, procedemos ao pós-teste, que, semelhante ao diagnóstico, compreendeu uma produção semiespontânea e outra dirigida.

A produção semiespontânea constituiu-se de um texto narrativo a partir de um *cartum* não verbal de Quino. A atividade dirigida consistiu no ditado de frases divididas em três grupos: provérbios populares (brasileiros), provérbios chineses e frases bíblicas.

Todo o *corpus* foi recolhido para análise dos erros ortográficos e comparação com os dados coletados na avaliação diagnóstica. Foram contabilizados somente os dados referentes a alunos que participaram de todas as etapas das atividades. Dessa forma, dos vinte alunos matriculados, somente doze deles se encaixaram nesse critério e tiveram seus dados considerados.

5 Resultados

Interessava-nos os erros ortográficos de motivação fonético-fonológica em função da recorrência percebida na escrita dos alunos. Para classificar os erros ortográficos influenciados pela oralidade presentes nos textos, utilizamo-nos das categorizações dos processos fonológicos e de relações grafofonológicas propostas por Cagliari (2002) e Roberto (2016). Nesse primeiro momento, no entanto, listamos todos os tipos de erros verificados nos textos. O quadro a seguir apresenta os dados quantificados.

Quadro 1 - Erros por número de ocorrência - pré-teste (redação).

Tipos de erro	Escrita do aluno	Quantidade
Apagamento do <r>em coda	Coloca, volta, paga(3), coupa, cerca, cria, cuida(2) arca, olha, fica, da	14
hipercorreção da grafia da coda de verbos terminados em [w]	Abril (2), resoavel, casol(2), aparescel, ouvil(3), vil, partil, nasel, chamol	13
Monotongação	assusto, vingo, apago, mando(2), entro, falo, grito, mato, atiro	10
Co-ocorrência de vários grafemas para o fonema /s/	apareseu, ,ceguro, naseu, naceu, cresente(1), acontecendo	6
Co-ocorrência de vários grafemas para o fonema /z/	Lobizome (3) belesura, prejuísos (2)	6
Alçamento vocálico	lubizome(3), lobizomi, chicotiar	5
Co-ocorrência de grafemas para os róticos	Caregou, morendo, corronel, aretado, poradas	5
Hipossegmentação	Delá, porisso, derepente(2), comedo	5
Co-ocorrência de grafemas para representar a nasalidade	Emtrou, comtada, acomteceu, jumto, comtando	5

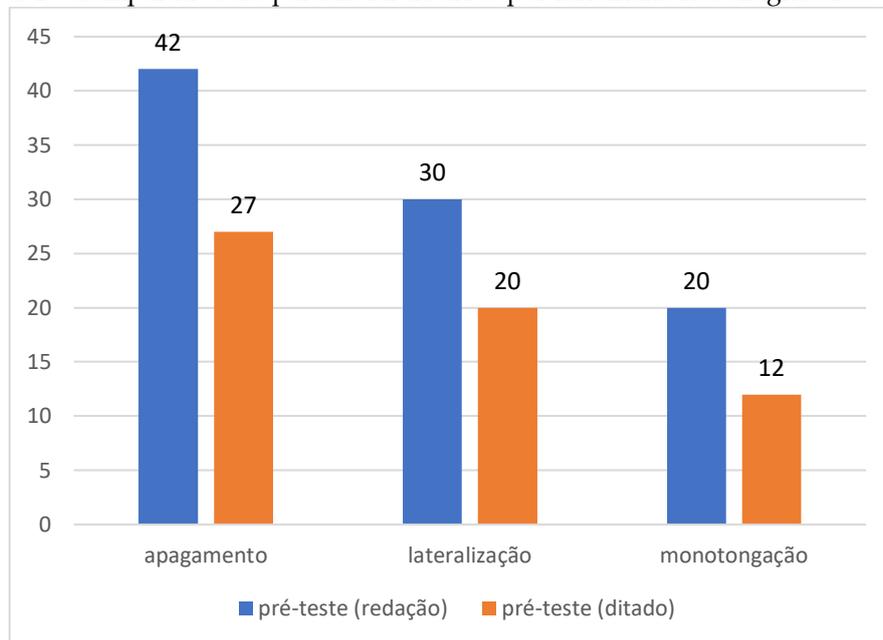
Registro inadequado para lateral em coda	Auguém, coupa, coroneu(2)	4
Registro inadequado de obstruintes	Feros, critos, critando, infelimente	4
Abaixamento vocálico	Vio(1), saio, escoro, coroneo	4
Desnasalização	Bateiro, lobisome (2)	3
Hipersegmentação	Na quela, em pregado, a contescendo	3
Nasalização	muinto	1
Ausência de registro do h	havia	1

Fonte: dados da pesquisa.

Esses primeiros dados permitiram-nos perceber as dificuldades ortográficas que são comuns à turma. A partir deles, identificamos quais das relações grafofonológicas em questão representavam maior interferência na escrita dos alunos. Foi possível constatar que o apagamento do <r> em coda dos verbos no infinitivo corresponde ao erro mais recorrente, a hipercorreção da grafia da coda de verbos terminados em [w] é o segundo mais frequente, na sequência, temos a monotongação de verbos no pretérito perfeito do indicativo. Os três casos foram, portanto, selecionados para um tratamento didático que permitisse aos alunos a redução dessas dificuldades.

O gráfico a seguir apresenta a quantidade de erros para cada uma das relações grafofonológicas em cada um dos testes diagnósticos.

Gráfico 1 - Comparativo do percentual de erros por fenômeno nos diagnósticos iniciais



Fonte: dados da pesquisa.

Os resultados apresentados no gráfico evidenciam a necessidade de diagnósticos complementares, pois enquanto o ditado proporciona uma investigação direcionada a situações específicas e, por isso, é mais mecânico, a produção de texto possibilita um leque maior de observação. Por outro lado, na redação, as opções estão restritas aos aspectos que envolvem o tipo de texto solicitado, não garantindo, assim, que todos os problemas ortográficos se revelem, além de os alunos poderem intencionalmente evitar formas sobre as quais têm dúvidas. As informações apresentadas no gráfico ratificam as limitações dos alunos relativas à hipercorreção da grafia da coda de verbos terminados em [w] e monotongação e, sobretudo, demonstram que o apagamento do <r> causa insegurança na maioria dos alunos visto que, de acordo com a tabela anterior, apenas dois alunos não cometeram esse desvio.

Diante do exposto, sintetizamos os dados coletados por meio das atividades de diagnóstico na tabela a seguir detalhando o desempenho por aluno.

Tabela 1 - Comparativo dos erros por aluno no diagnóstico inicial.

Aluno	Pré-teste (redação)	Pré-teste (ditado)	Total	%
Aluno 01	14	16	30	79
Aluno 02	6	5	11	26
Aluno 03	3	9	12	50
Aluno 04	5	4	9	30
Aluno 05	2	11	13	40
Aluno 06	4	7	11	28
Aluno 07	1	8	9	41
Aluno 08	2	2	4	12
Aluno 09	0	0	0	0
Aluno 10	0	1	1	3
Aluno 11	0	3	3	9
Aluno 12	0	0	0	0
Total	37 (23%)	64 (18%)	103	26

Fonte: dados da pesquisa.

Finalizados os procedimentos interventivos, os dados do pós-teste foram confrontados com os obtidos no pré-teste. Dessa análise resultaram as informações apresentadas na tabela a seguir.

Tabela 2 - Comparativo dos erros por aluno no diagnóstico final.

Aluno	Pós-teste (redação)	Pós-teste (ditado)	Total	%
Aluno 01	1	2	3	9
Aluno 02	3	1	4	11
Aluno 03	1	1	2	6
Aluno 04	2	0	2	6
Aluno 05	3	2	5	13
Aluno 06	1	1	2	6
Aluno 07	3	2	5	13

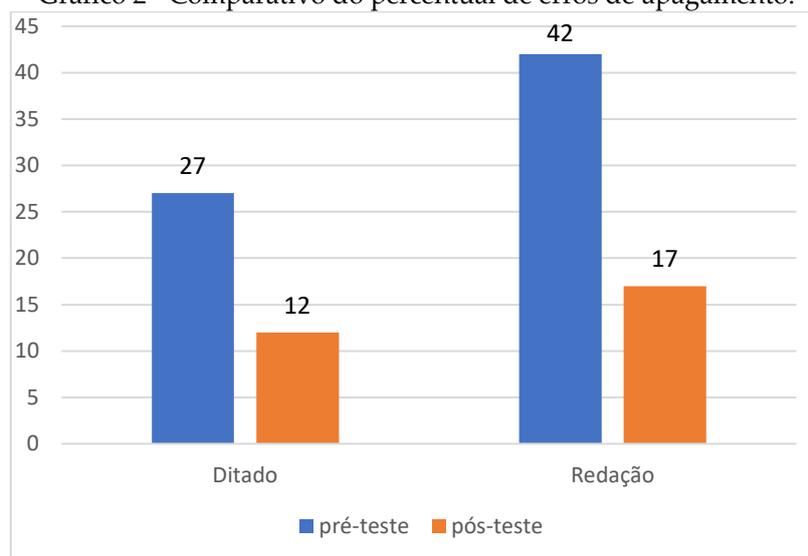
Aluno 08	0	0	0	0
Aluno 09	0	0	0	0
Aluno 10	0	1	1	2
Aluno 11	0	0	0	0
Aluno 12	0	0	0	0
Total	14 (4%)	10 (9%)	24	5

Fonte: dados da pesquisa.

Como pode ser visto, houve uma redução de um total de 103 desvios nas atividades diagnósticas para apenas 24 nas atividades do pós-teste, o que representa uma diminuição de 77%. Todos os alunos apresentaram uma evolução significativa observável nos dados da tabela. Quatro deles não cometeram nenhum erro ortográfico do tipo analisado nesta pesquisa, os demais reduziram a quantidade. Cada aluno evoluiu de maneira específica a partir das dificuldades manifestadas no início da investigação.

Os três gráficos que se seguem apresentam um comparativo dos percentuais de erros em cada momento, distribuídos por fenômeno.

Gráfico 2 - Comparativo do percentual de erros de apagamento.

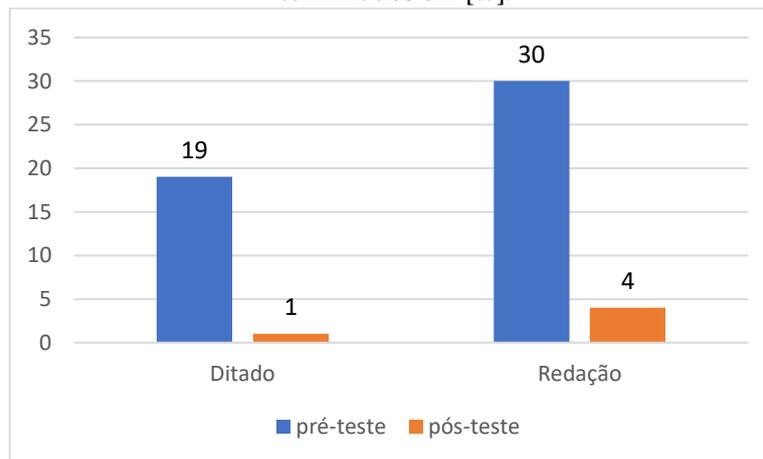


Fonte: dados da pesquisa.

O apagamento do <r> em coda foi observado em maior número de ocorrência e esteve presente na escrita de mais de 80% da turma. Como os dados demonstram,

houve uma queda considerável no número de ocorrência, de 27% e 42% para 12% e 17% no ditado e na redação, respectivamente. O apagamento se revela resistente ao tratamento didático em função do uso frequente em todas as camadas sociais, e em situações de pouco monitoramento, ele pode ser percebido. Mesmo assim, houve efeito positivo das intervenções.

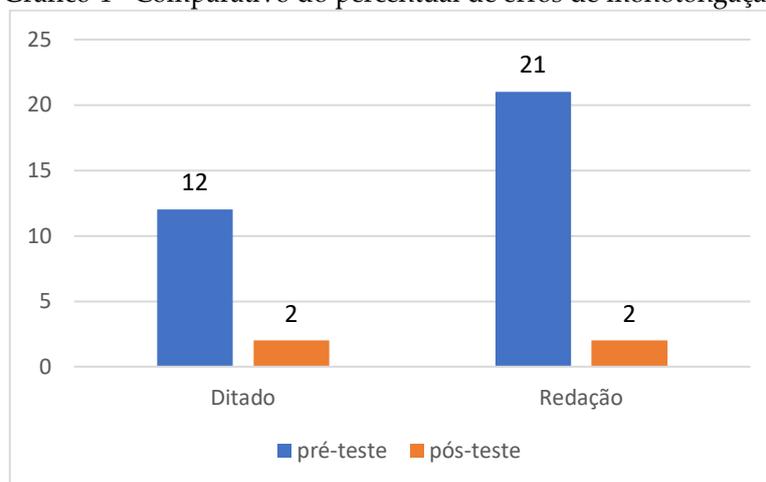
Gráfico 3 - Comparativo do percentual de erros de hipercorreção da grafia da coda de verbos terminados em [w].



Fonte: dados da pesquisa.

A hipercorreção da grafia da coda de verbos terminados em [w], apesar de menos frequente, representava uma dificuldade comum a metade da turma, cuja intervenção se mostrou bastante satisfatória. A redução dos erros de 19% e 30% para 1% e 4%, respectivamente, sinaliza um resultado condizente ao esperado. Esse caso nos pareceu menos complexo, já que ao lateralizar o último fonema do verbo, produzia-se outro verbo inexistente na língua portuguesa, diferentemente do que ocorre com as outras duas relações grafofonológicas investigadas. À medida que o aluno, de posse do conhecimento morfológico de que há uma única terminação para esses casos, reconhece aquele vocábulo como um verbo no tempo pretérito, as chances de representar a essas codas com <l> diminuem.

Gráfico 4 - Comparativo do percentual de erros de monotongação.



Fonte: dados da pesquisa.

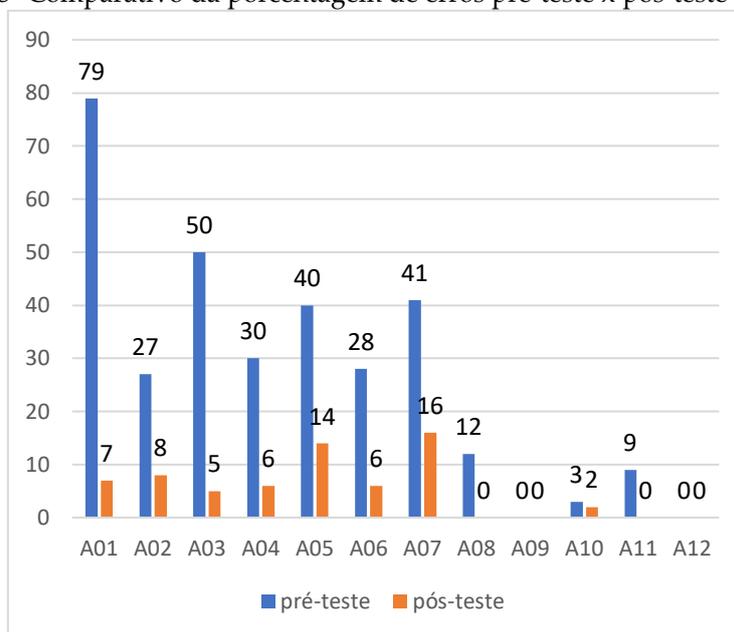
A monotongação, por utilizar-se do mesmo conhecimento morfológico da hipercorreção da grafia da coda de verbos terminados em [w], embora reflita na escrita de uma forma diferente, também apresentou resultados bastante positivos. Houve redução de 12% e 21% no ditado e na redação, respectivamente, para apenas 2% em ambas tarefas.

Os números revelam uma redução considerável na ocorrência da hipercorreção da grafia da coda de verbos terminados em [w] e da monotongação manifestados na terceira pessoa do singular em verbos do pretérito perfeito do indicativo. Nos pós-testes, esses erros foram pouco observados. Já no apagamento do <r> em posição de coda dos verbos no infinitivo, percebe-se uma redução importante no número de casos embora seja esse um fenômeno que exija um tratamento continuado.

A seguir apresentamos um gráfico com o comparativo do percentual de desvios por aluno. A análise do gráfico permite perceber a evolução dos alunos, uma vez que

há uma considerável redução na quantidade de erros verificados nas atividades de pós-teste.

Gráfico 5- Comparativo da porcentagem de erros pré-teste x pós-teste por aluno.



Fonte: dados da pesquisa.

Para dimensionar o impacto das intervenções no domínio das regularidades ortográficas em estudo, apresentamos a seguir uma tabela que apresenta os percentuais de desvios levando-se em consideração todas as ocorrências encontradas, tanto de utilização correta como incorreta de verbos nos casos investigados.

Tabela 2 - Comparativo da porcentagem de erros (pré-teste x pós-teste) por aluno

Aluno	Pré-teste			Pós-teste		
	Erros	Acertos	% de erros	Erros	Acertos	% de erros
01	30	8	79	3	44	7
02	11	28	26	4	47	8
03	12	12	50	2	38	5
04	9	21	30	2	36	6
05	13	20	40	5	30	14
06	11	28	28	2	35	6
07	9	13	41	5	27	16

08	4	30	12	0	41	0
09	0	32	0	0	36	0
10	1	37	3	1	42	2
11	3	32	9	0	36	0
12	0	36	0	0	45	0
Total	103	297	26	24	457	5

Fonte: dados da pesquisa.

Análogas às informações contidas no gráfico anterior, os valores percentuais ratificam os resultados satisfatórios demonstrados ao longo dessa seção. O número variado do total de verbos usado por cada participante é consequência da escolha vocabular que compôs cada redação. Apesar de desenvolverem seus textos a partir da mesma proposta, há alunos que fizeram uso mais produtivo de verbos no infinitivo e na terceira pessoa do singular do tempo pretérito que outros. Os resultados apontam, portanto, para um aumento do domínio das regularidades morfológico-gramaticais exploradas neste trabalho.

Todas as dificuldades apresentadas pelos alunos possuem igual importância, no entanto, cada caso tem sua especificidade. No conjunto diverso de conhecimentos que é comum à EJA, há situações mais preocupantes pela quantidade e pela variedade dos erros detectados. No universo em questão, mais de 50% da turma apresentou no diagnóstico dificuldades consideráveis, todavia destacamos os alunos 01, 03, 05 e 07, cujos percentuais de erros chamaram-nos muito a atenção.

Dentro desse grupo, o primeiro aluno representava o caso mais extremo, pois dos 38 possíveis usos que compunha o corpus investigado ele errou 30, o que corresponde a 79% das ocorrências. Já no pós-teste, dos 47 usos 44 atendiam às exigências quantos às três relações grafofonológicas em estudo. Em termos percentuais, houve um decréscimo de 72%. O aluno 03, ainda que tenha usado poucas palavras, grafou a metade delas de forma incorreta. Após as intervenções, obtivemos um uso mais produtivo dessas palavras com uma quantidade bem pequena de incorreções. Nos dois outros casos, também obtivemos reduções importantes de 40% para 14% e de 41% para 16%.

7 Conclusões

A pesquisa aqui apresentada cumpriu seus objetivos, pois A) investigou os casos mais frequentes de desvio à norma na escrita dos alunos, chegando ao tratamento do apagamento do <r> em coda de verbos, da hipercorreção da grafia da coda de verbos terminados em [w], e da monotongação de verbos no pretérito perfeito do indicativo; B) levou à elaboração e condução de atividades reflexivas com ênfase na relação grafema-fonema, que estão disponíveis em [[link será adicionado na versão final](#)]; e C) avaliou os efeitos da intervenção, verificando que a queda da quantidade de desvios atesta a validade do percurso pedagógico. Partimos de um panorama em que 26% dos usos relacionados ao grupo ortográfico analisado constituíam-se de erros para um quadro de 5% de ocorrências erradas nesse mesmo grupo.

Escrever pautado pelo que orienta a norma ortográfica da língua parece ser imperativo numa sociedade que valoriza a escrita como o espaço da verdade. Não possuir esse saber tido como legítimo pode ser motivo para desqualificar não só a variante linguística utilizada, mas aquela que a utiliza. À escola não cabe valorizar uma variedade de prestígio em detrimento de outras, mas oferecer a seus alunos condições de se apropriarem desse conhecimento legitimado para que tenham acesso aos bens de cultura por ela acessados.

Se tomarmos como parâmetros os dados gerais da pesquisa, verificamos a redução no número de erros em virtude de redução da seleção exclusivamente fonética dos vocábulos. Paralelo a isso, passou-se a observar os componentes morfológico-gramaticais a eles relacionados. O apego à oralidade refletia, portanto, o pouco conhecimento sobre a estrutura e o funcionamento linguístico.

Restou-nos evidente, entretanto, que existe uma considerável lacuna entre o tratamento dispensado à ortografia no ensino fundamental I e no ensino fundamental II, porque são variados os erros de motivação fonético-fonológica que absorvem desde

regularidades contextuais a irregularidades. Na modalidade EJA, apesar da reunião de percursos escolares diversos, também parece haver responsabilidades exclusivas de um e de outro segmento as quais inviabilizam um tratamento direcionado sobre o tema nos anos finais, pois se acredita ser de competência dos professores dos anos iniciais e, como resultado, os alunos acumulam dúvidas que se intensificam com o passar dos anos e geram inseguranças pela certeza de suas disparidades ortográficas.

Outra motivação possível para o quadro que se apresenta é talvez a crença de que nos anos finais as questões ortográficas serão superadas a partir do contato com os textos. A leitura seria suficiente para reverter dúvidas concernentes à grafia das palavras em um processo espontâneo que independe de sistematização. Essas medidas seriam sensatas se apenas restassem dificuldades irregulares, o que não representa o grupo em análise.

Por se tratar de uma turma dessa modalidade, a variedade de níveis de escrita se sobressai em comparação às salas de aula regulares, o que torna o trabalho do professor mais complexo. Soma-se a isso a desmotivação, a infrequência e demais aspectos que incidem diretamente sobre essa clientela. Todavia, trabalhos como este pode lançar uma luz sobre uma das dificuldades frequentes nessas turmas e uma aspiração comum aos alunos que se veem à margem no que se refere ao uso normatizado da língua escrita.

O que se espera que seja percebido é que é possível tratar questões ortográficas em sala de aula com poucos recursos e obter resultados positivos. As intervenções aqui realizadas constituem apenas modelos que podem ser melhorados, adaptados à realidade de cada sala de aula. Por isso, as atividades desenvolvidas estão disponibilizadas na íntegra no link [*a ser inserido na versão final*]. Importante é que os professores destinem tempo a um tratamento direcionado às necessidades dos alunos uma vez que se percebe, em todos os níveis de ensino, a presença de erros ortográficos

que poderiam ser sanados através de atividades que não apenas verifiquem se os alunos sabem escrever, mas que os ensinem quando não sabem.

Referências Bibliográficas

BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz.** 49 ed. São Paulo: Loyola, 2007.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna – a sociolinguística na sala de aula.** São Paulo. Parábola Editorial, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação/Inep. **Mapa do analfabetismo no Brasil.** Disponível em: www.portal.inep.gov.br.

CAGLIARI, L. C. Alfabetização e ortografia. **Educar**, Curitiba, Editora UFPR, n. 20, p. 43-58. 2002. DOI <https://doi.org/10.1590/0104-4060.263>

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu.** São Paulo: Scipione, 1999.

FREIRE, P. **A educação na cidade.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder.** 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

KATO, M. A. **No mundo da escrita: Uma perspectiva psicolinguística.** 7 ed. São Paulo: Ática, 2009.

KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado das Letras, 2008.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador.** – 17. ed. – São Paulo: Ática, 2007.

MORAIS, A. G.; LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C. (Orgs.). **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

MORAIS, A. G. **Ortografia: ensinar e aprender.** São Paulo: Ática, 2008.

MORAIS, A. G. O diagnóstico como instrumento para o planejamento do ensino de ortografia. In: SILVA, A. MORAIS, A. G.; MELO, K. L. R. (org.). **Ortografia na sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007a. p. 45-60.

MORAIS, A. G.; SILVA, A. Ensinando ortografia na escola. *In*: MELO, K. L. R.; MORAIS, A. G.; SILVA, A. (org.). **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. P. 61-75

REGO, L. L. B. O aprendizado da norma ortográfica. *In*: MELO, K. L. R.; MORAIS, A. G.; SILVA, A. (org.). **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ROBERTO, T. M. G. **Fonologia, fonética e ensino**: guia introdutório. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOUZA, O. Escrever na Escola: formação de cidadania e espaço para prosa de autor? **Educação**. Porto Alegre – RS, ano XXVII, n. 2 (53), p. 349 – 365, Mai./Ago. 2004.

Artigo recebido em: 31.03.2019

Artigo aprovado em: 07.11.2019



A figuração do agir em relatórios de estágio: linguagem, escrita e ação no contexto da formação inicial de professores

**The figurativeness of action in teacher practicum reports: language,
writing and action in the context of initial teacher education**

*Manoelito C. GURGEL**

RESUMO: Neste artigo, na área da Linguística Aplicada, nos propomos a analisar, baseados nos fundamentos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2008, 2009), como professores em formação inicial representam discursivamente, em relatórios de estágio, o seu agir nas atividades de regência e como o processo de figuração do agir, mediado, nesse caso, pela escrita, contribui para a formação e para o desenvolvimento profissional de professores. Para isso, analisamos as figuras de ação (BULEA, 2010) que três duplas de estagiários do curso de Letras da Universidade Federal do Ceará mobilizaram para representarem, em relatórios de estágio, o seu agir nas atividades de ensino. A partir da segmentação de fragmentos por critérios temáticos e enunciativo-discursivos, identificamos as ocorrências de figuras de ação nos três relatórios. Em nossa análise, constatamos a predominância da figura de ação acontecimento passado, que, mobilizada em segmentos de relativo interativo, apresentam uma apreensão retrospectiva do agir compreendido em sua singularidade. A quase totalidade

ABSTRACT: In this article, in the area of Applied Linguistics, we propose to analyze, based on the theoretical-methodological foundations of Sociodiscursive Interactionism (BRONCKART, 2008, 2009), how native Portuguese-speaker teachers, in initial formation, discursively represent, in reports, their actions in the activities of teaching and how the process of figurativeness of action, mediated in this case by writing, contributes to the formation and professional development of teachers. In order to do this, we analyzed the action figures (BULEA, 2010) that three pairs of students from the course of Letters of the Federal University of Ceará mobilized to represent, in reports, their actions in teaching activities. From the segmentation of fragments from thematic and enunciative-discursive criteria, we identified the occurrences of action figures in the three reports. In our analysis, we observed the predominance of past action figures, which, mobilized in segments of relative interactive, present a retrospective apprehension of the action understood in its uniqueness. The almost

* Doutor em Linguística. Professor da licenciatura em Letras do Instituto Federal do Ceará – *campus* de Crateús. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0505-410X>. manoelitocostagurgel@hotmail.com

dessa figura nos relatórios analisados nos indica que os estagiários estavam mais interessados em relatar as condutas desenvolvidas em sala de aula, sem, contudo, analisarem, por exemplo, a validade e a produtividade dos procedimentos relatados.

PALAVRAS-CHAVE: Figuração do agir. Figuras de ação. Relatórios de estágio. Formação de professores. Estágio.

totality of this figure in the reports analyzed indicates that the trainees were more interested in reporting the tasks performed, without reflecting, however, on, for example, the validity and productivity of the reported procedures.

KEYWORDS: Figurativeness of action. Action Figures. Teacher practicum reports. Teacher education. Teacher practicum.

1 Introdução

Cada vez mais, a Linguística Aplicada no Brasil, dada a sua proposta interventiva, preocupa-se em analisar a relação entre os sujeitos, os discursos e as ações que constitui, sob dadas condições culturais, sociais e históricas, as atividades humanas, como a formação inicial de professores desenvolvida no contexto das licenciaturas. Em geral, as atividades formativas são analisadas considerando-se a necessidade de intervenção nos processos de formação e de desenvolvimento profissional de professores, assumindo, para isso, o ensino como trabalho (MACHADO; BRONCKART, 2004).

Para nós, é necessário considerar, para a análise e a eventual problematização das mediações formativas, o agir dos professores em formação inicial nas atividades do estágio (sobretudo, o de regência). Considerando essa necessidade, defendemos a importância de se analisarem as representações sociodiscursivas¹ dos professores em formação inicial sobre o seu agir na atividade de ensino e, quando necessário,

¹ Para nós, as representações sociodiscursivas (GURGEL, 2018) são avaliações na e pela linguagem que os sujeitos e os seus grupos sociais, sob dadas condições culturais, sociais e históricas, produzem discursivamente sobre o que lhes é importante. Assim, essas avaliações constituem algumas das significações constitutivas das ideologias dos grupos sociais e, como tais, fundamentam as suas atividades de linguagem na sociedade.

problematizar² as suas implicações para as atividades de formação e de desenvolvimento profissional (GURGEL, 2018).

Essas representações sociodiscursivas, por serem produtos do pensamento e da linguagem (VYGOTSKY, 1993), são produzidas e partilhadas nas interações dos professores em formação inicial, nas quais eles, com os seus pares, negociam significações sobre, por exemplo, as suas capacidades de ação na atividade de ensino durante o estágio, para cuja conclusão devem, em muitas das licenciaturas brasileiras, produzir um relatório sobre as atividades desenvolvidas. Nesse gênero textual/discursivo, próprio às atividades de letramento acadêmico, são materializadas muitas das representações sociodiscursivas que os professores em formação inicial (com)partilham sobre o seu agir e sobre o seu desenvolvimento profissional.

Para nós, a produção textual dos relatórios é uma prática de escrita avaliativa e, se bem orientada e desenvolvida nas licenciaturas, pode se tornar uma atividade legítima de pesquisa científica, que, conforme acreditamos, deve ser o princípio formativo das licenciaturas.³ Na e pela produção escrita dos relatórios de estágio, como prescrição a que são submetidos no componente curricular do estágio, os professores em formação inicial, em princípio, analisam as atividades de ensino desenvolvidas em um período determinado nas escolas de Educação Básica. Assim, é necessário considerarmos a função que a escrita, e mais especificamente a produção textual dos relatórios de estágio, assume na produção e na circulação de representações sociodiscursivas sobre o agir dos professores em formação inicial nas atividades do

² O que temos percebido em nossas pesquisas é que essas representações estão relacionadas a avaliações restritas do agir. A partir da compreensão dos efeitos formativos dessas representações, podemos, como linguistas aplicados, propor projetos interventivos que contribuam positivamente com a formação e com o desenvolvimento profissional de professores.

³ Para nós, o objetivo geral do estágio de regência, como etapa formativa, deve ser o de contribuir para a formação analítica e crítica de professores perante a realidade escolar, para que eles possam compreender e superar os desafios das atividades de ensino, a partir das relações possíveis entre a teoria e a prática. Sendo assim, o estágio de regência nas licenciaturas de Letras deve oportunizar o desenvolvimento, pelos professores em formação inicial, de capacidades epistêmicas e praxiológicas próprias à atividade profissional de ensino.

estágio, as quais, para nós, são, antes de tudo, atividades de desenvolvimento profissional.

Nesse caso, podemos considerar que a escrita pode ser ela mesma uma atividade formativa, pois nela e por ela os professores em formação inicial podem apreender e representar discursivamente o seu agir, (re)significando as suas capacidades epistêmicas e praxiológicas (BRONCKART, 2008) relacionadas à atividade profissional de ensino (MACHADO; BRONCKART, 2004). Para nós, a apreensão e a representação, na e pela linguagem, do agir definem a figuração do agir (GURGEL, 2018; BULEA, 2010; BULEA; BRONCKART, 2008), cuja análise é fundamental para compreendermos, por exemplo, o desenvolvimento profissional possibilitado pelas mediações formativas, como as do estágio.

Defendendo a possibilidade de se considerar os relatórios de estágio como *corpus* válido e legítimo para a análise da figuração do agir, propomos a presente pesquisa. A partir dos fundamentos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2008, 2009; BULEA; BRONCKART, 2008), sobretudo aqueles relacionados à tese de que a linguagem é central no processo de desenvolvimento profissional e humano (VYGOTSKY, 1993), nos propomos a analisar, no contexto das mediações formativas, como os professores em formação inicial apreendem e representam discursivamente, nos relatórios de estágio, o seu agir nas atividades de ensino e como esse processo de figuração do agir, que, neste caso, emerge da produção textual escrita, contribui para a formação e para o desenvolvimento profissional desses professores em potencial, os quais, na disciplina de estágio, como componente curricular obrigatório da licenciatura, assumem a função social de estagiários.

Para esta pesquisa, analisamos três relatórios produzidos por estagiários da licenciatura em Letras da Universidade Federal do Ceará (doravante, UFC) no final do semestre letivo. Na análise dos relatórios, identificamos, a partir de suas regularidades

linguísticas, enunciativas e discursivas, as figuras de ação (BULEA, 2010; BULEA; BRONCKART, 2008) mobilizadas pelos estagiários ao representarem o seu agir nas atividades de ensino. Na análise, consideramos que as figuras de ação estão relacionadas a diferentes apreensões do agir e que, assim, constituem diferentes possibilidades de representação dos constituintes do agir, como os relacionados às intenções, às finalidades e às capacidades de ação (BRONCKART, 2008).

Nessa análise das figuras de ação, interessam-nos os efeitos formativos da dinâmica da figuração do agir para o desenvolvimento profissional dos estagiários como professores em potencial. Ademais, é por essa análise que nos é possível discutir como a produção textual dos relatórios de estágio contribui para as mediações formativas, na medida em que a consideramos uma atividade de produção e de circulação de representações sociodiscursivas sobre a atividade profissional do professor em formação inicial.

Nesta pesquisa, assumimos teses gerais quanto aos estágios, aos relatórios de estágio e à sua produção textual, sendo as principais delas as seguintes: o estágio de regência nas licenciaturas brasileiras de Letras é uma atividade de formação e de desenvolvimento profissional; a escrita, nessa atividade, caracteriza-se como escrita acadêmica; na e pela escrita, professores em formação inicial produzem e partilham representações sociodiscursivas sobre o seu agir; as atividades de escrita em mediações formativas são fundamentais para o desenvolvimento profissional de professores aptos à pesquisa; dos relatórios de estágio, emergem representações sociodiscursivas sobre o agir e, portanto, pela análise dos relatórios, podemos compreender como os actantes dessas atividades produzem e partilham representações sobre as suas próprias ações, sendo estas últimas unidades praxiológicas (BULEA, 2010).

Quanto aos professores em formação inicial, assumimos às teses gerais de que, na disciplina de estágio: eles são profissionais em formação e em desenvolvimento; na universidade, assumem a função social de estagiários-professores, enquanto, na

escola, assumem a função de professores-estagiários. Para nós, essa dupla função social justifica-se assim: os estagiários, para realizarem o estágio como componente curricular obrigatório da licenciatura, precisam reger efetivamente uma turma de uma escola da Educação Básica, durante um período previamente acordado com a instituição; ao assumirem a turma, eles precisam cumprir com as prescrições da escola e do *métier*, como as de planejar, organizar e desenvolver atividades de ensino, agindo, portanto, mesmo não mantendo vínculo empregatício com a escola, como professores,

Conforme acreditamos, analisar a figuração do agir em relatórios de estágio pode nos ajudar a compreender, em pesquisas posteriores, a relação que os estagiários assumem com a escrita em contexto de formação e desenvolvimento profissional. Pela análise da figuração do agir em relatórios de estágio, poderemos futuramente problematizar a relação dos professores em formação inicial com a produção textual escrita de gêneros acadêmicos, identificando quais as representações sociodiscursivas que fundamentam essa relação. Assim, acreditamos que esta pesquisa pode contribuir para a análise do letramento acadêmico dos professores em formação inicial, pois a produção dos relatórios implica usos específicos da escrita em contextos acadêmicos⁴.

Posto isso, discutiremos, a seguir, na seção 2, sobre a produção textual dos relatórios de estágio de regência; depois, na seção 3, trataremos da problemática teórica do agir, a partir da abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante, ISD) (BRONCKART, 2008, 2009), e apresentaremos a nossa proposta quanto ao agir em contexto de ensino nas atividades do estágio de regência; logo em seguida, na seção 4, apresentaremos os procedimentos metodológicos que fundamentam as nossas análises, desenvolvidas na seção 5; por fim, na seção 6, discutiremos os efeitos

⁴ Conforme já antecipamos, a finalidade deste artigo não é descrever a organização textual do relatório como gênero acadêmico nem analisar como as atividades de produção escrita do relatório contribuem para a produção de conhecimentos e representações em contextos formativos. Certamente, trata-se de dois objetivos que podem ser contemplados parcialmente pela presente análise da figuração do agir em relatórios de estágio de regência.

formativos da nossa análise, considerando as implicações da figuração do agir em relatórios de estágio para a formação e para o desenvolvimento profissional de professores.

2 A produção do gênero textual relatório de estágio de regência e suas contribuições para a produção de conhecimentos na e pela escrita

Considerando a pesquisa como princípio formativo do estágio, os relatórios de estágio de regência, como gêneros textuais/discursivos acadêmicos, compartilham, com a comunidade acadêmica e com a comunidade em geral, as experiências dos estagiários durante as atividades de ensino nas escolas de Educação Básica. Sendo assim, no debate sobre a produção do relatório de estágio (especialmente, o de regência), devemos considerá-lo um gênero textual/discursivo próprio às atividades do letramento acadêmico, pois o seu contexto de produção e de circulação é definido pelas condições específicas do domínio cultural e social da Universidade, sobretudo em seus cursos de licenciatura (no caso específico desta pesquisa, a licenciatura em Letras da UFC). É, portanto, um gênero discursivo próprio à esfera de atividade humana (BAKHTIN, 2003) acadêmica, em que, evidentemente, circulam outros gêneros textuais/discursivos, como resenhas, artigos e projetos de pesquisa.

Para nós, é legítimo questionarmos qual a importância do gênero textual/discursivo relatório de estágio nas licenciaturas brasileiras, em comparação com a importância dada a outros gêneros textuais/discursivos, como sobretudo o artigo científico. No caso do contexto específico da nossa pesquisa, a licenciatura em Letras da UFC, podemos perceber que os relatórios de estágio de regência são produzidos somente uma única vez durante os quatro anos da licenciatura, especificamente no último semestre letivo do curso. Já, por exemplo, os artigos científicos são produzidos geralmente desde o segundo semestre letivo, em bem mais de uma disciplina como requisitos parciais para aprovação. Há, inclusive, disciplinas

no início do curso dedicadas à produção e à compreensão quase que exclusiva de artigos científicos, como gênero textual/discursivo acadêmico privilegiado.

Além disso, ainda no caso específico do curso de Letras da UFC, podemos perceber, conforme a sua matriz curricular, que a disciplina de Estágio em Ensino de Língua Portuguesa é ofertada no último semestre do curso, sendo os relatórios de estágio de regência as produções finais para a conclusão do curso, já que, nessa licenciatura, não são produzidas monografias. Os relatórios de estágio de regência tornam-se, então, mais ainda no caso da UFC, gêneros textuais/discursivos acadêmicos necessários à formação inicial de professores, os quais, na maioria dos casos, matriculam-se no último semestre letivo do curso sem nunca terem tido acesso a esse gênero, o que justifica, pelo menos parcialmente, a dificuldade que eles têm de produzi-lo adequadamente.

Assim, podemos questionar o que de fato se espera dos estagiários quanto ao atendimento à proposta de produção do relatório de estágio (BOTELHO; LEURQUIN, 2008), no que se refere, por exemplo, ao atendimento às características composicionais, temáticas e estilísticas (BAKHTIN, 2003) desse gênero textual/discursivo. Considerando a sua função social, relacionada às suas finalidades acadêmicas, podemos considerar que, em geral, espera-se dos estagiários a produção do relatório de estágio como um documento, que será analisado pelo professor da disciplina, para fins de avaliação, e que, em alguns casos, será arquivado na universidade, para fins de pesquisa.

Ademais, para fins de avaliação, espera-se dos estagiários, especialmente na seção do desenvolvimento, a capacidade de apreender criticamente o seu agir na atividade de ensino, mobilizando e relacionando teoria que legitime a sua análise da conduta, sendo esta constituída pelas ações desenvolvidas dentro e fora de sala de aula, para as quais concorrem, por exemplo, intenções e capacidades de ação (BRONCKART, 2008), relacionadas ao agir prescrito, ao agir real e ao agir realizado

(MACHADO, 2004; AMIGUES, 2004; CLOT, 2006; LOUSADA, 2006). Assim, espera-se que os estagiários mobilizem, como conteúdo temático, o seu agir e as atividades desenvolvidas por eles em contexto de ensino (na escola) e também de formação profissional (na universidade).

Quanto à composição, podemos considerar que não há consenso em relação à caracterização estrutural e organizacional dos relatórios de estágio de regência (BOTELHO; LEURQUIN, 2008). Em uma mesma licenciatura, os diferentes professores da disciplina de estágio de regência propõem modelos próprios, que variam desde a organização textual em seções até a extensão textual. Em geral, os relatórios de estágio de regência apresentam três seções (a Introdução, o Desenvolvimento e a Conclusão), fora os componentes pré-textuais, como capa, contracapa, sumário, e os pós-textuais, como referências e eventuais anexos. Nos componentes pré-textuais, sobretudo na capa e na contracapa, são informados os parâmetros que constituem o contexto de produção dos relatórios, como quem é o produtor e quem é a audiência, e, por isso, são tão importantes quanto os elementos textuais (LEURQUIN, 2013b).

Embora não haja consenso quanto à organização textual-discursiva dos relatórios de estágio de regência, podemos considerar que, dadas as prescrições identificadas anteriormente quanto à sua função pragmática de uso, espera-se que, nesse gênero textual/discursivo, estejam presentes segmentos próprios sobretudo às tipologias textuais expositiva e argumentativa (ADAM, 2008; BRONCKART, 2009), pois elas estão relacionadas mais diretamente à capacidade crítica que esse gênero requer quanto à apresentação e à análise do agir em contexto de ensino. Essa heterogeneidade tipológica (ADAM, 2008), que, para nós, deve caracterizar a composição do gênero textual/discursivo relatório de estágio, é importante porque, a partir dela, os estagiários podem apreender e representar, sob diferentes modalidades

de planificação textual, o seu agir e tudo que ele implica, como os procedimentos metodológicos adotados.

Assim, espera-se que os estagiários, a partir da relação, mediada pela criticidade, entre teoria e prática, possam fomentar o debate científico sobre a formação profissional de professores, produzindo conhecimentos acerca do seu agir e das atividades formativas, os quais estão relacionados, por exemplo, às capacidades de ação implicadas no desenvolvimento das atividades (planejamento, elaboração e realização) de ensino e às condições históricas e sócio-culturais em que essas atividades se desenvolvem. É assim que podemos considerar a funcionalidade dos relatórios como gêneros importantes para a formação inicial de professores. A sua produção textual é, então, ela mesma, uma atividade formativa.

Contudo, devemos lembrar que, para que isso ocorra de fato, é preciso que os formadores, nas disciplinas de estágio, sistematizem uma abordagem coerente desse gênero, pela qual se evite que os estagiários representem a produção textual do relatório de regência como uma mera atividade necessária para cumprir os requisitos obrigatórios para a aprovação na disciplina e para a conclusão do curso. Sem uma abordagem produtiva com esse gênero textual/discursivo, é bem provável que os estagiários concebam os relatórios como documentos nos quais devem apenas apresentar acriticamente a realização das tarefas, restringindo, assim, as contribuições que o gênero pode oportunizar à formação inicial de professores cada vez mais conscientes e críticos do seu agir e do seu desenvolvimento profissional.⁵

5 Ademais, também devemos lembrar que as condições específicas do contexto de produção desse gênero nas licenciaturas brasileiras acabam tornando-o, em muitos casos, apenas um material de e para avaliação, já que a produção dos relatórios pelos estagiários atende a uma tarefa prescrita pelos formadores. Em geral, os relatórios são produzidos pelos estagiários para serem avaliados pelo professor formador da disciplina de estágio e, dependendo de como o formador medeia a formação, podem tornar-se apenas produtos de uma atividade burocrática de avaliação, da qual, em tese, os estagiários dependem para concluir uma das últimas atividades obrigatórias da licenciatura. A partir disso, podemos legitimamente propor uma questão para pesquisas futuras: quais são as implicações da burocratização da escrita acadêmica na formação inicial de professores?

Apresentados alguns fundamentos sobre o gênero textual/discursivo relatório de estágio de regência e sobre a sua produção textual nas licenciaturas (particularmente a de Letras na UFC), passaremos, a seguir, a tratar do agir em contexto de ensino durante as atividades do estágio de regência.

3. O agir do professor em formação inicial no contexto das atividades de regência nas escolas da Educação Básica: o ensino como trabalho

Conforme propusemos anteriormente, o agir dos estagiários na universidade e na escola desenvolve-se em contexto de formação e de ensino, respectivamente. Para abordarmos, então, a dupla função social que os estagiários assumem nas atividades do estágio, podemos atentar para as duas instituições sócio-historicamente bem definidas nas quais se desenvolve o agir do grupo. Cada uma delas tem suas próprias características políticas, econômicas, culturais e propõe regras e normas específicas pelas quais avaliam as ações nelas desenvolvidas pelos diferentes atores que as constituem dialeticamente.

Dentro da universidade, na disciplina de estágio de regência, os sujeitos assumem a função de estagiários-professores. É nessa disciplina que os estagiários geralmente começam a se representar efetivamente como professores (pelo menos, em potencial), pois assumirão, em muitos casos pela primeira vez, uma sala de aula. Como em toda e qualquer instituição, o agir dos estagiários na universidade está submetido a prescrições, de cuja definição eles não participam. Dentre essas prescrições, podemos destacar a obrigatoriedade da produção do relatório final das atividades desenvolvidas nas escolas de Educação Básica. Como apresentamos na seção anterior, é esse relatório que constitui, em muitas licenciaturas, a principal atividade de avaliação dos estagiários na disciplina do estágio.

Já nas escolas em que desenvolvem as atividades de ensino, os estagiários assumem a função de professores-estagiários. Eles cumprem, nas escolas, por um período previamente acordado entre eles e os coordenadores das escolas, com a

aquiescência dos formadores, determinadas atividades próprias à atividade de ensino, responsabilizando-se, perante a escola, a universidade e a comunidade, quanto, por exemplo, à regência de turma(s). Para nós, é na experientiação da rotina das escolas que os professores-estagiários apreendem as especificidades da atividade de ensino, para a qual estão se formando e se desenvolvendo profissionalmente.

Sendo assim, podemos questionar: quais são as determinações que regulam o agir dos estagiários-professores/professores-estagiários nas duas instituições? Para tentarmos responder a essa questão, recorreremos à abordagem da semântica do agir proposta pelo Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2008, 2009). Preservadas as especificidades das duas atividades (formação e ensino) e das duas funções sociais (estagiários e professores), procuraremos abordar, nesta seção, em um primeiro momento, a problemática teórica do agir, conforme o que propõe Bronckart (2008, 2009), e, em um segundo momento, a problemática teórica das especificidades do agir em contexto de formação e de ensino durante as atividades do estágio de regência.

Na proposta do ISD (BRONCKART, 2008, 2009), as organizações funcionais da espécie humana, que podem ser designadas por atividades, constituíram-se a partir da emergência da linguagem e, por isso, são sempre sociais. Assim, é pela mediação da linguagem que se fundamenta a cooperação dos homens nas atividades.

Na tentativa de definir mais precisamente os termos atividade e agir, presentes em muitas das abordagens teóricas sobre a praxiologia humana, Bronckart (2008, 2009) propõe distingui-los. O autor define agir como toda e qualquer conduta e intervenção humana orientada no mundo, a qual difere do acontecimento, considerado como sucessão de eventos que podem ser compreendidos apenas por sua causalidade natural. Por conseguinte, as condutas humanas não são acontecimentos, pois estão relacionadas a intervenções intencionais, ou seja, são desenvolvidas por actantes

dotados de responsabilidade, que agem de acordo com determinadas intenções e capacidades (sejam epistêmicas, sejam praxiológicas).

À atividade e à ação, Bronckart (2008, 2009) atribui um estatuto interpretativo. A atividade refere-se à interpretação do agir que mobiliza os planos motivacionais e intencionais no nível coletivo, enquanto a ação remete à interpretação do agir que mobiliza esses mesmos planos, mas no nível individual.

Quanto à dimensão motivacional, o autor propõe distinguir os determinantes externos, que são de origem coletiva, e os motivos, que são de origem individual e que estão relacionados às razões do agir mobilizadas por um indivíduo particular. No que se refere à dimensão intencional, o autor considera necessário distinguir as finalidades, propostas e validadas socialmente, e as intenções, que são os fins do agir mobilizados individualmente. Por fim, em relação à dimensão dos recursos para o agir, o autor propõe distinguir os instrumentos, que abrangem tanto as ferramentas materiais e as tipificações do agir disponíveis socialmente, quanto as capacidades, que são os recursos comportamentais e/ou mentais que são atribuídos a um indivíduo particular.

Para se referir aos indivíduos que agem no mundo e ao estatuto que eles assumem no curso do agir, Bronckart (2008, 2009) propõe, no plano ontológico, o termo actante para remeter a qualquer indivíduo que desenvolve uma intervenção no mundo. No plano gnosiológico, que é o interpretativo, Bronckart (2008, 2009) propõe os termos ator e agente. O primeiro termo, ator, refere-se ao actante que é representado, textual-discursivamente, como dotado de motivos, intenções e capacidades; o segundo, agente, remete ao actante ao qual não é atribuído, textual-discursivamente, essas propriedades. Tais propriedades estão relacionadas, por exemplo, ao querer-fazer, ao poder-fazer, ao dever-fazer, ao conseguir-fazer e ao

saber-fazer, que manifestam discursivamente os constituintes do agir, relacionados às dimensões do agir prescrito, real e representado⁶.

No que se refere especificamente às atividades do estágio, seja na universidade, seja na escola, podemos considerar que os estagiários agem intencionalmente a partir das representações que produzem e partilham na e pela linguagem. Eles sabem que precisam agir, nas duas instituições, conforme determinadas prescrições, que não são definidas em princípio pelos próprios estagiários, pois os determinantes externos que constituem o nível coletivo da dimensão motivacional são definidos por aqueles que prescrevem as atividades de ensino (nesse grupo, incluímos desde os gestores das escolas até os documentos oficiais), que preconizam como elas devem ser e como devem acontecer.

Duas dessas prescrições a que estão submetidos os estagiários nas escolas referem-se ao calendário letivo ao qual devem se adequar e ao conteúdo programático que devem ensinar em um período previamente determinado. Para isso, eles mobilizam a) motivos baseados nos determinantes externos que são produzidos coletivamente, b) intenções fundamentadas nas finalidades propostas socialmente e c) capacidades relacionadas aos recursos epistêmicos e praxiológicos de que dispõem.

Na universidade, como já destacamos, uma das prescrições é a produção dos relatórios de estágio, para fins sobretudo de avaliação pelos formadores. Ao

⁶ Esses termos foram propostos originalmente pela Ergonomia da Atividade francesa, para a análise do trabalho. Segundo essa abordagem, o termo tarefa está relacionado à prescrição de objetivos e procedimentos para se alcançar um determinado fim. Esses objetivos não são certamente definidos pelos próprios trabalhadores, pois são, na verdade, prescritos por outros, superiores na ordem hierárquica. Considerando essa proposta, Amigues (2004) destaca a distância que há entre o trabalho prescrito e o trabalho real, enquanto Clot (2006) distingue trabalho real e trabalho realizado. Para esse último autor, o trabalho real implica tanto o que o trabalhador realiza de fato quanto o que ele deixa de fazer, o que queria fazer, o que ele poderia ter feito, por exemplo; já o trabalho realizado relaciona-se ao que de fato o trabalhador realiza e ao que, portanto, é efetivamente observável. Para os dois autores, o trabalho representado relaciona-se às interpretações do trabalho semiotizadas em textos que tratam da atividade e que podem ser produzidos tanto pelos próprios trabalhadores quanto por instâncias externas a eles. Os autores propõem ainda que o trabalho prescrito refere-se às regras e normas estabelecidas por instituições que regulam a atividade e que determinam o que deve ser feito.

produzirem os relatórios, os estagiários, em princípio, apreendem e representam discursivamente o seu agir nas atividades desenvolvidas durante a disciplina. Portanto, nos relatórios, podemos, como pesquisadores, analisar o plano gnosiológico do agir e, por conseguinte, podemos analisar neles a ação como apreensão e representação do agir.

Os estagiários, nos relatórios, podem atribuir a si mesmos motivos, intenções, capacidades, representando-se discursivamente como atores ou podem não atribuir a si mesmos essas propriedades, representando-se discursivamente como agentes (BRONCKART, 2008, 2009). É, por exemplo, essa atribuição ou não de capacidades de agir que tentaremos analisar nos relatórios de regência, na tentativa de respondermos a uma das questões que nos interessam nesta pesquisa: como os professores em formação inicial se representam, na e pela escrita, quanto ao seu estatuto de agente e ator nas atividades do estágio de regência?

Posto isso, para tentarmos responder satisfatoriamente a essa questão, passaremos a apresentar, a seguir, os nossos procedimentos metodológicos, bem como as nossas categorias analíticas.

4 As figuras de ação nos relatórios de estágio: procedimentos e categorias de análise

Para analisarmos como professores de língua materna em formação inicial significam e representam, em relatórios de estágio, o seu agir nas atividades de ensino e como eles produzem e partilham, na e pela escrita, representações sobre o agir no contexto da mediação formativa, consideraremos, como *corpus* de análise, três relatórios produzidos em dupla por seis estagiários da disciplina de Estágio em Ensino de Língua Portuguesa do curso de Letras da Universidade Federal do Ceará, no último semestre letivo de 2018.

Para a constituição do nosso *corpus* de análise, entramos em contato por *e-mail* com os quatorze estagiários regularmente matriculados na disciplina, para solicitar-

lhes gentilmente os relatórios produzidos como requisito de avaliação parcial na disciplina. No e-mail, explicamos aos estagiários as finalidades e os procedimentos metodológicos da nossa pesquisa, bem como asseguramos preservar a sua identidade. Além disso, informamos que eles poderiam optar por não colaborar com esta pesquisa e que, caso eles aceitassem colaborar, a sua identidade seria preservada.

Dos quatorze estagiários, seis aceitaram colaborar gentilmente com a nossa pesquisa, enviando-nos a versão em PDF dos relatórios, que produziram em dupla na disciplina de estágio, e respondendo a um questionário *online* sobre dados referentes, por exemplo, ao sexo, à idade e à experiência no ensino. Os dados dos questionários nos foram importantes para a identificação do contexto de produção dos relatórios, especialmente quanto aos parâmetros físicos e sociais (BRONCKART, 2009). Os outros oito estagiários da turma não responderam ao nosso *e-mail*.

À época da disciplina, os seis estagiários, em sua maioria do sexo feminino, tinham entre 22 e 36 anos de idade, estavam no último semestre da licenciatura e cursavam em média quatro disciplinas. Todos eles ainda não haviam assumido, em nenhum momento anterior ao início da disciplina, a sala de aula. O estágio de regência era, portanto, a primeira experiência deles como professores (em formação).

A cada um dos três relatórios, atribuímos um código para organizarmos os fragmentos da análise: R1 (relatório 1), R2 (relatório 2) e R3 (relatório 3). Como procedimentos analíticos, desenvolvemos inicialmente, em concordância com a proposta de Bulea (2010), a identificação de fragmentos em cada um dos relatórios a partir de um princípio temático; assim, identificamos os fragmentos de cada relatório de acordo com o conteúdo temático mobilizado. Em seguida, agrupamos fragmentos por conteúdos temáticos, relacionados, por exemplo, à preparação e ao desenvolvimento do agir. Evidentemente, essa classificação não esgota o conjunto de subtemas abordados nos relatórios, mas, para esta pesquisa, é suficiente, já que indica a orientação temática predominante de cada um dos relatórios.

Em seguida, ainda de acordo com a proposta de Bulea (2010), procedemos à categorização dos fragmentos de acordo com critérios enunciativo-discursivos. Em cada fragmento, identificamos segmentos mobilizados em tipos de discurso diferentes. Assim, dividimos os segmentos de um mesmo fragmento de acordo com o tipo de discurso mobilizado. A partir dessa relação entre conteúdo temático da ordem do agir e tipo de discurso, passamos a identificar as figuras de ação com base, principalmente, nas marcas de agentividade e nos tempos e modos verbais.

Dada a necessidade de organização dos dados, preferimos categorizar e etiquetar os fragmentos e segmentos com um código próprio, considerando, para isso, que a cada conteúdo temático geral corresponde um fragmento (código F) e a cada ocorrência de figura de ação corresponde um segmento (código S). A cada um dos fragmentos e segmentos, atribuímos um número, iniciando em 1: por exemplo, F2 – S1 (fragmento 2, segmento 1). Sendo assim, na análise, ao nos referirmos, por exemplo, ao segmento 5 do fragmento 2 do relatório 3, usaremos um código que contempla inicialmente o relatório e, em seguida, o fragmento e, por fim, o segmento (R3:F2-S5).

Entre a indicação do relatório e a indicação do fragmento, optamos por acrescentar dois pontos (:), apenas por questão de organização. A disposição e a organização desses fragmentos num mesmo relatório não é necessariamente sucessiva; em alguns casos, eles se alternam, mas, em outros, não.

A nossa estratégia de considerar a ocorrência de cada figura de ação nos ajudará a quantificar todas as ocorrências tanto em um mesmo relatório quanto nos três relatórios. A partir dessa análise quantitativa, poderemos identificar, por exemplo, qual a figura de ação que predomina em cada um dos relatórios.

Conforme já antecipamos, os fragmentos identificados em cada um dos relatórios foram agrupados de acordo com o conteúdo temático mobilizado. Nas seções de desenvolvimento dos três relatórios, identificamos dois conteúdos temáticos gerais, que resumiremos como: 1) Caracterização do agir e 2) Preparação,

desenvolvimento e realização do agir. Sendo assim, nos três relatórios, atribuímos aos fragmentos sobre a caracterização do agir o código F1 e aos fragmentos sobre a preparação, o desenvolvimento e a realização do agir, o código F2.

Para fins de análise, identificamos e analisamos as figuras de ação que os estagiários mobilizaram no processo de produção textual dos relatórios, ao apreenderem e representarem discursivamente o seu agir nas atividades de ensino nas escolas de Educação Básica. Nos relatórios, consideramos, para análise, apenas as seções de desenvolvimento, pois é geralmente nessas seções que os estagiários apresentam, com (ou sem) argumentação adequada quanto à relação dialética entre teoria e prática, as ações desenvolvidas fora e dentro de sala de aula. Como não é nosso objetivo, não analisaremos, neste artigo, o contexto de produção dos relatórios nem a composição textual desse gênero textual/discursivo.

Após a leitura inicial das seções de desenvolvimento dos relatórios e da sua segmentação temático-discursiva, identificamos, em cada uma delas, as figuras de ação mobilizadas. Em nossa análise das figuras de ação, consideraremos a abordagem desenvolvida por Bulea e Bronckart (2008) e Bulea (2010), segundo a qual a figura de ação ocorrência constitui uma apreensão do agir a partir da identificação de seus elementos apreendidos em suas dimensões particulares (tal actante, tal situação) (BULEA; BRONCKART, 2008).

Nessa figura, há forte grau de contextualização, pois o conteúdo temático mobilizado é organizado em relação direta com os parâmetros da situação de produção, sendo o eixo de referência temporal o mesmo da situação de produção, ao qual se relacionam, alternativamente, marcações de anterioridade, simultaneidade e posterioridade. Sendo assim, predominam verbos no presente do indicativo e eventualmente no pretérito perfeito.

Em relação à sua organização enunciativo-discursiva, a ação ocorrência aparece quase que exclusivamente em segmentos de discurso interativo, e as marcas de

agentividade são quase que exclusivamente pronomes pessoais de primeira pessoa com função dêitica, o que caracteriza forte implicação do actante. Nessa figura, há ainda predominância de relações predicativas indiretas, das quais o actante é o sujeito, e de modalizações pragmáticas.

Em nosso *corpus*, não esperamos identificar quantidade considerável dessa figura de ação, dadas as condições de produção do relatório. Como se trata de uma atividade de produção escrita, geralmente realizada dias e até mesmo semanas depois do desenvolvimento das condutas na escola, não é previsível que os estagiários mobilizem elementos disponíveis no seu entorno imediato, numa relação de muita proximidade com o contexto de produção.

A figura de ação acontecimento passado constitui uma apreensão retrospectiva do agir, compreendido em sua singularidade, mas sem relação de contiguidade com a situação de produção (BULEA; BRONCKART, 2008; BULEA, 2010). Nessa figura, há delimitação, do passado, de uma unidade praxiológica identificada como ilustrativa do agir.

Em relação à sua organização enunciativo-discursiva, essa figura de ação aparece organizada em segmentos de relato interativo, já que se constitui de relatos de ações apreendidas em referência a um eixo temporal anterior à situação de produção, marcado por expressões adverbiais como “a última vez”, “naquele dia”, por exemplo (BULEA, 2010). Os processos verbais e suas marcações isocrônicas reproduzem a ordem na qual se desenvolveram as ações relatadas, o que justifica a predominância dos pretéritos perfeito e imperfeito. O actante se mantém implicado no evento relatado a partir da presença predominante do pronome de primeira pessoa, com função dêitica.

A figura de ação experiência apresenta uma apreensão do agir sob a perspectiva da cristalização pessoal de várias ocorrências do agir vivido e constitui, assim, uma compreensão geral do estado atual da experiência do actante em relação às tarefas que

desenvolve. Como apresenta uma compreensão consolidada do actante de suas tarefas repetidas e recorrentes, a qual excede a singularidade das situações, essa figura aparece descontextualizada, sendo o eixo de referência temporal não delimitado e prototipicamente marcado por advérbios de função reiterativa, como “normalmente”, “frequentemente” (BULEA, 2010). As indicações temporais são, assim, neutras, marcadas linguisticamente pelo presente genérico.

Em relação à sua organização enunciativo-discursiva, a ação experiência é mobilizada em segmentos de discurso interativo. Quanto à agentividade, várias formas pronominais coexistem (“eu”, “nós”, “você”, “a gente”), sendo a mais frequente a forma “você” com valor genérico, o que caracteriza um grau menor de implicação do actante, se comparado com o grau de implicação das figuras anteriores (BULEA; BRONCKART, 2008; BRONCKART, 2008). Nessa figura, há menos modalizações pragmáticas e mais modalizações epistêmicas e deônticas.

Já a figura de ação canônica caracteriza-se por uma apreensão do agir como construção teórica, para a qual há abstração do contexto de desenvolvimento do agir e das propriedades do actante. Essa apreensão aparece descontextualizada, com validade geral, e apresenta a estrutura cronológica prototípica do agir. Nessa figura, são evocados genericamente fatos sem relação nem com a situação de produção, nem com uma origem temporal qualquer, e são tematizadas normas que regulam o agir e cuja responsabilidade é de instâncias exteriores ao actante.

Quanto à sua organização enunciativo-discursiva, essa figura aparece, conforme Bulea (2010), sob a forma de discurso teórico, sendo o eixo de referência temporal não delimitado e não marcado. Os processos são verbalizados no presente genérico, segundo a ordem cronológica geral das tarefas. O actante é quase sempre o “a gente”, denominando uma instância coletiva neutra. Nessa figura, então, a atorialidade do actante é neutralizada.

Por fim, a figura de ação definição apreende o agir como fenômeno no mundo a ser analisado (BULEA, 2010). Assim, o agir é apresentado como objeto de definição, o que justifica a predominância de relações predicativas constituídas por construções com o verbo “ser”, como marca de atribuição de propriedade, e com o verbo “haver”, com valor de identificador de um sintagma nominal posposto. Sendo assim, nessa figura, são recorrentes estruturas como “é + sintagma nominal + eventualmente outro sintagma”, “é + sintagma nominal/adjetival” e “há + sintagma nominal” (BULEA; BRONCKART, 2008).

Sua organização enunciativo-discursiva é caracterizada pelo discurso teórico. A agentividade do actante é quase nula no plano linguístico, mas, no plano enunciativo, é fortemente marcada, pois há marcas de assunção enunciativa, como as modalizações epistêmicas e apreciativas.

Após apresentarmos as características temáticas e discursivas das figuras de ação, gostaríamos de lembrar que elas foram identificadas e definidas por Bulea (2010) em análises de gêneros textuais/discursivos orais (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), no contexto específico das atividades de enfermagem. Embora já haja consideravelmente muitas pesquisas sobre as figuras de ação no contexto da atividade de ensino, ainda faltam pesquisas que analisem como essa categoria funciona em gêneros textuais/discursivos escritos, dadas as especificidades da produção textual nessa modalidade de uso da língua.

Nas entrevistas orais (por exemplo, de autoconfrontação), a copresença dos actantes pode justificar a grande recorrência de figuras de ação ocorrência, que mobilizam o discurso interativo. Porém, em relatórios de estágio, acreditamos que seja baixa a frequência desse tipo de discurso, dadas as particularidades do gênero e, sobretudo, do seu contexto de produção.

A seguir, passaremos à análise das figuras de ação e de sua dinâmica discursiva nos relatórios de estágio.

5 A figuração do agir em relatórios de estágio de regência: análise dos dados

Nesta seção, apresentaremos e analisaremos algumas das ocorrências de figuras de ação identificadas nos três relatórios que constituem o nosso *corpus*.⁷ Nos relatórios, os estagiários, mesmo que minimamente, tematizaram textualmente, em seções próprias, todas as aulas, uma por uma, indicando, nos títulos das seções, a data de desenvolvimento de cada aula. Ao que nos parece, o relato de aula por aula em seção própria, bem como a indicação da data da aula, constitui uma das características composicionais comuns aos três relatórios (é possível que se trate de uma orientação prescritiva do professor formador quanto à organização do gênero).

Para nós, essa indicação da data da aula constitui a origem temporal que simboliza a disjunção entre as coordenadas do mundo discursivo e do mundo ordinário (BRONCKART, 2009), a qual, certamente, justifica a predominância de figuras de ação acontecimento passado nos relatórios analisados, conforme discutiremos mais adiante.

Logo a seguir, apresentaremos a tabela na qual quantificamos as ocorrências de cada figura de ação nos três relatórios e as ocorrências de todas as figuras de ação por relatório.

⁷ Para a apresentação de cada uma das ocorrências, informaremos inicialmente o código que lhe atribuímos na tentativa de organizar os dados. Conforme esclarecemos anteriormente, o código contempla a numeração do relatório, seguida da numeração do fragmento, acompanhada da numeração do segmento. Após a indicação do código, destacaremos o conteúdo temático geral mobilizado no fragmento.

Tabela 01 – Quantificação das ocorrências de figuras de ação nos três relatórios e por cada relatório

	Relatório 1	Relatório 2	Relatório 3	TOTAL de cada figura de ação nos três relatórios
Figura de ação ocorrência	0	0	0	0
Figura de ação acontecimento passado	9	14	13	36
Figura de ação experiência	0	0	0	0
Figura de ação canônica	0	0	0	0
Figura de ação definição	3	2	3	8
TOTAL de figuras de ação por relatório	12	16	16	

A tabela já nos permite constatar a predominância da figura de ação acontecimento passado em todos os três relatórios. Além dessa, apenas a figura de ação definição foi mobilizada pelos estagiários em seus relatórios. Na próxima seção, discutiremos sobre os efeitos formativos da ausência das outras figuras de ação nos relatórios analisados.

Posto isso, passaremos, a seguir, a discutir algumas ocorrências das figuras de ação mobilizadas nos três relatórios. Para isso, apresentaremos inicialmente um fragmento do R1, que tematiza a preparação para o agir.

R1:F2-S2 – Preparação para o agir

- (1) “A primeira visita à escola foi interessante. Primeiramente, conhecemos a sala de professores e logo em seguida a professora Helena. Muito gentilmente a professora nos explicou os conteúdos a serem trabalhados e nos apresentou o livro didático adotado pela escola. Também nos falou que poderíamos usar outro livro e material.”

Nesse segmento, antecedido por um segmento de identificação da data dos eventos, as estagiárias tematizam a primeira visita à escola e o primeiro encontro com a professora da instituição. A data dos eventos define, nesse caso, um eixo temporal anterior à situação de produção do relatório. É nesse eixo temporal anterior (“a

primeira visita”) que as estagiárias apreendem retrospectivamente o agir (“foi”, “explicou”, “apresentou”) em sua singularidade (“a primeira visita”). Assim, elas mobilizam o conteúdo temático num mundo discursivo disjunto (BRONCKART, 2009) das coordenadas do mundo ordinário.

Nesse segmento de relato interativo, as marcações isocrônicas reproduzem a ordem na qual se desenvolvem as ações verbalizadas (“primeiramente, conhecemos”, “logo em seguida...”). Os actantes dos processos verbais no pretérito perfeito do indicativo são tanto a professora acolhedora (“a professora”), quanto as próprias estagiárias, indicadas pela desinência número-pessoal dos verbos “conhecemos”, “poderíamos”, bem como pelo pronome pessoal do caso oblíquo “nos”. Essas marcas de primeira pessoa do plural podem assumir função dêitica, se considerarmos que indicam os agentes-produtores do gênero, quanto função anafórica, se considerarmos que a referência das estagiárias é codificada cotextualmente na capa e na contracapa do relatório, componentes pré-textuais importantes para a identificação do contexto de produção desse gênero textual/discursivo.

Esse segmento constitui, então, uma ocorrência da figura de ação acontecimento passado, na qual percebemos a delimitação, do passado, de unidades praxiológicas ilustrativas do agir. Ao tematizarem, nesse segmento, o primeiro contato com a professora da escola, as estagiárias referem-se a um determinante externo, que influencia e até mesmo regula a efetivação do agir. Esse determinante é constituído pelas orientações da professora relativas aos conteúdos e ao material didático. Trata-se, portanto, de determinantes de ordem instrumental/material. Ao semiotizarem esses elementos constitutivos da tarefa, as estagiárias destacam, mesmo que não intencionalmente, a dimensão prescrita do seu agir nas atividades de ensino (MACHADO; BRONCKART, 2004).

Às estagiárias, lhe foram informados pela professora os conteúdos que deveriam ser ensinados a partir do livro didático já adotado pela escola, bem como

lhes foi dada pela professora a oportunidade de adotarem outro livro didático, conforme nos indica a permissão codificada pela modalização deôntica em “também nos falou que poderíamos usar outro livro e material”. Assim, nesse segmento, as estagiárias tematizam, pelo dever-fazer (ensinar tais conteúdos) e pelo poder-fazer (adotar outro livro didático), ambos, nesse caso, deônticos, alguns dos elementos constitutivos da preparação do seu agir (BRONCKART, 2008).

R1: F2-S3,4 – Preparação, realização e desenvolvimento do agir

- (2) “Continuamos o trabalho acerca de orações subordinadas substantivas. Nessa aula, utilizamos o quadro para explorar os conteúdos e depois trabalhamos um tipo em uma música. Solicitamos como atividade a criação de uma oração relacionada a um tema tratado na música. No terceiro encontro trabalhamos orações subordinadas substantivas.
- (3) Nessa aula a estratégia utilizada foi explorar o conteúdo no quadro com utilização de exemplos. Já que os PCN’s apontam conteúdos e objetivos articulados. A atividade proposta foi a criação de histórias em quadrinhos (HQ's) ou frases. Segundo os PCNs (1997), o acompanhamento e a reorganização do processo de ensino e aprendizagem na escola inclui, necessariamente, uma avaliação inicial, para o planejamento do professor, e uma avaliação ao final de uma etapa de trabalho.”

No segmento (2), característico do relato interativo, as estagiárias tematizam, num eixo temporal disjunto ao da situação de produção do relatório, a segunda e a terceira aulas que desenvolveram na escola. Esse eixo temporal disjunto é codificado pelos sintagmas preposicionais “nessa aula” e “no terceiro encontro”, cujas referências são marcadas cotextualmente pelas datas dos eventos.

Nesse segmento, as estagiárias inicialmente delimitam, do passado, unidades praxiológicas que consideram exemplificativas do agir. Para isso, elas implicam-se agentivamente nas ações apreendidas. Essa implicação agentiva é marcada nesses segmentos pela presença maciça das desinências número-pessoais de primeira pessoa

do plural: “continuamos”, “trabalhamos”... Por essas observações, podemos considerar o segmento (2) como ocorrência da figura de ação acontecimento passado.

Após relatarem o desenvolvimento das aulas, as estagiárias, no segmento (3), mobilizam o discurso teórico, pelo qual apreendem o agir como objeto de definição, a ser analisado. Nesse momento, percebemos que a agentividade das estagiárias é linguisticamente não materializada, pois elas não se implicam mais nas ações expostas. Portanto, em (3), as estagiárias não tematizam os actantes, no caso elas mesmas, nem a organização cronológica do agir, mas sim a própria tarefa, apreendida numa tentativa de definição em relação ao contexto específico do seu desenvolvimento.

No segmento (3), podemos perceber que a maioria das relações predicativas é de construções que mobilizam o verbo “ser” como atribuição de definição: “a estratégia utilizada foi explorar...”, “a atividade proposta foi a criação...”. As estagiárias estrategicamente preferiram apreender, nesse segmento, o agir para defini-lo, o que caracteriza a figura de ação definição.

Ainda em (3), podemos perceber que as estagiárias mobilizaram textualmente uma referência aos Parâmetros Curriculares Nacionais, na tentativa de justificarem as ações desenvolvidas, porém não conseguiram, de fato, relacionar adequadamente o tema da citação dos PCNs aos temas do segmento anterior, já que, no trecho em destaque, não estavam tratando do processo de avaliação, ao qual se refere a citação.

R2:F2-S9,10 – Preparação, realização e desenvolvimento do agir

- (4) “Retomou-se o conteúdo proposto, e como atividade foi pedido para que eles desenvolvessem um texto utilizando os tipos de orações, em seguida foi proposto que eles reconhecessem essas orações nos seus textos. (...) O sétimo encontro foi reservado para que eles desenvolvessem as produções textuais pedidas pela professora.
- (5) No oitavo encontro tivemos aula de revisão para a prova.”

No fragmento acima, percebemos dois segmentos, organizados em tipos de discurso diferentes. O primeiro deles, segmento (4), é constituído por dois períodos,

nos quais percebemos a ausência de implicação agentiva das estagiárias, que preferiram não atribuir a si a atorialidade das ações apreendidas (“retomou-se”, “foi pedido”, “foi proposto”...). Nesse segmento, são tematizados como atores apenas os alunos, referenciados anaforicamente por “eles”.

Nos dois primeiros períodos, então, percebemos que a agentividade das estagiárias é nula, já que os processos verbais estão na voz passiva, sem codificação do agente da passiva (“retomou-se”, “foi pedido”, “foi proposto”...). É somente pelo conhecimento do contexto de produção que podemos inferir que o agente são as estagiárias.

No segmento (4), então, podemos perceber que nenhuma unidade linguística refere-se às estagiárias e que a origem espaço-temporal que indica a disjunção é materializada pela data do evento, referenciado como “o sétimo encontro”. Nesse segmento, percebemos, portanto, que as estagiárias se situam de modo autônomo quanto às instâncias de agentividade e de modo disjunto aos parâmetros da situação de produção do relatório, o que caracteriza o tipo de discurso narração.

Embora tenha sido identificada originalmente a partir do relato interativo (BULEA, 2010), a figura de ação acontecimento passado, identificada no segmento (4), caracteriza-se pela narração. A diferença entre esses dois tipos de discurso é, sobretudo, dada pela implicação agentiva: presente no relato interativo e ausente na narração (BRONCKART, 2009).

Para nós, o segmento (4) é uma ocorrência da figura de ação acontecimento passado, pois apreende retrospectivamente as unidades praxiológicas em sua singularidade, delimitando-as como exemplificativas, e reproduz, sob a modalidade de planificação textual própria ao script (BRONCKART, 2009), a ordem na qual elas se desenvolveram: “retomou-se, foi pedido, em seguida foi proposto...”.

Contudo, devemos reconhecer que, diferentemente do que observou Bulea (2010), os processos apresentados em primeiro plano (“retomou-se”, “foi pedido”, “foi

proposto" ...), codificados no pretérito perfeito, não coincidem com a atorialidade linguística das estagiárias. Já os processos colocados em segundo plano, codificados no pretérito imperfeito (do subjuntivo), coincidem, como percebeu Bulea (2010), a outros atores (no caso, os alunos). Nesse caso, consideraremos que se trata da figura de ação externa acontecimento passado (BULEA; LEURQUIN; CARNEIRO, 2013), já que a atorialidade das unidades praxiológicas semiotizadas não é atribuída pelas estagiárias a si mesmas, mas sim a outros (no caso, os alunos).

Essa tematização da agentividade dos alunos indica, para nós, "a alteridade constitutiva do agir do professor, que, em sala de aula, interage com os alunos, demandando deles ações, o que caracteriza o agir professoral como interpessoal (MACHADO E BRONCKART, 2009), já que se trata de um agir conjunto, na medida em que o agir do professor é sempre um agir em relação ao agir do aluno, especialmente" (GURGEL, 2018, p. 324).

Quanto à autonomia agentiva das estagiárias, podemos questionar legitimamente por que elas preferiram não se representar linguisticamente como agentes/atores nesses segmentos, considerando que foram elas que, no mundo ordinário, desenvolveram ativamente as ações textualizadas. Para nós, é possível que a resposta a essa pergunta esteja relacionada ao conhecimento que as estagiárias compartilham sobre o estilo do gênero textual/discursivo relatório de estágio, já que, em seu relatório, tanto mobilizam a forma pessoal, quanto a forma impessoal.

Logo após esse segmento, as estagiárias responsabilizaram-se, no segmento (5), pela unidade praxiológica apreendida, como podemos inferir pela desinência número-pessoal "mos", em "tivemos". Assim, nesse breve segmento, as estagiárias, ao se implicarem enunciativamente, assumiram a agentividade da ação.

Para nós, é possível que a referência da primeira pessoal do plural inclua também os alunos. Assumindo essa possibilidade, consideramos, pela análise da seleção lexical desse segmento, no que se refere à escolha do processo relacional "ter"

(“tivemos aula de revisão...”), que as estagiárias evitam uma representação assimétrica de funções na sala de aula.

Considerando todo o fragmento de que fazem parte os segmentos (4) e (5), podemos afirmar que as estagiárias não se representam discursivamente como atores dotados de intenções e capacidades, como podemos perceber pela ausência de qualquer modalização pragmática. Dada a configuração linguístico-discursiva do fragmento, especialmente no que se refere ao segmento (4), mais parecem ações observadas e relatadas pelas estagiárias do que propriamente ações desenvolvidas por elas.

Em todos os segmentos que apresentamos anteriormente, as estagiárias se limitaram a expor ou a relatar as ações desenvolvidas, não analisando-as criticamente, a partir de fundamentos teóricos adequados. Como comprova a ausência de modalizações pragmáticas e lógicas (BRONCKART, 2009), as estagiárias não tematizaram, por exemplo, suas intenções, suas capacidades de ação. Para elas, parecem importante, no relatório de estágio, apenas a exposição e o relato das ações, pelos quais exemplificam o que elas efetivamente desenvolveram, mesmo que, para isso, não precisem se implicar textualmente como agentes nem como atores.

R2-F1,2-S1,2,3,4- Caracterização do agir e Preparação, realização e desenvolvimento do agir

- (6) “Iniciamos neste dia, o capítulo 04 da apostila (anexo 2, pg 18 e 19), que tem como ditado popular: “Em terra de cego, quem tem um olho é rei”, que foi o ponto de partida da aula.
- (7) Os ditados populares são uma boa forma para os alunos compartilharem suas culturas.
- (8) Primeiro, era explicado como o ditado popular funcionava na Língua Portuguesa e logo em seguida, os alunos contavam o que entendiam.
- (9) É uma forma leve e descontraída de iniciar uma interação entre os alunos, pela curiosidade de descobrir diferentes significados de um mesmo assunto.”

O fragmento destacado acima é composto por quatro segmentos que tematizam, alternadamente, o desenvolvimento do agir e a caracterização do agir. Nos segmentos (6) e (8), as estagiárias descrevem, ora de modo implicado, ora de modo autônomo, o desenvolvimento das ações, a partir de uma abordagem retrospectiva do agir. A origem temporal é definida pelo sintagma preposicional “neste dia”, cuja referência é dada cotextualmente, sendo o conteúdo temático posto em disjunção em relação aos parâmetros da produção do relatório, o que caracteriza o mundo do NARRAR. Nesse caso, estamos diante de segmentos de relato interativo, no segmento (6), e de narração, no segmento (8), a depender, respectivamente, da implicação ou da autonomia das estagiárias.

No primeiro desses segmentos (6), as estagiárias implicam-se como agentes (“iniciamos”), mas, no segundo deles (8), elas tanto se representam autônomas (“era explicado”) como representam outros agentes (“os alunos contavam o que entendiam”). Considerando que, quando há implicação e disjunção, temos o tipo de discurso relato interativo (BRONCKART, 2009), e, quando há autonomia e disjunção, temos o tipo de discurso narração, podemos afirmar, então, que o segmento (6) é uma ocorrência do relato interativo, e o (8), uma ocorrência da narração. Para nós, os dois tipos de discurso podem caracterizar a figura de ação acontecimento passado (interna e externa) em gêneros discursivos escritos, como é o caso dos relatórios de estágio de regência, pois, em ambos, é possível haver a apreensão retrospectiva do agir em sua singularidade, sendo a responsabilidade atribuída pelos produtores a si mesmos (ação interna) quanto a outros (ação externa).

Nos outros segmentos (7) e (9), as estagiárias avaliaram, a partir de modalizações apreciativas de axiologia positiva (“boa forma”, “forma leve e descontraída”), a produtividade do conteúdo “ditados populares” para as atividades de ensino em sala de aula. Para elas, ensinar os ditados populares pode contribuir com a socialização dos alunos e estimulá-los a aprender.

Nesses segmentos, podemos perceber a conjunção entre as coordenadas gerais do mundo discursivo, que organiza o conteúdo temático (BRONCKART, 2008), e as coordenadas gerais do mundo ordinário, que organiza a produção do relatório. Essa conjunção é caracterizada, sobretudo, pela falta de uma origem temporal determinada, o que justifica o uso do tempo verbal do presente genérico (“são”, “é”). Além disso, percebemos, nesses segmentos, que as instâncias de agentividade não são explicitadas, havendo, portanto, uma relação de autonomia com os parâmetros da ação de linguagem (no caso, a produção do relatório). Essas observações caracterizam o mundo do expor autônomo e, portanto, o discurso teórico.

Em relação ao segmento (7), poderíamos considerá-lo, dada a presença do discurso teórico, como próprio à figura de ação definição. Como características dessa figura de ação, percebemos, nesse segmento, que o processo verbal, que não se refere a nenhuma conduta, materializa uma relação predicativa de atribuição de propriedade, a partir do processo relacional “ser” (“são”). Ademais, mesmo não havendo a agentividade das estagiárias, percebemos a sua assunção enunciativa, pela qual representam epistemicamente um fenômeno (no caso, o objeto de ensino “ditados populares”), o que corrobora a análise de Bulea (2010) quanto à assunção enunciativa da figura de ação definição.

Em (9), temos outra ocorrência da figura de ação definição, pois, nesse segmento, as estagiárias apreendem o agir como fenômeno no mundo a ser definido, analisado, a partir da mobilização de características avaliadas como pertinentes, suscetíveis de circunscrever o agir. Para isso, elas mobilizam conhecimentos que, em geral, constituem determinantes internos do agir, conforme propõe Bulea (2010).

Como já antecipamos, uma das características da figura de ação definição é a ausência de eixo temporal delimitado, já que a forma verbal dominante é o presente genérico. Além disso, a agentividade dos actantes é nula. Ademais, a relação predicativa característica dessa figura é constituída pela estrutura sintática “verbo ser

+ sintagma nominal”, que materializa uma atribuição de propriedade, como percebemos em: “é uma forma leve e descontraída”. Para essa atribuição de propriedade, as estagiárias mobilizam modalizações apreciativas (“leve e descontraída”), pelas quais codificam sua assunção enunciativa.

Nos segmentos (7) e (9), percebemos que não são tematizados nem actantes, nem unidades praxiológicas, o que atesta que, de fato, se trata de ocorrências da figura de ação definição, em que há, segundo Bulea (2010), a tematização de características avaliadas pertinentes para se circunscrever o agir. No caso específico desses dois segmentos, as estagiárias avaliam o conteúdo ensinado (“ditados populares”), pelo qual circunscrevem as ações apreendidas nos segmentos (6) e (8).

No fragmento sob análise, podemos perceber, por fim, que a alternância entre as figuras de ação acontecimento passado e ação definição revela a tentativa de as estagiárias justificarem teoricamente suas ações a partir de conhecimentos científicos que partilham e que orientam os procedimentos adotados (no caso, primeiro explicar a funcionalidade dos ditados populares e, em seguida, pedir que os alunos comentem sobre o que entendem quanto a alguns ditados populares). Nesse fragmento, portanto, percebemos a capacidade de as estagiárias, mesmo que minimamente, analisarem as ações desenvolvidas.

Pela análise de todos os fragmentos apresentados anteriormente, podemos concluir que a maioria dos segmentos identificados tematizam o agir, sobretudo no que se refere à sua realização e ao seu desenvolvimento, o que justifica, parcialmente, a predominância da figura de ação acontecimento passado. Essa conclusão certamente está relacionada às características do gênero textual/discursivo relatório de estágio de regência, principalmente quanto à sua finalidade acadêmica, que parece ser a de priorizar o relato das atividades desenvolvidas na regência.

Considerando a análise que acabamos de apresentar, discutiremos, na seção logo a seguir, sobre as consequências formativas da figuração do agir nos relatórios

analisados. Para isso, considerando a quase exclusiva mobilização da figura de ação acontecimento passado, própria ao tipo de discurso relato interativo, retomaremos a constatação de que os estagiários, nos relatórios, tematizaram o desenvolvimento do agir a partir de uma única perspectiva de apreensão e representação.

6. Implicações da figuração do agir em relatórios de estágio de regência para o desenvolvimento profissional de professores em formação inicial: algumas considerações (por ora) finais

Neste artigo, na área da Linguística Aplicada, fundamentando-nos na proposta de Bronckart (2008, 2009) quanto à semântica do agir e na proposta de Bulea (2010) quanto à interpretação do agir, procuramos analisar como professores em formação inicial semiotizam, em seus relatórios do estágio de regência, o seu agir em contexto de ensino e como produzem, na e pela escrita, representações sobre o seu agir. Considerando o contexto específico em que identificamos e descrevemos as figuras de ação neste artigo, propusemos a necessidade de se considerarem, na caracterização e classificação dessa categoria, as especificidades da produção textual escrita dos relatórios, especialmente quanto à característica assíncrona da escrita desse gênero textual/discursivo.

Em nossa análise, constatamos a predominância da figura de ação acontecimento passado, que, mobilizada em segmentos de relativo interativo, apresenta uma apreensão retrospectiva do agir compreendido em sua singularidade. Ao tematizaram a preparação e o desenvolvimento da tarefa, os estagiários apreenderam o agir em sua singularidade como um evento passado e, portanto, mobilizaram unidades linguísticas que materializam a relação de disjunção, como os tempos verbais do passado.

Na tentativa de não assumirmos, nesta pesquisa, um posicionamento discursivo de denúncia, mas sim de intervenção, pretendemos, a seguir, discutir as implicações dos nossos resultados para as atividades formativas do estágio de regência, sobretudo

aquelas relacionadas à produção textual escrita dos relatórios. Do *corpus*, chama-nos a atenção a ausência de apreensões interpretativas do agir real (AMIGUES, 2004; CLOT, 2006), cujas dimensões não foram tematizadas em nenhum dos relatórios.

Sendo assim, sentimos falta de avaliações discursivas quanto ao que os estagiários queriam, mas não puderam ou não conseguiram fazer. Essas significações relativas, por exemplo, ao poder-fazer, ao querer-fazer e ao conseguir-fazer devem ser constitutivas do debate interpretativo do agir e, no contexto específico do ensino, tornam-se mais significativas da ampla problemática que envolve as capacidades epistêmicas e praxiológicas necessárias à formação e ao desenvolvimento profissional (BRONCKART, 2008; BULEA, 2010).

Ao que nos parece, podemos atribuir a ausência de referências às dimensões do agir real a duas hipóteses gerais, que estão numa relação de oposição: a) os estagiários sabiam que os seus relatórios seriam avaliados pelo professor formador e, talvez por isso, tenham estrategicamente optado por não tematizar o que não conseguiram fazer nem o que deixaram de fazer, com receio de serem avaliados negativamente, pretendendo, assim, produzir uma representação de si que avaliam como positiva, ou b) os estagiários não consideraram importante apreender (ou então não conseguiram apreender) as capacidades implicadas no desenvolvimento das condutas, limitando-se apenas a relatarem as ações efetivamente desenvolvidas, sem relacioná-las, por exemplo, aos impedimentos das condutas no e para o ensino.

A segunda hipótese é, para nós, bastante preocupante, pois a produção textual dos relatórios, no caso específico desta pesquisa, parece não se constituir em uma prática de escrita significativamente relevante para a formação inicial de professores conscientes e críticos das dimensões motivacionais e intencionais que coordenam o seu agir nas atividades de ensino, para as quais é necessária, a partir da relação entre teoria e prática, a constante problematização. Conforme demonstramos na análise, a tentativa de os estagiários, por exemplo, mobilizarem, na escrita, conhecimentos

científicos para interpretarem as questões relativas ao desenvolvimento da atividade de ensino é bastante insipiente, o que nos permite questionar como é mediado o processo formativo, no que se refere, por exemplo, à apropriação, pelos estagiários, do gênero textual/discursivo relatório de estágio de regência.

Quanto aos tipos de discurso, podemos afirmar que o predomínio do relato interativo e da narração, implicados na organização enunciativo-discursiva da figura de ação acontecimento passado, pode ser justificado, para nós, pelas exigências composicionais do gênero. Contudo, devemos problematizar a implicação formativa do uso recorrente desse tipo de discurso e dessa figura de ação em relatórios de estágio de regência.

Para isso, podemos considerar preocupante a mobilização excessiva (quase única) da figura de ação acontecimento passado, pois ela é apenas uma dentre outras tantas possibilidades de apreensão do agir. A quase totalidade dessa figura nos relatórios analisados nos permite afirmar que os estagiários preocuparam-se quase que exclusivamente em relatar as atividades desenvolvidas, o que pode ser uma prescrição do formador.

Ademais, considerando unicamente os conteúdos temáticos mobilizados nos relatórios, parece-nos que os estagiários não planejaram ações pedagógicas para a ressignificação dos problemas semiotizados, o que certamente restringe a sua capacidade propositiva enquanto profissionais em formação. Nesse caso, é prudente questionarmos as condições sociais em que se desenvolvem as atividades do estágio, como a quantidade de carga horária a ser cumprida na escola e na universidade e o tempo de que dispõem os estagiários para o cumprimento dessa carga horária.

Para nós, podemos legitimamente argumentar que a ausência de outras figuras de ação nos relatórios analisados revela a ausência de outras perspectivas de interpretação do agir, o que pode denotar representações restritas quanto ao agir em contexto de ensino. Como exemplo, a ausência da figura de ação experiência pode

significar que os estagiários, durante as atividades de regência, não conseguiram cristalizar múltiplas ocorrências do agir, não apreendendo os constituintes estáveis do seu agir nem superando a singularidade das situações.

Ademais, a ausência de figura de ação canônica pode nos indicar que os estagiários não foram capazes de apreender o seu próprio agir sob a forma de construção teórica, pela qual pudessem avaliar genericamente as tarefas desenvolvidas. Assim, por essas constatações, parece que, no contexto desta pesquisa, o estágio de regência pouco contribuiu para a consolidação da experiência dos estagiários na atividade de (preparação para o) trabalho.

Contudo, devemos ser cautelosos quanto ao que acabamos de afirmar, pois os resultados que aqui discutimos podem estar relacionados às representações que os estagiários partilham sobre o gênero textual/discursivo relatório de estágio de regência. Essas representações, sobre as quais pouco temos a discutir neste artigo, apresentam implicações importantes para o processo de produção do gênero e para as atividades de letramento acadêmico e profissional do professor em formação inicial. Trata-se, para nós, de uma interessante questão para análise em pesquisas futuras. Quanto a essas representações, podemos supor, sem uma análise detalhada, que o relatório não é concebido, pelos estagiários, como um gênero de produção e de circulação de conhecimentos e representações sobre, por exemplo, o ser e o agir do professor.

Pela análise que aqui desenvolvemos, podemos concluir que os estagiários apresentam uma apreensão restrita do seu agir nas atividades de ensino, o que implica, para nós, que o grupo provavelmente compreende limitadamente as especificidades das atividades de ensino de que participaram como atores. Podemos considerar, então, que a produção textual dos relatórios de estágio de regência parece contribuir pouco com o desenvolvimento profissional dos professores em formação inicial.

Por fim, devemos destacar que, sem uma avaliação crítica dos elementos constitutivos do seu agir, os estagiários não ressignificam discursivamente as suas ações, o que, certamente, constitui um efeito negativo para a sua formação, já que o desenvolvimento profissional implica a constante reconfiguração de capacidades epistêmicas e praxiológicas.

Referências

ADAM, J-M. **Linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2008.

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. *In*: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. São Paulo: Contexto, 2004.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. Ed. SP: Martins Fontes, 2003.

BOTELHO, J. L.; LEURQUIN, E. A influência da organização textual na construção de sentidos em relatórios escritos por professores de língua portuguesa em formação. *In*: LEURQUIN, E. V. L. F. *et alii*. (org.). **Linguagens, discurso e formação de professores**: dissertações do MINTER UFC/UFMA. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

BRONCKART, J.-P. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, J.-P. Os gêneros de textos e os tipos de discurso como formatos das interações propiciadoras de desenvolvimento. *In*: MACHADO, A. R; MATENCIO, M. L. (org.). **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: EDUC, 2009.

BULEA, E. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

BULEA, E.; BRONCKART, J.-P. As potencialidades praxiológicas e epistêmicas dos (tipos de) discursos. **Scripta**, 2008, vol. 22, no. 12, p. 43-84.

BULEA, E.; LEURQUIN, E; CARNEIRO, F. O agir do professor e as figuras de ação: por uma análise interacionista. *In*: BUENO, L; LOPES, M; CRISTOVÃO, V. (org.). **Gêneros textuais e formação inicial**: uma homenagem à Malu Matêncio. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2006.

FAÏTA, D. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. *In*: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

GURGEL, M. C. **A figuração do agir e os seus efeitos formativos**: linguagem, subjetividade, ação e desenvolvimento profissional nas atividades de formação inicial de professores. 2018. 439f. - Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza (CE), 2018.

LEURQUIN, E. V. L. F. O relatório de observação de aulas como um viés de acesso ao ensino aprendizagem de língua materna. *In*: MATTES, M; THEOBALD, P. (org.). **Ensino de línguas**: questões práticas e teóricas. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

LEURQUIN, E. V. L. F. O que dizem os professores sobre seu agir professoral? *In*: GERHARDT, A. F. L. M. (org.). **Revista da ANPOLL**. Campinas: Pontes, 2013a, v. 1, p. 299-332.

LEURQUIN, E. V. L. F. O gênero acadêmico relatório na formação inicial do professor de língua materna. *In*: BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T.; CRISTÓVÃOS, V. L. L. (org.). **Gêneros textuais e formação inicial**. Campinas: Mercado de Letras, 2013b, p. 87-107.

LOUSADA, E. G. **Entre o trabalho prescrito e o realizado**: um espaço para a emergência do trabalho real do professor. 2006. 212f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. São Paulo: Contexto, 2004.

MACHADO, A. R.; MATENCIO, M. L. (org.). **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J. P. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. *In*: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. (org.) **Linguagem e educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Gláís Cordeiro. Campinas. São Paulo. Mercado das Letras, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

Artigo recebido em: 31.03.2019

Artigo aprovado em: 19.12.2019



A promoção internacional do português brasileiro a partir das práticas do Programa de Leitorado

The international promotion of Brazilian Portuguese based on the practices by Programa de Leitorado

*Leilane Morais OLIVEIRA**

RESUMO: O presente artigo apresenta uma discussão relativa às ações desenvolvidas, no âmbito do Programa de Leitorado - uma das políticas linguísticas externas do Brasil, pelos sujeitos que lecionam a língua portuguesa e a cultura nacional neste contexto. Isso se dá a partir de dados recolhidos via questionário, aplicado por *Google Forms* a sujeitos que atuaram ou atuam nessa política, e também por meio de pesquisa documental, que foi realizada no Palácio do Itamaraty e que deu origem a aproximadamente 750 páginas de arquivos aqui discutidos em caráter de ineditismo. O objetivo é apresentar e discutir as ações que, nessa política linguística, caracterizam o trabalho dos profissionais atuantes, tanto em termos de ensino quanto de atividades extraletivas. De modo geral, os dados mostram que a política em questão cumpre, sob muitos aspectos, a sua função de internacionalizar a língua e a cultura do país. No entanto, também esclarecem que algumas fragilidades caracterizam o dia a dia laboral dos sujeitos que participaram da pesquisa, o que também clarificou a existência de demandas ligadas à gestão da política linguística em questão. Por isso, o fim do artigo apresenta algumas proposições

ABSTRACT: This article presents a discussion on the actions developed, within the scope of the Programa de Leitorado - one of Brazil's external linguistic policies, by the subjects who teach Portuguese and national culture in this context. This is based on data collected via a questionnaire, by *Google Forms*, to subjects who worked or work in this policy, and also through documentary research, which was carried out at the Palácio do Itamaraty and which gave rise to approximately 750 pages analyzed. The objective is to present and discuss the actions that, in this linguistic policy, characterize the work of working professionals, both in terms of teaching and extracurricular activities. In general, the data show that the policy in question fulfills, in many ways, its function of internationalizing the country's language and culture. However, they also clarify that some weaknesses characterize the daily work of the subjects who participated in the research, which also clarified the existence of demands related to the management of the linguistic policy in question. Therefore, we concluded with some propositions related to reformulations in the management of the Programa de Leitorado.

* Doutora em Letras pela Universidade de São Paulo. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9707-5217>. leilanemoraisoliveira@gmail.com

ligadas a reformulações na gerência do Programa de Leitorado.

PALAVRAS-CHAVE: Programa de Leitorado. Políticas Linguísticas. Diplomacia Linguístico-cultural. Internacionalização Linguística.

KEYWORDS: Lectureship Program. Linguistic Policies. Linguistic-cultural diplomacy. Linguistic Internationalization.

1 Introdução

O *Programa de Leitorado*¹ é uma das políticas linguísticas executadas pela Rede Brasil Cultural - conjunto de instituições que, no interior do Ministério das Relações Exteriores do Brasil (MRE), se ocupa da diplomacia cultural e da internacionalização do português brasileiro.

O profissional responsável pela internacionalização linguística, via Programa de Leitorado, isto é, o *leitor*, tem a atuação caracterizada por questões que o diferenciam de outros professores de português como língua adicional² e/ou de

1 O primeiro posto de leitorado brasileiro foi criado em 1965, na Universidade de Toulouse, na França (SILVA, 2010). Atualmente, no âmbito da política diplomática, os leitorados “desenvolvem funções complementares às dos CCBs, muitas vezes em regiões nas quais a ampliação da presença cultural brasileira constitui uma das prioridades de nossa política externa” (BRASIL, 2010, p. 1).

2 Silva (2016) aponta que, na literatura moderna da área de português como língua estrangeira, há uma diferença considerável de nomenclaturas, a qual aponta para conceituações heterogêneas quanto à sua aplicação. A fim de esclarecer essa questão, retoma-se a fala do autor e expõe-se algumas das principais siglas e seus significados: PLE – Português Língua Estrangeira, PE – Português para Estrangeiros, PSL – Português Segunda Língua, PLA – Português como Língua Adicional, PLA – Português Língua de Acolhimento, PLI – Português como Língua de Inclusão, e PLH – Português como Língua de Herança. PLE e PE foram as duas primeiras siglas a serem adotadas no interior dos estudos pioneiros em relação ao ensino e à aprendizagem de língua portuguesa nos Estados Unidos do século XVII. No esteio de avanços econômicos vivenciados no Brasil dos anos de 1990, surgiu o conceito de PSL, dado o aumento dos números de estrangeiros que, em território nacional, procuravam aprender a língua portuguesa. PLA – Português como Língua Adicional foi uma sigla cunhada para utilização sociolinguística, já que voltada ao âmbito de estudos relativos a indígenas brasileiros que, sendo falantes de suas línguas nativas, aprendem o português como idioma não materno. Entretanto, atualmente, esta passou a abranger qualquer cenário em que a língua portuguesa é aprendida por alguém que já fala outra(s) língua(s). Ainda sob o prisma social, PLA – Português Língua de Acolhimento e PLI são conceitos que abrangem os processos de ensino-aprendizagem de português às populações de refugiados e imigrantes respectivamente. PLH, em contrapartida, diz respeito aos alunos que aprendem a língua portuguesa em virtude de ser ela utilizada em seu lar (já que seus pais seriam lusofalantes), mas não o idioma da

literatura e cultura brasileiras. Seu papel está relacionado ao ensino-aprendizagem idiomático, mas também ao desenvolvimento do *soft power* nacional (NYE, 1990; 2004), ou seja, uma influência de Estado que visa estabelecer-se a partir da exaltação de traços culturais e não de força bélica.

Os leitores são contratados sob o regime de convênio, o que implica no fato de o custeio do trabalho ser bilateral: está a cargo do Itamaraty, bem como da universidade estrangeira – conforme consta no decreto n.º 8.180 de 30 de dezembro de 2013.

Quanto às exigências relativas à ocupação do cargo, o governo brasileiro estabeleceu, em 20 de março de 2006, a Portaria Interministerial n.º 01, segundo a qual o leitor deve ser professor universitário de nacionalidade brasileira. O último edital de seleção (BRASIL, 2018) também expõe que o leitor precisa ser brasileiro nato com o mínimo de 18 anos e, além de questões ligadas à aptidão física/mental e a bons antecedentes, afirma que os candidatos ao leitorado precisam:

- 2.1.5. Possuir diploma de nível superior na área de licenciatura em português, reconhecido na forma da legislação brasileira;
- 2.1.6. Ter experiência em ensino de português, na variante brasileira, como língua estrangeira ou como língua de herança, a depender das especificidades de cada vaga indicada no ANEXO I;
- 2.1.7. Possuir formação acadêmica (doutorado ou mestrado) e experiência no ensino de linguística, linguística aplicada, literatura brasileira, cultura brasileira, ou outras áreas, conforme indicado pela instituição estrangeira (ANEXO I); (...)
- 2.1.9. Possuir comprovante válido de proficiência no idioma definido pela IES [Instituições de Ensino Superior] para condução do leitorado (ANEXO I) (...).

sociedade em que vivem. Opta-se, neste estudo, por PLA – Português como Língua Adicional, em virtude de ser uma sigla que generaliza o processo de, em contexto de imersão e/ou de não imersão, ensinar e aprender a língua portuguesa como idioma que se soma a outros já dominados por um falante.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é responsável pela execução de parte do processo seletivo, pois este também fica a cargo da instituição universitária que receberá o leitor no exterior. O Edital n.º 37/2018 informa que, no último processo, as etapas foram:

- i. verificação da consistência documental;
- ii. verificação do cumprimento de interstício em relação ao exercício de anterior função de Leitor brasileiro e do cumprimento, parcial ou integral, de no máximo um exercício na função;
- iii. verificação junto às representações diplomáticas brasileiras no exterior, para candidatos que já tenham exercido a função de Leitor brasileiro, do histórico do seu desempenho;
- iv. análise do mérito científico e priorização das candidaturas, considerando o perfil acadêmico-profissional requerido pela universidade estrangeira, conforme disposto no Anexo I deste edital; e seleção final, a ser realizada pela universidade estrangeira, com base nos currículos dos candidatos pré-selecionados, que serão enviados às referidas instituições pela Divisão de Promoção da Língua Portuguesa (DPLP) do Departamento Cultural (DC) do Ministério das Relações Exteriores (MRE).³

Conforme se pode observar, o processo é bastante guiado pelas exigências apresentadas pelas universidades estrangeiras, o que aponta para o quanto elas definem o trabalho do leitor, bem como expõe a ausência do Itamaraty neste sentido. Em relação a isso, Sá (2009, p. 34) argumenta que o governo brasileiro conta com certas falhas relativas à gestão do Programa de Leitorado, pois falta unificação entre o trabalho exercido nos postos localizados em diferentes países. Segundo o autor, essa realidade “se traduz não apenas em condições de trabalho isoladas e, por vezes, muito distintas”, mas também “em diferentes entendimentos dos Leitores sobre o seu próprio trabalho e até mesmo sobre o que é o Leitorado”.

³ Informações disponíveis em:

https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/19112018_Edital_37_MRE_Leitorado.pdf
Acesso em: 20 jan. 2019.

No entanto, Sá (2009) e a literatura referente às políticas linguísticas externas do governo brasileiro (CARVALHO; SCHLATTER, 2011; DINIS, 2012; CARVALHO, 2012; BERGER, 2013; NÓBREGA, 2016) não pormenorizam quais atividades são de fato desenvolvidas pelos leitores em diferentes postos. Por isso, o presente estudo visa responder a esta demanda, apresentando e discutindo dados relativos às práticas de ensino e às atividades extraletivas executadas em algumas universidades que abrigam ou já abrigaram leitorados brasileiros.

Embora as atividades variem, conforme o contexto geográfico e universitário em que ocorrem (BAPTISTA; COSTA; PEREIRA, 2009; DINIZ, 2012)⁴, os leitores enviam semestralmente, à Divisão de Promoção da Língua Portuguesa (DPLP)⁵ do Ministério das Relações Exteriores, um *relatório* ligado às *atividades docentes*, à *produção acadêmica* e às *atividades não docentes* desenvolvidas durante o período letivo. Por meio de setecentas páginas desses documentos oficiais, tornou-se, portanto, possível mapear as atividades desenvolvidas por um universo composto por 42 leitores.

Os dados foram então agrupados em *atividades docentes* e *atividades extracurriculares*, sendo estas divididas, a fim de facilitar a discussão, em outros quatro subgrupos ligados às funções que os sujeitos desempenharam dentro do Programa de Leitorado brasileiro: *promoção da língua portuguesa*, *promoção da cultura brasileira e/ou da cultura dos demais países de língua portuguesa*, *exercício das políticas linguísticas brasileira*, e *pesquisa*.

Na próxima seção, este artigo apresenta o seu percurso metodológico. Em seguida, discute os dados, considerando a seguinte ordenação: inicialmente, são expostos comentários relacionados às atividades docentes dos leitores e,

⁴ Raphaël Bruchet, no artigo “Le lecteur de français: un acteur essentiel au cœur de la coopération linguistique, culturelle et universitaire”, apresenta essa mesma definição para o leitor, embora o faça em relação ao contexto francês.

⁵ Secretaria interna ao Ministério das Relações Exteriores e responsável por todas as ações diplomáticas relacionadas à internacionalização do português brasileiro.

posteriormente, às atividades extraletivas. Por fim, o estudo pontua algumas considerações ligadas aos resultados obtidos e realiza proposições relacionadas à gestão do Programa de Leitorado.

2 Percorso metodológico

Os dados em discussão foram coletados por meio de duas técnicas: *pesquisa documental* e *questionário*. A coleta de material documental foi realizada em visita à DPLP/Itamaraty, quando a autora deste artigo foi recebida pelo então Ministro-diretor do Departamento Cultural do Ministério das Relações Exteriores (MRE), George Torquato Firmeza, pelo subchefe da DPLP, o Diplomata João Domingos Bastiston Bimbato, e pela Oficial de Chancelaria, Rose Marie Romariz Maari.

Nessa ocasião, foram solicitados todos os relatórios oficiais que, entre o fim de 2010 e o fim de 2014, os leitores em função haviam encaminhado à DPLP. Esses documentos fazem parte das exigências ligadas ao exercício da função de leitor e garantem, ao governo brasileiro, uma forma de acompanhamento do trabalho exercido em cada período letivo.

No projeto de pesquisa que originou este artigo, o marco temporal citado foi escolhido em virtude de abranger o primeiro mandato de Dilma Rousseff e representar uma forma de analisar ciclos de trabalho de quatro anos, no caso dos leitores que renovaram seus contratos, ou dois ciclos de dois anos, em postos que trocaram de leitor, considerando que esses profissionais permanecem no exterior pelo mínimo de dois anos que são prorrogáveis por mais dois.

Os documentos obtidos, em caráter de ineditismo, totalizam aproximadamente 750 páginas produzidas por 42 leitores, sendo cada relatório estruturalmente organizado em dois formulários. Na parte inicial do relatório, há espaço para informações gerais relativas aos dados do leitor (nome, data de nascimento, endereço

de e-mail, número de passaporte e tipo de visto) e do posto de leitorado (país, universidade em que funciona, salário pago ao leitor e duração do contrato).

Na segunda parte, os leitores devem descrever as atividades acadêmicas desenvolvidas ao longo de um semestre letivo. Nela, além de quatro espaços a serem preenchidos pelo leitor – 1. *atividades docentes*, 2. *produção acadêmica*, 3. *participação em eventos*, e 4. *avaliação do trabalho realizado no semestre*, há uma lacuna, intitulada “*avaliação do chefe do Departamento*”, na qual algum responsável pela instituição estrangeira deve opinar a respeito da atuação do leitor enviado pelo governo brasileiro.

Nos espaços citados, os leitores apresentam a sua vida acadêmica na instituição estrangeira, descrevendo minuciosamente as disciplinas que ministraram (conteúdo programático, bibliografia básica e de aprofundamento etc.), a carga horária que trabalharam, tanto em termos de docência quanto de pesquisa, bem como o número de alunos que se matricularam nos cursos fornecidos.

Por meio desses relatórios, tornou-se possível chegar aos dados que serão discutidos na sequência do texto e aos sujeitos que responderam o questionário aplicado para coleta de dados. Eles foram contactados por meio dos endereços de e-mail apresentados nos documentos oficiais e, assim, convidados a fornecerem respostas ligadas à sua atuação no Programa de Leitorado.

Deste conjunto de 42 sujeitos, formado por 27 mulheres e 15 homens, 32 responderam ao questionário aplicado via plataforma *Google Forms*⁶. De modo geral, as perguntas visavam levantar dados sobre a atuação dos leitores no Programa de Leitorado, bem como padrões de atuação impostos a eles pela DPLP e/ou pela universidade acolhedora do posto de leitorado na qual atuaram, conforme descreve o quadro seguinte:

⁶ Ferramenta da Google para a criação de formulários *online*.

Quadro 1 – Comportamentos/padrões de comportamento pesquisados por meio do questionário aplicado.

Objetivo Específico	Pergunta
Mostrar as atividades desenvolvidas pelos leitores – no processo de internacionalização da língua e cultura do Brasil – no Programa de Leitorado.	Durante o Leitorado, quais funções lhe foram designadas pela universidade que o recebeu?
	Durante o Leitorado, quais funções lhe foram designadas pelo Itamaraty?

Fonte: elaborado pela autora.

As informações que esses sujeitos forneceram, nos currículos disponíveis na Plataforma Lattes, também foram consultadas, o que foi considerado parte da pesquisa documental e, portanto, somou-se à discussão aqui presente. A identificação de cada leitor foi mantida em sigilo ao longo de todo o estudo. No momento em que trechos de relatórios são apresentados, uma numeração diferencia-os a partir da ordem alfabética de seus nomes. No entanto, quando se trata de trechos das respostas fornecidas ao questionário aplicado, os leitores foram organizados pela letra L (de leitor) seguida de um número correspondente à ordem cronológica em que as respostas foram enviadas.

A próxima seção traz a discussão dos dados referentes às funções desempenhadas pelos leitores e, para facilitá-la, as *atividades docentes* foram organizadas em função da grande área e subárea das disciplinas oferecidas, dos países que forneceram disciplinas ligadas à mesma área/subárea e do número total de leitores envolvidos. As atividades extraletivas, por sua vez, foram organizadas em categorias funcionais de análise que se encontram circunscritas aos eixos citados na introdução deste trabalho.

3 Análise dos dados

3.1 Atuação dos leitores em atividades docentes

Embora se tenha afirmado que o leitor não é apenas um professor, a sua função de internacionalizar a língua e a cultura do Brasil passa por atividades ligadas ao exercício da docência nestas e em outras áreas. Desse modo, *ensinar* mostrou-se a atividade executada por 41 dos 42 leitores estudados, o que se deu por meio de disciplinas da educação básica, graduação e/ou pós-graduação.

No que tange à educação básica, o leitorado do Paraguai é o único que atua nesse sentido. Inusitadamente, os relatórios do MRE mostraram que a leitora desse país, além de lecionar na graduação de uma das universidades locais, ensinou PLA em séries do ensino fundamental e médio, bem como do jardim e do pré-escolar. No entanto, o Currículo Lattes da leitora em questão mostrou que, embora ela tenha cursado uma especialização em literatura infanto-juvenil, não há nenhuma menção a qualquer formação específica em Pedagogia, Educação Infantil ou Normal Superior - cursos que, no Brasil, profissionalizam a docência em séries anteriores ao sexto ano do ensino fundamental.

Quanto à pós-graduação, e dado o fato de que seis leitores relataram à DPLP que, dentre suas funções, consta o exercício docente junto a cursos de mestrado, buscou-se compreender quais dos 42 sujeitos pesquisados já haviam orientado estudos e/ou lecionado em cursos de mestrado e/ou doutorado antes de se tornarem leitores.

Constatou-se então que, anteriormente ao período do leitorado, sete dos 42 leitores foram professores em cursos de especialização, mestrado e doutorado. Desses sete, apenas dois lecionaram nos referidos cursos, enquanto cinco também se ocuparam da orientação direta de monografias, dissertações e teses. No entanto, foi possível notar que, dentre esses sete, não estão nenhum dos seis leitores que relataram à DPLP a referida atuação junto aos cursos de mestrado das universidades estrangeiras.

Guardadas as diferenças que potencialmente existem entre os cursos de graduação e pós-graduação brasileiros e aqueles que são fornecidos pelas universidades no exterior⁷, bem como as diferenças que caracterizam a ação de lecionar língua portuguesa no ensino fundamental ou médio e no jardim ou pré-escolar, os dados apresentados evidenciam a existência de incoerências que parecem não ser consideradas durante o processo seletivo dos leitores. Tanto em termos de formação acadêmica quanto de experiências profissionais prévias, Oliveira (2017) mostrou que, muitas vezes, a realidade dos postos assumidos demanda funções que nem sempre são compatíveis com o perfil dos leitores, o que, em última instância, pode conferir ao Programa de Leitorado um caráter de amadorismo.

Caminhando para além dessas questões, o processo de internacionalização linguístico-cultural que acontece via Leitorado mostra que, embora os nomes das disciplinas fornecidas pelos leitores e o público-alvo sejam bastante variados, os conteúdos programáticos são muito próximos. Isso permite agrupá-las, como apresenta o quadro seguinte, quanto à sua grande área e subárea. Além disso, torna-se possível compilar os países em que elas foram oferecidas, bem como o número de leitores envolvidos⁸.

É importante frisar que esta categorização foi feita mediante as informações que os leitores forneceram nos relatórios enviados ao Itamaraty. Desse modo, consideraram-se, para a composição do quadro, as disciplinas que os leitores

⁷ Em algumas instituições estrangeiras, como as francesas, por exemplo, o mestrado é correspondente a um curso parecido com a *especialização* brasileira. Os alunos de graduação se formam após três anos de curso e, na sequência, têm a possibilidade de cursar mais dois anos de mestrado, os quais são divididos em *Master Professionnel* (Mestrado Profissional) e *Master Recherche* (Mestrado Científico). No primeiro ano, os alunos fazem estágios e cumprem horas de trabalho prático, enquanto o segundo ano é mais compatível com o mestrado brasileiro. Sem esta etapa do *master*, os alunos da graduação já estão formados, porém, suas atividades profissionais tornam-se limitadas e a formação é menos reconhecida no mercado.

⁸ Alguns leitores forneceram a mesma disciplina (ou disciplina sobre a mesma temática e conteúdo programático) em diferentes instituições de um mesmo país.

informaram ter lecionado, entre 2010 e 2014, e não a grade curricular das universidades em que os postos de leitorado funcionam(ram).

Quadro 2 – Disciplinas oferecidas pelos leitores conforme a área de conhecimento.

Grande área das disciplinas oferecidas	Subáreas das disciplinas oferecidas	País(es) que fornece(m)	Número total de leitores envolvidos
Língua Portuguesa	Língua portuguesa (leitura, escrita, conversação e gramática)	Inglaterra, Bolívia, Colômbia, França, Hungria, China, Rússia, Austrália, Chile, Gana, Ilhas Maurício, Croácia, Vietnã, Alemanha, Argentina, Nigéria, Itália, Estados Unidos da América, Dinamarca, Tailândia, Polônia, Peru, Paraguai, Trindade e Tobago	35
	Português para falantes de espanhol	Paraguai e Estados Unidos da América	3
	Português comercial	França, Trindade e Tobago	2
	Português para fins acadêmicos	China	2
	Preparatório Celpe-Bras	França e Costa Rica	2
	Semântica (do português)	São Tomé e Príncipe	1
	Fonética (do português)	Dinamarca e Argentina	2
	Morfologia (do português)	Vietnã	1
	Sintaxe (do português)	São Tomé e Príncipe	1
Linguística	Linguística Geral e da língua portuguesa	Paraguai e França	2
	Sociolinguística	Paraguai e Dinamarca	2
	Linguística Textual	Paraguai, Itália	2
	Tradução	Inglaterra, Paraguai, França, Dinamarca, China	6
Linguística Aplicada	Formação de professores: ensino de línguas	Paraguai, Peru e Vietnã	3

Metodologia Científica	Escrita técnica	França, Peru, Hungria, Tailândia e São Tomé e Príncipe (curso de férias)	5
	Metodologia Científica	Nigéria	1
	Trabalho de Conclusão de Curso	China	1
Literatura	Literatura geral da língua portuguesa (ênfase no Brasil)	Estados Unidos do América e Peru	2
	Literatura brasileira	Inglaterra, Croácia, China, Hungria, Rússia, Vietnã e Peru	8
	Literatura latino-americana	Colômbia	1
	Teoria poética	Paraguai	1
Cinema	Cinema brasileiro	Inglaterra e Hungria	2
	Cinema latino-americano	Inglaterra e Colômbia	2
Estudos Culturais	Cultura brasileira	França, Croácia, Peru, China, Chile, Rússia e Trindade e Tobago	7
	Cultura dos países de língua portuguesa	França, Croácia e Tailândia	3
	Vanguardas brasileiras e crítica cultural	Colômbia	1
Música	Música brasileira	Colômbia	1
Teatro	Teatro	Paraguai	1

Fonte: elaborado pela autora.

A análise dos dados apresentados revela, em primeiro lugar, que a função de leitor, quando ligada ao ensino da língua e da cultura do Brasil, é bastante abrangente. Como se pode notar, alguns leitores fornecem cursos de língua portuguesa e visam, inclusive, fins específicos⁹ - como português comercial ou técnico, o que talvez ocorra

⁹ Costa (2015) afirma que um ensino de línguas voltado para fins específicos é aquele que, por meio de programas e materiais singulares, visa responder às demandas de aprendizes, geralmente adultos, cuja intenção de aprender ou aperfeiçoar suas competências em uma língua é relacionada à vida profissional e/ou à formação acadêmica. Sobre isso, a autora apresenta estudo recente ligado aos princípios teóricos

em virtude de demandas locais. Outros, no entanto, fornecem cursos ligados à Linguística Teórica, à Linguística Aplicada, à Metodologia Científica, à Literatura, ao Cinema, aos Estudos Culturais, à Música e ao Teatro.

Uma vez que os leitores assumem os postos, nota-se que eles não se limitam a dar aulas de língua e de cultura brasileira (como teatro, cinema, literatura, música, etc.), o que corrobora dados já apontados, por Baptista, Costa e Pereira (2009, p. 112), em relação ao funcionamento do Instituto Camões.

De acordo com esses autores,

o ensino é a actividade comum a todos os leitores, independentemente da época ou do local em que tenham assumido essas funções. Constatamos, regressando a épocas mais próximas de nós, que nem todos os nossos informantes, ensinaram, ou ensinam ainda, exclusivamente língua portuguesa. As matérias são diversificadas e variam consoante às necessidades da instituição em que o leitor se encontra colocado.

O público-alvo das disciplinas também é bastante diversificado. Além de alguns leitores canalizarem seu trabalho à graduação e outros à pós, há aqueles que se ocupam da formação de futuros professores de língua portuguesa, enquanto alguns ensinam a língua a alunos pertencentes a diferentes cursos de graduação. Isto se deve ao fato de que, em muitos cursos de graduação das universidades estrangeiras, há a obrigatoriedade de cursar um segundo idioma em conjunto com a área escolhida para formação acadêmica.

Em São Tomé e Príncipe, um dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), os cursos ministrados relacionam-se claramente à formação de professores, por meio de estudos da sintaxe e semântica da língua portuguesa. Isso obviamente se justifica pelo fato de o idioma ser ensinado como segunda língua e não como língua

que orientam a construção de cursos de língua francesa para objetivos específicos que têm lugar na Escola Politécnica da Universidade de São Paulo.

estrangeira à maior parte da população, uma vez que o português é idioma oficial desse país, mas não é o mais utilizado.

Sobre isso, o importante é realmente colocar em relevo que, mesmo em relação à função básica dos leitorados que é o ensino de língua portuguesa, os leitores deparam-se com realidades que apontam para necessidades ligadas a uma prática pedagógica altamente diversificada.

Assim, uma demanda surge quanto à formação profissional dos leitores, pois, dadas as diferenças que existem entre as práticas pedagógicas de português como língua materna e/ou português com língua adicional (em contexto de imersão e de não imersão), os leitores deveriam possuir uma formação que os permitissem reconhecer as múltiplas variáveis envolvidas nessas situações, bem como terem autonomia para optar por práticas de ensino compatíveis com a sensibilidade ligada a essa percepção.

Ainda na década de 1970, Wouk (1976) defendeu que são múltiplos os fatores quando se fala em ensinar e aprender línguas, o que exclui a possibilidade de os leitores lidarem com “hipóteses metodológicas generalizantes”. Assim, o relativismo metodológico é um fator a ser considerado mediante variáveis pragmáticas, o que, por sua vez, não poderia escapar à formação e à prática dos leitores selecionados pelo Itamaraty.

Outra parte dos dados também mostrou que, devido ao fato de nenhum dos leitores ter formação em Música ou Teatro, o ambiente profissional dos leitorados e as funções desenvolvidas nesse contexto carecem, em alguns momentos, de autodidatismo e grande capacidade de improvisação.

Em conjunto, tem-se que a divisão do trabalho é bastante aleatória no interior dos postos de leitorado e que, de fato, as atividades de docência centram-se em atender às demandas locais. Esta é uma questão para a qual é difícil propor soluções práticas, já que, à medida que o Brasil firma acordos de cooperação com as universidades estrangeiras, nem sempre é possível agir com previsibilidade em relação ao que

acontecerá nos postos (quais serão as demandas profissionais, no sentido das disciplinas a serem lecionadas, das atividades e funções a serem cumpridas etc.).

Por outro lado, isso encaminha a discussão ao edital de seleção dos leitores, o qual poderia especificar melhor estas informações e não apresentar apenas dados tão genéricos. Além disso, a formação dos leitores selecionados impõe-se novamente como parte da pauta, pois, a depender da realidade de cada posto, o profissional terá que se ocupar tanto das necessidades da instituição acolhedora quanto das lacunas potencialmente existentes em sua formação inicial e/ou continuada.

Isso pode ser sanado via formação dos leitores, conforme discutido em Oliveira (2017), por meio de um curso prévio ao envio de cada um deles aos postos no exterior - medida esta que, vale a pena citar, foi assumida pela CAPES após a defesa e publicação do estudo mencionado neste parágrafo.

Na sequência, o artigo apresenta dados relacionados à atuação extraletiva dos leitores, discutindo como eles são, em muitas ocasiões, não somente professores, mas também representantes diplomáticos do Estado nacional.

3.2 Atuação extraletiva dos leitores

Uma pesquisa realizada, no cenário do Instituto Camões, demonstra que “a organização de atividades de divulgação cultural, dentro e fora do espaço universitário, sempre constituíram ‘tarefas’ familiares aos leitores” portugueses (BAPTISTA; COSTA; PEREIRA, 2009, p. 111). No caso dos brasileiros, a organização de atividades ligadas à língua e à cultura, seja no espaço universitário ou na comunidade local, também é a atividade mais relatada.

Em muitas ocasiões, elas são desenvolvidas em parceria com os postos diplomáticos, mas também apresentam, de modo geral, uma ligação com as necessidades de cada posto. Além disso, como alguns dos sujeitos pesquisados se encontravam, à época do envio dos relatórios, em processo de formação em cursos de

pós-graduação, constatou-se que vários mencionaram, como atividade extraletiva, a própria escrita de dissertações ou teses. Há também menção ao desenvolvimento de artigos, à participação em eventos acadêmicos e a outras diversas atividades que, no seio das instituições acolhedoras, envolveram os leitores e os seus estudantes. Para demonstrar a diversidade das atividades em que os leitores estiveram envolvidos, apresentam-se, a seguir, algumas tabelas organizadas em conformidade com a função das mesmas, bem como os países e o número de sujeitos a elas ligados.

Iniciando pelas atividades que envolvem a promoção da língua portuguesa falada no Brasil, expõe-se o quadro 3:

Quadro 3 – Função desempenhada pelos leitores quanto à promoção da língua portuguesa.

Função	Atividade	País(es) envolvido(s)	Número de leitores
Promoção da língua portuguesa	Curso de formação de professores de PLE	Argentina	1
	Elaboração de material didático (LP ou literatura)	Argentina, Dinamarca, Rússia, Vietnã, Inglaterra e Colômbia	6
	Criação de novos cursos	França, Trindade e Tobago	2
	Elaboração de curso <i>online</i>	Austrália	1
	Organização do leitorado (projeto de melhoria ou organização de espaço físico)	Hungria	1
	Coordenação de curso	França	1
	Organização de <i>site</i> , <i>blog</i> ou jornal universitário em língua portuguesa	Dinamarca, Inglaterra e Alemanha	4
	Organização de concurso que	China	1

	envolve a língua portuguesa		
	Organização de dia/noite/semana da língua portuguesa	São Tomé e Príncipe, Austrália, Hungria e Alemanha	4
	Tradução de textos	Dinamarca, Itália, China, Inglaterra e Colômbia	6
	Revisão de textos	Dinamarca	1

Fonte: elaborado pela autora.

Em relação à promoção do português falado no Brasil, é possível constatar que um número considerável de leitores esteve envolvido na produção de materiais didáticos, demanda que, de fato, já foi apontada como urgente em relação a alguns contextos de Leitorado. Em 2014 (p. 17), por exemplo, Ferreira apontou, quanto ao leitorado da Tailândia, que

um grande problema enfrentado nos primeiros semestres foi a falta de material didático adequado para o contexto universitário tailandês, que se somou ao fato de o chefe da seção ter imposto à leitora brasileira e à portuguesa a adoção de um material único para o ensino nas turmas de português básico.

Em seu artigo, a autora informa que, na biblioteca institucional, não havia um único livro didático ligado ao português brasileiro. Segundo ela, boa parte de seu tempo de trabalho esteve envolvido, ao longo de dois semestres do leitorado, com a necessidade de atender às demandas dos alunos tailandeses nesse sentido.

Sá (2009) também relatou algo parecido, pois afirma que, enquanto foi leitor em Manchester, buscou organizar uma pequena biblioteca e deixar, para os leitores seguintes, uma infraestrutura da qual pudessem se beneficiar e que absolutamente ainda não existia em seu tempo.

O quadro 3 também esclarece que, de diferentes formas e nos diferentes contextos, algumas funções específicas são designadas aos leitores: eles não apenas se

envolvem com a organização do espaço físico, como também criam e gerenciam novos cursos/disciplinas, estabelecem plataformas *online* para a divulgação do português ou mesmo para o ensino a distância, se empenham na realização de eventos sobre e/ou via português brasileiro, em traduções locais e na formação de professores.

No que tange à promoção da cultura brasileira¹⁰ e, em alguns casos, à promoção da cultura dos demais países de língua portuguesa, os leitores desempenharam as atividades apresentadas no quadro 4.

Quadro 4 - Função desempenhada pelos leitores quanto à promoção da cultura brasileira e/ou dos demais países de língua oficial portuguesa.

Função	Atividade	País(es) envolvido(s)	Número de leitores
Promoção da cultura brasileira e/ou da cultura dos demais países de língua portuguesa	Organização de eventos ligados à cultura brasileira e/ou a lusitana	Estados Unidos da América, Trindade e Tobago, Dinamarca, Peru, Inglaterra, Colômbia, França, Gana, Vietnã, Alemanha, Argentina, Itália, Hungria, Dinamarca, Costa Rica, São Tomé e Príncipe e Bolívia	16
	Organização de passeios culturais	Dinamarca	1
	Concessão de entrevista	Inglaterra	1
	Gravação de programas de rádio	São Tomé e Príncipe, Austrália	2

Fonte: elaborado pela autora.

¹⁰ Apesar deste estudo considerar que língua e cultura encontram-se em simbiose, sendo mutuamente constitutivas, realizou-se uma divisão entre atividades voltadas para a divulgação da língua e divulgação da cultura mais geral e artística, visto que o próprio Programa de Litorado considera que os leitores são promotores da língua e da cultura brasileira no exterior.

Essas atividades estiveram, quase sempre, ligadas à promoção das artes brasileiras, sobretudo da literatura, música e cinema nacionais. Nesse sentido, os leitores organizaram rodas de leitura, peças teatrais e variadas mostras artísticas (como musicais, recitais e sessões de cinema). Não obstante, alguns passeios a Portugal e outros eventos também eram voltados à promoção dos países de língua portuguesa e de suas respectivas culturas. Por outro lado, observou-se que os leitores também divulgaram a cultura por meio de participação na mídia local, bem como de entrevistas e palestras.

De modo geral, esses dados comprovam que os leitores são mesmo articuladores do *soft power* nacional. Nye (1990) argumenta que, logo após a segunda grande guerra, o mundo tem sido caracterizado por uma mudança de perspectiva em relação à ideia de poder por parte dos Estados-nação. Segundo o autor, o poderio militar e a força bélica passaram a caminhar em paralelo com a informação, que se apresenta como uma forma nada trivial de difundir ideologias e alterar posicionamentos/preferências ligados à imagem de um país. Este, por conseguinte, torna-se o âmbito de atuação dos leitores, seja por meio de eventos ou das aulas que promovem a cultura nacional.

Nesta mesma linha argumentativa, alguns autores, como Sá (2009) e Diniz (2012), sugeriram que os leitores atuam como adidos culturais. O quadro 5, portanto, visa apresentar as atividades que, no período estudado, foram desempenhadas pelos leitores no sentido de uma atuação claramente política e ligada ao estabelecimento de laços de cooperação internacional que envolvem o português e a cultura nacionais:

Quadro 5 – Função desempenhada pelos leitores quanto à promoção da política linguística brasileira.

Função	Atividade	País(es) envolvido(s)	Número de leitores
Promoção da política linguística brasileira	Aplicação, correção e/ou desenvolvimento de material didático	França, Inglaterra, Bolívia, Chile, Costa Rica, Estados Unidos da América e China	8 (dois França – um criou o centro de aplicação)

	referente ao Celpe-Bras		
	Atuação junto a órgãos governamentais estrangeiros	Paraguai	1
	Criação de Centros Culturais Brasileiros	Peru	1
	Organização ou desempenho de funções em acordos de cooperação	Trindade e Tobago, Dinamarca, Inglaterra, China e Rússia	5
	Participação em eventos sociais (lançamentos de livros, premiação de concursos, exposições, inaugurações, feiras, conselho de cidadãos brasileiros, festivais e cafés)	Estados Unidos da América, França, Dinamarca, São Tomé e Príncipe, Nigéria, Croácia, Colômbia, Bolívia, Austrália, Alemanha, Hungria	10

Fonte: elaborado pela autora.

Enquanto professor e viabilizador de relações internacionais, o leitor é uma importante figura no quadro das políticas linguísticas externas de um país. Os dados expostos na Tabela 4 mostram que, nos leitorados brasileiros, isso se dá não apenas pela divulgação e efetivação de políticas ligadas à língua, como é o caso do leitor que criou o Centro Cultural do Brasil no Peru ou daqueles que aplicaram e/ou organizaram atividades relacionadas ao exame de proficiência Celpe-Bras, mas também pelo estabelecimento de acordos de bilateralidade científica entre as universidades estrangeiras e as instituições de ensino superior brasileiras.

Por outro lado, os relatórios também mostraram que, em alguns contextos, o leitor realmente trabalhou como uma espécie de embaixador, atuando o representante oficial do Brasil e agente político de diplomacia na sociedade local. Em alguns postos,

os leitores atuaram junto a órgãos governamentais, como é o caso do leitor da Austrália, que ministrou palestras no Ministério da Defesa daquele país, e/ou do leitor da Nigéria, que representou o Brasil em eventos do Lyons Club.

No âmbito da pesquisa acadêmica, a atuação dos leitores é geralmente decorrente do fato de serem eles alunos de mestrado ou doutorado na mesma universidade em que trabalham. No quadro 6, então, apresentam-se as ações dos leitores nesse sentido:

Quadro 6 – Função desempenhada pelos leitores quanto à pesquisa.

Função	Atividade	País(es) envolvido(s)	Número de leitores
Pesquisa	Organização de palestras, mesas-redondas e/ou debates	São Tomé e Príncipe, França, Bolívia, Inglaterra, Argentina, Itália, Estados Unidos da América, Paraguai e Rússia	9
	Desenvolvimento de projeto de pesquisa e/ou extensão	Tailândia, Bolívia, Peru, Argentina, Itália e Paraguai	7
	Publicações de textos (livros e/ou artigos) científicos	Trindade e Tobago, Nigéria, França, Peru, Inglaterra, Paraguai, China, Tailândia, Argentina, Chile, Itália, Costa Rica, Bolívia, Rússia, Paraguai e Hungria	17
	Participação em eventos acadêmicos	Trindade e Tobago, Nigéria, Bolívia, Estados Unidos da América, Dinamarca, Peru, França, Inglaterra, Colômbia, Austrália, Gana, Vietnã, Itália,	26

		China, Tailândia, Argentina, Croácia, Alemanha, Hungria e Paraguai	
	Participação em grupo de pesquisa	Dinamarca, Inglaterra, Argentina, Colômbia e Alemanha	5
	Parecerista (revistas, bancas ou concursos)	Inglaterra, Itália, Colômbia e Hungria	6
	Orientação de estudantes	Nigéria, Colômbia, China, Vietnã e Dinamarca	5

Fonte: elaborado pela autora.

Como se vê, os leitores exerceram funções bastante ligadas ao universo acadêmico brasileiro: participaram de eventos acadêmicos e/ou de grupos de pesquisa, publicaram textos relacionados a pesquisas e/ou emitiram pareceres sobre exemplares alheios, organizaram eventos de divulgação científica e orientaram estudantes no desenvolvimento de atividades acadêmicas (o que variou entre a orientação de monografias, de dissertações de mestrado e/ou de monitores de disciplinas).

A partir desse conjunto de dados, cabe questionar se os professores de línguas formados no Brasil estão estratégica ou, até mesmo, teoricamente preparados para atuação na área das políticas linguísticas internacionais. Em estudo sobre a temática, Oliveira (2017) discutiu que, na realidade brasileira das grades curriculares de licenciaturas em Letras, a temática das políticas linguísticas praticamente não é discutida. Mediante a realidade apresentada, nota-se que reside aí mais uma lacuna entre o que se espera do leitor e o que realmente vem a ser o seu perfil profissional – questão essa que merece ser considerada e, tão rápido quanto possível, alterada.

Os resultados permitem constatar que esses se relacionam claramente com os objetivos que a DPLP delineou, no fim do segundo mandato do ex-presidente Lula,

em um documento oficial intitulado *Balanço da Política Externa de 2003 a 2010*. Segundo o documento (BRASIL, 2011), a DPLP tinha a missão de:

- 1) Promover o aprendizado da Língua Portuguesa falada no Brasil, mediante a coordenação e o acompanhamento das atividades da Rede Brasileira de Ensino no Exterior, constituída pelos Centros Culturais Brasileiros, Institutos Culturais, Leitorados Brasileiros e Núcleos de Estudos Brasileiros; 2) Difundir a cultura brasileira por meio da divulgação da História e das artes do Brasil, com base na realização de estudos, pesquisas, seminários, mostras, exposições, simpósios, festivais e similares; e 3) Acompanhar a aplicação, nas unidades da Rede Brasileira de Ensino no Exterior credenciadas pelo MEC, dos exames para a obtenção do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-Bras).

No entanto, ainda que as atividades de ensino e pesquisa, bem como as de promoção cultural e de cooperação internacional, dialoguem claramente com o que se encontra proposto nesse documento oficial, pensou-se que também seria interessante pontuar o que foi dito pelos leitores em resposta ao questionário aplicado.

Diante da questão: “durante o Leitorado, quais funções lhe foram designadas pelo Itamaraty?”, foi possível observar que eles confirmaram os dados anteriormente apresentados. Vários posicionamentos esclareceram que os leitores recebem atribuições que, muitas vezes, condizem com o edital de seleção e que atendem às demandas ligadas às necessidades das instituições.

Em geral, eles pontuaram que suas funções se referem às mencionadas na introdução do presente estudo, uma vez que são selecionados para divulgar e ensinar a língua e a cultura brasileiras, além de organizar e participar de eventos, intermediar a cooperação internacional etc.

Não obstante, alguns deles também ressaltaram que, em determinados contextos sociais, sua atuação voltou-se, de fato, para as funções desempenhadas por um adido cultural, dada a inexistência de uma embaixada brasileira no local e/ou em virtude da delegação de tarefas ser proveniente da própria embaixada:

Eu era professor de português dentro da universidade X¹¹ e tinha também o papel de adido cultural no país, já que no país X não tinha embaixada do Brasil. Era sempre designado a promover a cultura brasileira além da língua, realizando eventos culturais no país. [Antigo(a) Leitor(a) L15 do governo brasileiro]

Não sei se propriamente o Itamaraty me designou uma função específica, mas sim a Embaixada do Brasil *no país X*. [Antigo(a) Leitor(a) L14 do governo brasileiro]

Participar de eventos cívicos e culturais organizados pela Embaixada do Brasil (celebração do 7 de setembro, Festival de Cinema Brasileiro, Palestras com escritores e artistas do Brasil). [Antigo(a) Leitor(a) L10 do governo brasileiro]

Assistência na organização de alguns eventos culturais realizadas pela Embaixada do Brasil *no país X*. [Antigo(a) Leitor(a) L22 do governo brasileiro]

Por outro lado, enquanto alguns leitores disseram que todas as iniciativas são valorizadas pelo Itamaraty, outros afirmaram que o vínculo com o MRE se restringia a enviar relatórios, que as funções do leitor não eram esclarecidas pelo Ministério e/ou que o órgão parecia desconhecer o trabalho dos leitores:

Nenhuma! Somos invisibilizados tanto pelo Itamaraty quanto pela Embaixada Brasileira. [Antigo(a) Leitor(a) L5 do governo brasileiro]

Diretamente o Itamaraty não passa ao leitor nenhuma função ao leitor. O único contato que temos com o Itamaraty é a carta de aprovação, os relatórios (que são enviados pela Embaixada) e as passagens de ida e volta. As funções do leitor são aquelas publicadas em cada edital. Passado o processo de seleção e a ida ao país ao qual você foi designado, o único contato com o Itamaraty era o relatório e a passagem de volta. No ano

¹¹ Para garantir a confidencialidade dos leitores, substituiu-se o nome das universidades, dos países e das regiões em que os leitores trabalham respectivamente por *universidade X*, *país X* e *região X*.

passado, após anos de reclamações da parte dos leitores, o Itamaraty criou uma revista eletrônica e a possibilidade de vídeo conferência. Porém, ao que parece os encontros virtuais não foram muito longe, pois tivemos apenas um e o segundo foi cancelado. Nos encontros virtuais o responsável no Itamaraty pelo leitorado servia de mediador entre leitores que estavam na mesma região (no nosso caso, *região X*). Mas no espaço de 30 minutos os mediadores ouviram apenas reclamações sobre o "abandono" que o Itamaraty oferece. Este distanciamento se deve, em parte, como um meio de proteger o Itamaraty. Segundo a lei do leitorado, o leitor é um empregado da Universidade que o recebe e com a qual ele tem contrato de trabalho. Qualquer função designada diretamente pelo Itamaraty significaria contrato de trabalho o que levaria a futuros problemas trabalhistas. [Antigo(a) Leitor(a) L30 do governo brasileiro]

Nenhuma diretamente. [Antigo(a) Leitor(a) L6 do governo brasileiro]

Sinceramente, a sensação que dá é que o Itamaraty nem sabe o que os professores leitores fazem no posto que atuei. Se a proposta do Itamaraty é trabalhar com a língua portuguesa variante brasileira e a cultura brasileira, com certeza o local que o Itamaraty mantém o Leitorado aqui não é o melhor espaço para desenvolver atividades neste sentido, poderia ser realizado um trabalho muito mais interessante e construtivo em qualquer outra instituição universitária, tanto federais com privadas, menos ai, onde somos designados. [Antigo(a) Leitor(a) L17 do governo brasileiro]

Não houve grande envolvimento do Itamaraty, exceto o que estava claro no Edital e no Regulamento do Programa de Leitorados. [Antigo(a) Leitor(a) L27 do governo brasileiro]

Nenhuma. [Antigo(a) Leitor(a) L30 do governo brasileiro]

Como se pode observar em uma das respostas anteriores, o leitor parece desconhecer o regime trabalhista ao qual está submetido, a saber, o *convênio*. Conforme exposto na seção introdutória deste artigo, o regime estabelece bilateralidade entre a universidade estrangeira e o Itamaraty, de modo que a instituição educacional não é a encarregada de todas as questões relativa à função do leitor, como julgou o participante.

Sobre isso, Sá aponta a ausência de um projeto institucional e/ou de protocolo de cooperação para o Programa de Leitorado, bem como a ausência de *feedback* em relação aos relatórios apresentados pelos leitores e às demandas ali presentes. Em seu estudo, o antigo leitor chegou a afirmar que a DPLP, filiada ao Itamaraty como já esclarecido, se envolve pouco no detalhamento das atribuições profissionais e no gerenciamento dos postos.

Por outro lado, é interessante pontuar que, mediante a uma pergunta do questionário que demandava quais funções foram designadas pela universidade acolhedora do leitorado, alguns leitores apresentaram respostas cujos dados revelam atividades não destacadas nos relatórios enviados ao Itamaraty. Como exemplo:

Dar aulas, participar de grupos de pesquisa, organizar eventos acadêmicos e culturais, orientar trabalhos de conclusão de curso, fazer curadorias, captar e gerir recursos, intermediar a colaboração cultural entre as Faculdades de Comunicação e Linguagem e de Ciências Sociais da *universidade X* e a Embaixada do Brasil *no país X*. [Antigo(a) Leitor(a) L29 do governo brasileiro]

Coordenação das Relações Internacionais com a América Latina. [Antigo(a) Leitor(a) L30 do governo brasileiro]

Os trechos acima mostram que, em certos momentos, os leitores assumiram cargos de curadores, administrando recursos conforme a função que recebiam e/ou, novamente, de adidos culturais que assessoravam a universidade em vínculos de lateralidade com toda a América Latina.

Nessa mesma linha, também convergem as respostas apresentadas a seguir:

No primeiro leitorado, como era a primeira leitora a chegar naquela universidade, fui designada a criar os cursos de português, obter aprovação junto a reitoria da universidade (o Curso de Português não havia sido discutido ou aprovado pela reitoria, ou seja, o Itamaraty me enviou para um país do outro lado do Atlântico, sem nenhuma garantia que a Universidade iria aceitar o curso!!!), fazer as matrículas (apesar do

Departamento de Línguas Estrangeiras contar com secretárias para esta função), organizar os grupos, desenvolver o material didático, dar aulas (apesar de não haver salas disponíveis para o curso de português, o que significa que muitas aulas foram ministradas na biblioteca ou no jardim, pois as salas dos outros idiomas estavam ocupadas), criar atividades de divulgação do português dentro e fora da universidade (em determinados países o Itamaraty não conta com pessoal responsável pela área cultural e educacional, então a Embaixada passa ao leitor todas as funções desse departamento), ou seja, meu primeiro leitorado era um "faz tudo" tanto para universidade, quanto para Embaixada. Após esta experiência já aguardava o mesmo para a segunda, porém, fui para um país que já teve leitores anteriormente e desta vez fiz questão de cumprir somente as atribuições descritas no edital. [Antigo(a) Leitor(a) L30 do governo brasileiro]

Durante o meu leitorado na *universidade X*, a universidade demonstrou pouco interesse pelo leitorado brasileiro, fazendo que meu trabalho somente se limitasse a minhas aulas. Isto acontece porque esta universidade tem mais interesse no ensino de outras línguas como o inglês, alemão e francês devido o convênio com os países destas línguas. [Antigo(a) Leitor(a) L25 do governo brasileiro]

A 'ordem' que recebi foi a de que devia apenas complementar as aulas que vinham sendo dadas pela equipe que ensinava a variante 'europeia' e que devia usar os manuais portugueses. Não tive a liberdade de trabalhar com a literatura brasileira, pois já tinham professor para a disciplina. Foi uma das razões que me fez renunciar ao leitorado. Na verdade, não havia espaço para um leitor brasileiro lá e, abrir o leitorado foi interpretado como um ganho no relacionamento político com a Embaixada, algo assim. [Antigo(a) Leitor(a) L27 do governo brasileiro]

Os trechos deixam ver a influência de aspectos políticos, bem como do estatuto da língua, na gestão dos postos, tanto no que tange à sua criação e manutenção quanto ao descaso que os atinge em virtude de fatores locais. Baptista *et al.* (2009, p. 108) apontam que, aos leitores do Instituto Camões, é comum a percepção de seu trabalho em confronto com aquele que é realizado pelas autoridades acadêmicas locais, o que provém tanto dos colegas de departamento quanto dos próprios alunos.

Contudo, os depoimentos citados apontam para uma questão de maior complexidade: a problemática gestão do Programa de Leitorado. Como se vê nos excertos, é possível uma situação em que o leitor é selecionado e enviado para um posto que não existe, vindo a ser submetido a condições questionáveis de trabalho e responsabilizando-se por funções que podem extrapolar em muito aquelas que foram apresentadas no edital de seleção e/ou que a sua formação permite desempenhar.

Por fim, a próxima parte do texto retoma o objetivo do artigo e apresenta uma síntese ligada ao alcance dos dados, a fim de validar quais foram as principais informações encontradas, ressaltar os desafios que se impõem e, a partir daí, propor sugestões de ordem prática.

4 Considerações finais

O objetivo central do estudo foi esclarecer quais ações são executadas, no âmbito do Programa de Leitorado brasileiro, pelos profissionais que atuam nessa política linguística. Para isso, documentos oficiais do Itamaraty foram analisados, bem como respostas fornecidas, por leitores e ex-leitores, a um questionário aplicado pela autora do estudo.

De modo geral, os dados demonstram que o Programa de Leitorado é caracterizado por importantes iniciativas, tanto em termos de docência quanto de atividades extraletivas. Além disso, ficou claro que é importante na internacionalização do português falado no Brasil e da riqueza cultura que compõe o cenário nacional.

Esses mesmos dados, por outro lado, permitiram reconhecer que determinadas fragilidades marcam o dia a dia laboral dos leitores, o que também clarificou a existência de demandas ligadas à necessidade de renovações na gestão da política linguística em questão.

A ausência de um projeto institucional é, talvez, a questão mais urgente que o estudo aponta em relação ao Programa de Leitorado brasileiro e, dentre as outras pendências percebidas, destacam-se as seguintes:

- esclarecer o que significa ser leitor;
- propor uma formação comum antes de os leitores assumirem o posto;
- pensar em uma plataforma para compartilhamento e acesso de informações;
- organizar eventos que, em um curto espaço de tempo, possam reunir os vários leitores (ao menos os que estão localizados em um mesmo continente).

Mesmo considerando que o país vive hoje um colapso econômico e que a política linguística em questão não parece ser uma das prioridades na agenda governamental, é importante afirmar a necessidade de sanar a problemática apresentada, sobretudo quando se considera a relevância do Programa de Leitorado.

A partir dos resultados obtidos, defende-se que os leitorados precisam de uma reformulação ligada à institucionalização de uma política linguística baseada em quatro pilares, a saber: (1.) a definição do que é realmente trabalho do leitor; (2.) o gerenciamento adequado deste trabalho por parte do Itamaraty; (3.) o diálogo saudável entre o Itamaraty e a universidade acolhedora do posto; e - por fim, mas não menos importante, (4.) a formação acadêmica dos profissionais envolvidos e atuantes, o que, acredita-se, só acontecerá quando o Itamaraty convidar linguistas para a tomada de decisões ligadas à internacionalização idiomática.

Referências

BAPTISTA, L. V.; COSTA, J.; PEREIRA, P. (org.). **O mundo dos Leitorados**: políticas e práticas de internacionalização da língua portuguesa. Lisboa: Edições Colibri, 2009.

BERGER, I. R. O ensino de línguas como espaço para a difusão do português no mundo: estratégias e ações de políticas linguísticas. **Revista Ideação**, Foz do Iguaçu, v. 15, n. 1, p. 216-229, 2013. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/7184>. Acesso em: 3 set. 2018.

BRASIL. Balanço da política externa 2003-2010. Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.dc.itamaraty.gov.br/divisao-de-promocao-da-lingua-portuguesa-dplp-1>. Acesso em: 10 set. 2018.

BRASIL. Programa Leitorado para Instituição Universitária Estrangeira: Edital n. 37/2018. Brasília, 2018. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/19112018_Edital_37_MRE_Leitorado.pdf. Acesso em: 20 jan. 2019.

BRUCHET, R. Le lecteur de français: un acteur essentiel au cœur de la coopération linguistique, culturelle et universitaire. **Synergies Espagne**, n° 5, p. 227-242, 2012. Disponível em: <http://gerflint.fr/Base/Espagne5/bruchet.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2018.

CARVALHO, S. C. Políticas de promoção internacional da língua portuguesa: ações na América Latina. **Trab. Ling. Aplic.**, n. 51.2, p. 459-484, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tla/v51n2/a10v51n2.pdf>. Acesso em: 8 set. 2018. DOI <https://doi.org/10.1590/S0103-18132012000200010>

CARVALHO, S. C.; SCHLATTER, M. Ações de difusão internacional da língua portuguesa. **Cadernos do IL**, n. 42, p. 260-284, 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/cadernosdoil/article/viewFile/26027/15240>. Acesso em: 15 ago. 2018. DOI <https://doi.org/10.22456/2236-6385.26027>

DINIZ, L. R. A. **Política linguística do Estado brasileiro na contemporaneidade: a institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional no exterior**. 378f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2012.

FERREIRA, L. M. L. O leitorado brasileiro na Tailândia: uma contribuição para o debate a respeito do papel do professor-leitor. **Revista do GEL**, v. 11, n. 1, p. 10-29, 2014. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br/rg/article/viewFile/17/274>. Acesso em: 14 ago. 2018.

NYE, J. S. Soft Power. **Foreign Policy**, n. 80, Twentieth Anniversary (Autumn), p. 153-171, 1990. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/1148580?read-now=1&seq=1#metadata_info_tab_contents. Acesso em: 14 ago. 2018. DOI <https://doi.org/10.2307/1148580>

NYE, J. S. **Soft Power: the means to success in world politics**. New York: Public Affairs, 2004. p. 175.

NÓBREGA, M. H. Políticas linguísticas e internacionalização da língua portuguesa: desafios para a inovação. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 24, p. 417-445, 2016. Disponível em: <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/8603>. Acesso em: 10 abr. 2018. DOI <https://doi.org/10.17851/2237-2083.24.2.417-445>

OLIVEIRA, L. M. **Programa de Leitorado**: diálogo entre política linguística externa e formação de professores de PFOL no Brasil. 278f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2017.

SÁ, D. S. O leitorado brasileiro em Manchester: política linguística e ensino de português como língua estrangeira. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Difusão da língua portuguesa**, n. 39, p. 31-40, 2009. Disponível em: http://api.ning.com/files/6sTIkUNHiRTL*IvYoORCf1vSLDBTwW-oxaZ-P4dHwvrI5RQSI4x*ExXNrgAYMpt-5uP-Ue8l0bisbiUu5w*1RVdFK6fPu6ox/artigo1.pdf. Acesso em: 10 out. 2018.

SILVA, D. B. O Passado no Presente: História da Difusão e Promoção da Língua Portuguesa no Exterior. In: XIV Congresso Nacional de Linguística e Filologia, 2010, Rio de Janeiro (RJ). **Cadernos do CNLF (CiFEFil)**. Rio de Janeiro: Cifefil, 2010. v. XIV. p. 3018-3034.

SILVA, S. D. J. Descendentes de falantes de português nas classes de PFOL: um público que merece atenção específica. In: SÁ, R. L. (org.). **PFOL (Português para Falantes de Outras Línguas)**: interculturalidade, inclusão social e políticas linguísticas. Campinas: Pontes, 1ª ed., 2016. p. 87-115. DOI <https://doi.org/10.29327/2.1373.1-16>

WOUK, M. D. Ensino de Línguas Estrangeiras. **Revista Letras**, v. 25, p. 231-244, 1976. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/letras/article/view/19551/12775>. Acesso em: 01 set. 2018. DOI <https://doi.org/10.5380/rel.v25i0.19551>

Artigo recebido em: 31.03.2019

Artigo aprovado em: 19.12.2019



Revisão de Literatura

Ressignificação do ensino de gramática: uma discussão teórica

Resignification of grammar teaching: a theoretical discussion

Marilda Alves Adão CARVALHO*

RESUMO: Neste artigo de natureza bibliográfica e fundamentado nos postulados teóricos da Linguística Textual de Vertente Sociocognitivo-interativa objetivamos desenvolver uma revisão crítica das mudanças ocorridas no ensino da língua portuguesa que, desencadeadas pelo desenvolvimento dos estudos linguísticos, possibilitaram novas conceituações, novos modos de se pensar a língua e, desse modo, rupturas com concepções já postas. Para tanto, evidenciamos o ensino da língua não só como forma, mas também como conteúdo, privilegiando-se, pois, as atividades de leitura e escrita como atividades *sui generis* para se efetuar a transposição do ensino gramatical para o ensino da Análise Linguística.

PALAVRAS-CHAVE: Linguística Textual. Ensino de língua portuguesa. Gramática. Análise Linguística.

ABSTRACT: This bibliographic-oriented article relies on the theoretical framework of Text Linguistics with a sociocognitive-interactive approach. We aim at developing a critical review of the changes seen in Portuguese language teaching that, triggered by the linguistic studies advances, enabled new conceptualizations and new processes to study the language. Thus, there have been ruptures involving previous conceptions. We understand language teaching not only as form, but also as content, highlighting, then, reading and writing activities as being *sui generis* so as to apply the transposition of grammar teaching to Linguistics Analysis teaching.

KEYWORDS: Text Linguistics. Portuguese language teaching. Grammar. Linguistics Analysis.

* Professora da Universidade Estadual de Goiás – UEG – *Campus* de Quirinópolis. ORCID - <https://orcid.org/0000-0002-6066-9334>, mari_carvalho3@hotmail.com.

1 Introdução

Uma incursão em aspectos da história da disciplina língua portuguesa e no desenvolvimento dos estudos no campo da linguística nos revelam que, por muito tempo, o ensino da língua, numa perspectiva instrumentalizadora e, por isso mesmo, mecânica, centrou-se na Gramática Tradicional, (doravante GT), i.e. em questões que incidiam no estudo puro e simples da metalinguagem da norma culta, conforme moldes greco-latinos, privilegiando-se uma única variedade linguística, mesmo porque esse era/é o papel dessa Gramática.

Todavia, frente aos avanços históricos, socioculturais e políticos, que também chegaram às ciências linguísticas e, conseqüentemente, frente às várias e distintas pesquisas no campo da educação, novas demandas a ela foram postas, tendo em vista a sua qualidade. Dentre essas demandas se incluem aquelas pertinentes ao ensino da língua portuguesa, as quais se resumiam/resumem em novos modos de ensiná-la e aprendê-la, passando, necessariamente, por uma nova concepção de língua(gem) e, em virtude dessa, por uma nova concepção de docência e de aluno.

O ensino da língua, antes norteado pela prescrição de regras ditadas pela GT, pelo estudo tão só de nomenclaturas, ganha outra reconfiguração, passando, pois, a ser sustentado pelo tripé leitura, redação e gramática (TRAVAGLIA, 2012), sendo esta não dissociada daquelas, haja vista serem elas eixos para a reflexão e uso dos recursos linguísticos, ou seja, para a análise linguística.

Antunes (2009, p. 89) assevera que o ensino de uma gramática não existe “[...] em função de si mesma, mas em função do que as pessoas falam, ouvem, leem e escrevem nas práticas sociais de uso da língua”. Assumimos, assim, a partir da ideia da autora, que o estudo significativo da gramática tem por princípio a língua em funcionamento, o que significa assumir como ponto de partida e de chegada o texto, a fim de sair do ensino da gramaticalidade para o da textualidade, esta o princípio norteador daquela.

Ao pensarmos, então, em um ensino da língua que parta do texto para o texto, vamos ao encontro dos estudos de Geraldi (2011) e Franchi (1987), para os quais, nesse caso, há o deslocamento da língua-forma para a língua-conteúdo, ou seja, o foco não se dá apenas ao sistema, mas também aos eventos discursivos. Assim sendo, essa nova/outra focalização acaba por demandar um ensino significativo da leitura e da escrita, uma vez se configurarem como atividades primordiais na construção de conteúdos de ensino em sala de aula, pois, por meio delas, os recursos linguísticos adquirem sentido e contribuem na mudança de posição do aluno frente ao que se aprende: em vez de um mero reproduzidor de regras prontas e acabadas, transforma-se em produtor de conhecimentos, adquirindo a capacidade de refletir, de opinar, de optar, de argumentar e criticar.

Inscribe-se, nesse contexto, para o estudo da análise linguística a aplicabilidade dos gêneros discursivos, haja vista se referirem a uma diversidade de textos que materializam em língua as atividades humanas nas mais diversas e variadas esferas sociais e culturais, possibilitando ao aluno a compreensão dos aspectos sistemáticos da língua, a utilização consciente e eficiente dos seus recursos, como também, em primeira instância, a construção e o redimensionamento de seus conhecimentos.

Nessa perspectiva, com este estudo de base bibliográfica, é que objetivamos o desenvolvimento de uma discussão teoricamente embasada nos pressupostos da Linguística Textual de Vertente Sociocognitiva-interativa, acerca da resignificação do ensino gramatical quando transposto para o ensino da análise linguística. E, para atingir tal intento, seguimos uma linearidade em termos teóricos que faculte a compreensão de como os estudos linguísticos foram se desenvolvendo no decorrer do tempo e, por efeito, as proposições de mudanças no ensino da língua portuguesa, de tal modo a 'convocar' o professor a sair do campo estritamente da língua-forma, de um estudo meramente de fenômenos linguísticos, a fim de adentrar em uma perspectiva de ensino e aprendizagem fundamentados em uma concepção de língua(gem) capaz

de contribuir e sustentar não só novas metodologias, mas, principalmente, a remodelagem do conteúdo a ser ensinado na sala de aula e, nesse sentido, a formação continuada do professor.

Levando em conta que essa nova perspectivização de ensino da língua exige “mudança de lugar do professor”, trazemos também como ponto de reflexão neste artigo a não articulação entre teoria e prática, a qual converge a uma pedagogia desalinhada de uma concepção de língua(gem) que contribua para a promoção e o desenvolvimento da competência linguística do aluno.

2 Discussão teórica

O ensino de língua portuguesa, no contexto do ensino brasileiro, conforme afirma Carvalho (2008), sinaliza, especificamente no que se refere ao ensino da gramática, grandes transformações a partir do início do século XX, quando eclode uma significativa evolução dos estudos linguísticos, de que emerge a necessidade de construção de novas práticas de ensino-aprendizagem ou uma nova/outra projeção de olhar sobre o aprendizado da língua materna.

Tomamos o desenvolvimento dos estudos linguísticos a partir desse século não só por reconhecê-lo como um período relevante para se discutir a temática em pauta, mas também por ele se consolidar como marco de um acelerado progresso sociocultural e, em decorrência, a imprescindibilidade de formação de indivíduos com capacidade para responderem, satisfatoriamente, às demandas advindas desse progresso, sobretudo as relacionadas à compreensão dos fatos, dos conhecimentos materializados em língua.

Desse modo, corroborando os estudos de Soares (1998), acreditamos na importância de considerarmos que, em função das demandas advindas do progresso sociocultural, foi necessária a criação de mais escolas e de um outro tratamento ao estudo da língua portuguesa, aquele que favorecesse ao aluno a compreensão e uso

dos recursos linguísticos em situações diversas, bem como a capacidade de tecer e retecer conhecimentos por meio de textos, construir-se e reconstruir-se como pessoa e participar ativamente da sociedade letrada. Para tanto, foi preciso mudança de paradigmas, a qual implicou a adoção de uma nova concepção de língua(gem).

Para Soares (1998), quando se refere a uma nova concepção de língua(gem), faz-se fundamentado na história da escola brasileira que aponta, até os anos de 1950, um ensino de língua portuguesa que, subsidiado pela concepção de língua saussureana, ou seja, tomada como instrumento de comunicação, configurava-se/configura-se como um ensino altamente discriminatório, uma vez se centralizar na língua como homogênea e, por isso, em um só tipo de gramática, a Gramática Tradicional Clássica, a qual atendia/atende apenas à classe privilegiada sociocultural, e econômica.

O objetivo do ensino dessa gramática estava/está para o conhecimento e reconhecimento dos aspectos morfofonológicos e sintáticos da língua, conforme afirma Soares (1998), em detrimento de seus aspectos semânticos, pragmáticos, sociodiscursivos e cognitivos. Dele são excluídas ações inerentes às práticas de que resultam a produção de conhecimentos de mundo, o que incide, determinantemente, em um ensino- aprendizagem da língua em que as atividades de leitura e escrita não são contempladas ou o são em segundo plano, assim como são contempladas, ainda não raro, apenas como codificação e decodificação do código, sem se ater aos sentidos nelas inscritos e sem se levar em conta a relevância de o aprendiz contextualizar e recontextualizar conhecimentos para produzir um conhecimento novo e, logo, produzir sentidos (SILVEIRA, 1998).

Assim sendo, a focalização do ensino da língua nos moldes do Estruturalismo linguístico ou em uma abordagem meramente formal, sem se voltar ao conteúdo impregnado nas formas linguísticas e, acima de tudo, sem se assentar no tripé redação, leitura, léxico/gramática, ao mesmo tempo em que compartimentaliza os conteúdos de ensino, destitui da sala de aula a sua característica de laboratório e/ou *locus* de

produção de conhecimentos, como também inviabiliza o tratamento de questões capazes de contribuir para o poder de reflexão do indivíduo e para a formação de seu senso-crítico, necessários para sua inserção social e, antes, para seu desempenho nas atividades de leitura e escrita (CARVALHO, 2008).

Contra-pondo-se às ideias difundidas pelo Estruturalismo e ao ensino da língua portuguesa nele fundamentado até a década de 1957, Chomsky lança as bases da Gramática Gerativo-Transformacional, a qual, para Raposo (1992), tem o seguinte objeto:

[...] por um lado, a caracterização das gramáticas particulares dos indivíduos (correspondendo às várias línguas humanas) e, por outro lado, a caracterização da *Gramática Universal*, entendida como um conjunto de propriedades inatas, biologicamente determinadas, de natureza especificamente linguística (isto é, não partilhada por nenhum outro sistema cognitivo particular ou geral), e cujo desenvolvimento e maturação, em interação com o meio ambiente, determina uma gramática particular na mente do adulto (p. 15).

A afirmação desse autor pode ser complementada com a ideia de que com a Gramática Gerativa, o linguista busca, por meio de uma teoria, explicar a capacidade que todo falante nativo tem de produzir e compreender um número infinito de frases, por isso seu trabalho se volta não ao desempenho do indivíduo, mas a sua competência.

Considera-se, ainda, que Chomsky, ao empreender o estudo do aspecto sintático das línguas, o faz por entendê-lo como um nível autônomo e central para explicar a linguagem e com a pretensão de apresentar novas alternativas para o tratamento das formas linguísticas, no entanto, não traz inovações consideráveis que facultem a ruptura com as matrizes fundadoras da GT. Essas matrizes têm predominância até os anos de 1960, muito embora seja a partir desse ano que o ensino começa a sinalizar alterações na forma de se pensar, de se conceber e de se estudar a

língua, tendo por foco as atividades de leitura e de escrita, as quais não se sobrepõem, no momento, ao ensino da gramática (RAUPP, 2005), posto ainda como primazia.

A efetivação de novas tendências do ensino-aprendizagem da língua com foco na leitura e na escrita emerge conjuntamente à democratização do ensino (SOARES, 1998), por meio da proposição de uma mudança consubstancial na concepção de língua, a qual passa a se fazer pensada a partir da sua heterogeneidade e da intersubjetividade que a constitui. O pensar a língua como heterogênea vai, portanto, exigir um ensino que abra espaço a todas as variedades da língua e não somente àquela que se historicizou como a “correta” e, por isso mesmo, como superior às demais. Já o pensar a intersubjetividade vai demandar um ensino em que os ato de ler e de escrever propiciem ao aluno uma relação dialógica com seu interlocutor, sob a condição de que “[...] eu não emprego eu a não ser dirigindo-me a alguém que será na minha alocação um tu” (BENVENISTE, 2005, p. 286).

Nessa acepção, de acordo com Martins (1990), a língua, gradativamente, passa a ser enfatizada como um meio essencial para o tratamento dos processos responsáveis pela comunicação humana, de sorte que seus estudiosos se esforçam por recontextualizar o quadro teórico-metodológico dos estudos linguísticos por parâmetros, segundo os quais a comunicação começa a ser associada ao diálogo, uma vez que, sem ele, há apenas trocas de mensagens (MARTINS, 1990). Todavia, essa recontextualização não vai implicar uma nova concepção de ensino da gramática, ocorre tão só um maior privilégio às atividades relacionadas ao texto no ensino da língua portuguesa, embora um ensino ainda tímido, artificial e destituído de sentidos.

A concepção de diálogo, segundo Carvalho (2008), durante um bom tempo, sustentou-se nos estudos de Jakobson (2003), compreendida num plano formal, como um componente de esquemas somente linguísticos, com os quais se configuravam as funções ou intenções dos usos da língua pelo emissor e/ou modos pelos quais a comunicação se realizava. Assim, no ano de 1963, Jakobson (2003) retoma seus estudos

e passa a operar com outra concepção de comunicação, embora ela não deixe de se qualificar como instrumentalizadora, porque não há reciprocidade dialógica entre emissor e receptor, ou seja, a transmissão de mensagens se dá pelo princípio da unidirecionalidade ou da linearidade, em vez de pelo princípio da intersubjetividade. Logo, a concepção do linguista simplesmente atribui aos interlocutores uma autonomia em relação à produção da mensagem. Inexistem associações entre o processo de comunicação e a dialogia, na qual o diálogo se faz um ato que se remete a ações sociocognitivo-interativas, visto nessa dimensão dialógica ele pressupor a reciprocidade enunciativa inerente à ação interlocutiva, reciprocidade essa que permite a reversibilidade entre eu/tu e cria a intersubjetividade da linguagem (BENVENISTE, 2005).

De acordo com Martins (1990), no campo do ensino, esses fundamentos teóricos, os quais enfatizam a comunicação como transmissão, vão fundamentar uma prática de docência de forma verticalizada de cima para baixo, difundindo a ideia do professor como detentor do conhecimento e o aluno como aquele que nada sabe, de modo a impedi-lo de uma participação ativa na sala de aula e, conseqüentemente, de redimensionar seus conhecimentos de mundo. Para esse autor, temos, nesse sentido, uma abordagem instrumentalizadora da língua, porque entendida como código e usada para codificar e decodificar mensagens, o que se reporta, simultaneamente, à escrita e à leitura. Contudo, é preciso ressaltar que essa outra abordagem acaba deslocando o foco do ensino que, perspectivizado por um ponto de vista estritamente gramatical, agora se volta à comunicação, mesmo que focalizada de modo bastante mecanizado (MARTINS, 1990), pois busca encaixar o usuário da língua, em situações de comunicação, em estruturas estáveis e sempre definidas.

Esse modelo teórico está circunscrito à concepção de “língua-forma”, isto é, sistema imanente de elementos e regras combinatórias e, desse modo, as práticas de ensino – aprendizagem orientadas por ele não contemplam o desenvolvimento e

domínio de habilidades que favoreçam a proficiência dos alunos em práticas discursivas, como também não resolvem questões de escrita e de leitura existentes no cenário educacional brasileiro, mesmo porque há o envolvimento tão só dos recursos linguísticos, desvinculados das condições reais de uso da língua. Vygotsky (1999) afirma que:

[...] assim como a interação social é impossível sem o signo, é também impossível sem o significado [...] A interação social pressupõe a generalização e o desenvolvimento do significado verbal; a generalização torna-se possível somente com o desenvolvimento da interação social (p.48).

Nesse sentido, compreende-se que o professor, ao fundamentar sua prática pedagógica na língua – forma acaba por abdicar da complexidade, da dinamicidade e das peculiaridades da linguagem e, assim sendo, do seu aspecto constitutivo.

Para Cohn (2014), a concepção de comunicação criada por Jakobson e instituída como matriz para o ensino da redação e da leitura não abarca a interação entre atores sociais e, assim sendo, as teorias que a sustentam operam com os recursos lexicogramaticais na dimensão do sistema, segundo princípios em que a linguística é definida como institucionalizadora e reprodutora de regras de construção textual. Referem-se às teorias que reduzem o homem à máquina, enquanto a linguagem se faz instrumento formal explicável por regras, em vez de por estratégias que lhe facultem a abordagem dos processos de produção de conhecimentos de mundo.

Por essa razão, Matos (2006) considera que a modalidade de ensino instituída por esse ponto de vista não garante o acesso aos bens não materiais da escrita e da leitura significativas, esta essencial para a realização daquela. Logo, as atividades de docência, orientadas por tal concepção de comunicação, não podem se qualificar como uma prática social democrática, visto que o ensino de modelos de ordenação e estruturação de conteúdos, sendo os processos de individuação e socialização humana

fundados no exercício da linguagem, são relegados a um segundo plano. Esses processos não são contemplados como fundadores de práticas favorecedoras do desenvolvimento de habilidades crítico-reflexivas dos alunos (MATOS, 2006). Entretanto, pesquisas contemporâneas afirmam que, ainda hoje, as práticas de docência se ocupam de procedimentos formais referentes a sistemas dos quais se têm a exclusão do homem e de uma história sociocultural (SILVEIRA, 1998).

Para Soares (1998), na segunda metade dos anos 80, tendo em vista um novo/outro contexto sócio-político e ideológico da nação, emergem mudanças consideráveis no campo de ensino da língua materna com o surgimento de novas teorias, tais como: a Pragmática, a Sociolinguística, a Psicolinguística e a Linguística Textual que, aliadas à Linguística, mostram-se como um campo inter, pluri e transdisciplinar.

Novas diretrizes ou perspectivas são traçadas agora para o ensino-aprendizagem, haja vista a atribuição de privilégios à linguagem em ação e à sua função social, propiciando ao professor uma revisão crítica de suas práticas pedagógicas e, desse modo, a adoção de uma nova/outra proposta teórico-metodológica para o ensino da língua portuguesa: aquela que transponha o modelo de ensino centrado no repasse de conteúdos gramaticais, fragmentados, descontextualizados e, então, destituídos de sentidos. Turazza (2005) afirma que as revisões de práticas de ensino até então circunscritas à concepção de língua como instrumento de uma comunicação mecanizada buscam, nesse novo contexto, garantir a dinamicidade e a interatividade inerentes às práticas de linguagem, quer na dimensão do discurso científico, quer na dimensão do discurso pedagógico.

Desse modo, objetiva-se reconstruir com essa nova teoria uma nova/outra concepção de ensino, em que a escrita da leitura e a leitura da escrita (texto produto e texto processo) ganhem proeminência, contemplando-se, no campo do ensino-aprendizagem, não mais a língua como sistema, mas como meio que favoreça abordar

a linguagem na sua natureza dialógica, polifônica, intersubjetiva. Tal esforço visa a resgatar o tripé que sustenta ou deve sustentar o ensino-aprendizagem de língua portuguesa que, conforme já apontado, configura-se no ensino indissociável da leitura, da escrita e do lexicogramática (TURAZZA, 2005).

Conjuntamente a essa nova perspectivização teórico-metodológica, segundo Akele (2002), emerge uma outra concepção de aluno: ser humano que, formado por princípios da racionalidade humana – éticos, estéticos, racionais, esses últimos implicando não só o desenvolvimento da razão pura, mas também da afetividade e/ou da emoção – desenvolve um conjunto de habilidades crítico-reflexivas que o torna consciente do valor da linguagem para sua vida em todas as suas dimensões. Contribuem para isso os Estudos Psicogenéticos que se destacam nos anos 80, pressupondo a construção do saber pelo sujeito na sua interação com o objeto do conhecimento, o que bem resume a importância de a escola propiciar ao aluno a (inter)ação, o trabalho com a língua(gem), a fim de que ele construa seu conhecimento sobre ela.

Sobre esse trabalho com a língua(gem), Geraldi (2011) advoga que ele deve ser amplo, portanto, não aquele que se reduza ao ensino e à aprendizagem de nomenclaturas, às regras prescritas pela GT, mas aquele que se abra à reflexão sobre o funcionamento da língua em seus aspectos gramaticais, textuais e discursivos, conforme proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa - PCNs (1997), documentos que se prestaram/prestam como instigadores e, acima de tudo, como norteadores para a reconfiguração do ensino da gramática. Por isso, eles trazerem como objetivos o redimensionamento dos fundamentos teórico-metodológicos para o ensino da língua portuguesa, fundamentos esses assentados na concepção de língua(gem) como interação, tendo por objeto de ensino e, conseqüentemente, de aprendizagem a língua viva, dinâmica e, então, em funcionamento, ou seja, a língua(gem) em uso, quer seja na oralidade, quer seja na

escrita. Daí, a necessidade de a escola focalizar o aluno, segundo afirma Luria (2006), não como um ser passivo, mas como agente de sua aprendizagem.

De acordo com Silveira (1998), a mudança de um estado de passividade do aluno a um estado de atividade envolve a transformação da sala de aula num espaço de diálogos, de interação, de confrontos de conhecimentos e de produção deles. Daí, as teorias das décadas de 1980 terem influenciado, sobremaneira, o ensino da língua materna, conclamando e convocando os envolvidos nesse processo a incorporarem ao ensino da “língua-forma” o ensino da “língua-conteúdo”, de modo a focalizá-lo pela dimensão do uso efetivo, isto é, como práticas sociocognitivo- interativas. Por essa nova perspectivização, as formas lexicogramaticais são concebidas como meios que favorecem o exercício de tal prática (SILVEIRA, 1998).

Carvalho (2008) adverte que essa nova/outra concepção de ensino da língua portuguesa não é ainda aceita e assumida por todos os professores que exercem sua prática de docência na área de língua portuguesa, o que, sem nenhuma dúvida tem contribuído para se arraigar a falsa ideia de o português como uma língua difícil e para enfatizar a dificuldade apresentada pelos alunos nas atividades de leitura, que advém, muitas vezes, do não entendimento de estruturas linguísticas. Além do mais, há aqueles que defendem, veementemente, o ensino da gramática nos moldes tradicionais, ensino que, para Geraldi (2013), resulta, não raro, na incapacidade de os alunos aplicarem os ensinamentos, pois lhes falta o conhecimento de como funcionam os recursos lexicogramaticais da língua e a produção de sentidos da gramática no texto.

Torna-se claro, portanto, que o simples repasse de conteúdos gramaticais não possibilita ao aluno sair das atividades de reprodução para as de produção de conhecimentos, mobilidade de grande relevância para o desenvolvimento de sua competência comunicativa e, por sua vez, para sua mobilidade social. Todavia, é preciso considerar que com a “expressão simples e mero repasse”, implícita-se o não

abandono do ensino da gramática em sala de aula, mas a sua resignificação, ideia essa que encontra respaldo em Geraldi (2011), o qual, ao se reportar, principalmente, à produção de sentidos da gramática, acaba por afirmar a relevância do ensino da análise linguística e não, da gramática *si e per si*.

A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos, análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discurso direto e indireto etc.); organização e inclusão de informações etc. Essencialmente, a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a ‘correções’. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores que se destina (GERALDI, 2011, p. 74).

Entendemos, nessa perspectiva, segundo Azevedo (2012), que, na atualidade, ao se levar em conta práticas pedagógicas que se assentam num modelo de reprodução de conhecimentos, formando alunos “papagaios”, porque repetidores de nomenclaturas gramaticais, urge refletir sobre a formação do professor de língua portuguesa e sobre sua prática em sala de aula, visto que a demanda da nova pedagogia é de um professor com capacidade para transpor didaticamente as teorias, consciente da concepção de língua(gem) que deverá nortear seu trabalho e de “como ensinar gramática e o porquê de ensiná-la e aprendê-la (TRAVAGLIA, 2012).

Franchi (1987), ao postular sobre uma melhor compreensão do trabalho com a língua, apresenta três tipos de atividades: a linguística, a epilinguística e a metalinguística.

Para esse autor,

A atividade linguística é nada mais que o exercício pleno, circunstanciado, intencionado e com intenções significativas da própria linguagem. Ela já se dá, obviamente, nas circunstâncias cotidianas da

comunicação no âmbito da família e da comunidade de nossos alunos” (FRANCHI, 1987, p. 35).

As atividades epilinguísticas se referem àquelas que apresentam uma reflexão sobre a linguagem “[...] é uma prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações” (FRANCHI, 1987, p. 36). Já a atividade metalinguística, que concerne à atividade de falar sobre a linguagem, envolve a descrição dos aspectos observados por meio da categorização e tratamento sistemático das construções linguísticas. Logo, dizem respeito ao que chamamos de estudo das nomenclaturas gramaticais.

Franchi (1987) se coloca, pois, favorável ao ensino da gramática, mas desde que o professor possibilite ao aluno o emprego dos recursos expressivos dessa, o que significa abarcar a natureza criativa e transformadora da linguagem, a qual, por essa sua natureza, abre caminhos à expressão. As regras da linguagem, para esse autor, não possuem caráter coercitivo, de forma que não há um porquê de não se estudar as estruturas linguísticas, tomadas por ele como meio de o sujeito melhor expressar seu ponto de vista e interpretar a realidade, incidindo-se, portanto, na criatividade da linguagem que, conforme entendemos, manifesta-se nas atividades de leitura, oralidade e escrita.

De acordo com Gregolin (1993), nesse contexto, em que essas atividades se tornam espaços de interpretação e compreensão de práticas discursivas, por meio das quais as práticas sociais do cotidiano são representadas, o estudo da língua materna não mais se circunscreve a atividades de caráter eminentemente formais, extensivas à dimensão da palavra ou de frases descontextualizadas, isto é, fora dos contextos efetivos de usos.

Esse movimento de recontextualização do quadro teórico da linguística acaba por influenciar a revisão de seu objeto de estudos, o qual vai do princípio da

gramaticalidade para o da textualidade, e os linguistas têm se dedicado a investigações com vistas a explicarem esse princípio edificador da linguagem humana, concebendo-o como ação sociocognitivo-interativa. Abre-se, por essa transição do objeto de estudos linguísticos, um leque de possibilidades para o tratamento do texto, compreendido como produto das atividades da fala e de leitura, por meio das quais as pessoas articulam recursos léxico-gramaticais para com eles expressarem a ordenação de conteúdos de seus pensamentos, enlaçados pela ação da linguagem e estruturados segundo parâmetros ou padrões da língua de que fazem uso.

Essa ordenação de conteúdos requer habilidades associativas entre conhecimentos prévios e saberes socialmente partilhados, entretecidos por procedimentos analíticos e sintetizados sob a forma de conteúdos articulados pelo léxico e pela gramática. Para Assis e Decat (2009):

[...] nesse novo cenário, o texto passa a ser visto como realidade que se efetiva como tal através de um trabalho conjunto de construção de sentidos, no qual se envolvem produtor e receptor. Sob essa lógica, o trabalho com o texto em sala de aula deve operar com as múltiplas dimensões nele implicadas: a lingüística (relativa aos recursos lingüísticos em uso); a textual (referente à configuração do texto, no que toca ao gênero e aos tipos textuais); a sociopragmática e discursiva (respeitante aos interlocutores, seus papéis sociais, motivações e outros fatores que definem o contexto de produção, circulação e recepção do texto); a referencial (relativa aos conhecimentos e conceitos envolvidos no processamento do texto) (p.21).

Esses autores enfatizam, assim, que a concepção de linguagem como interação, ao facultar a passagem do princípio da gramaticalidade para o da textualidade, em que o texto adquire proeminência, reforça mais ainda a ideia de que a gramática deve ter um espaço nas aulas de língua portuguesa, pois não há forma sem conteúdo e nem conteúdo sem forma. A proposta é, portanto, a de efetuar sentidos a esse estudo, de tal forma a articulá-lo, consoante postulado de Assis e Decat (2009), com outras dimensões exigidas para o trabalho com o texto, as dimensões semânticas e pragmáticas,

articulação para a qual se deve considerar o jogo com diversos elementos na tessitura de um texto processo e de um texto produto. Para Citelli e Bonatelli (2004):

[...] o ato de redigir deve ser mais do que um exercício de busca de um padrão modelar, de repetição de esquemas formais e estilísticos, de treino mecânico. A questão reside em fazer com que os alunos desenvolvam uma competência discursiva marcada por [...] uma visão de que a produção de um texto é um trabalho que exige a superação de jogos de palavras ou frases soltas. De certa maneira, no movimento de feitura e de refeitura do texto é que o aluno vai [...] percebendo os recursos expressivos da linguagem, operando as variações intertextuais com a consciência de quem dialoga com uma tradição que o antecede e que o transcende (p. 122).

A afirmação desses autores evidencia o texto como conteúdo basilar para o estudo da língua e, assim sendo, julgamos relevante mencionar a existência de inúmeras pesquisas linguísticas, as quais colocam em foco uma prática pedagógica mais produtiva e mais significativa de ensino daquela (língua), porque não focada no ensino da gramática descontextualizada, mas na análise linguística que, como o próprio nome sugere, exige análise e reflexão das estruturas gramaticais usadas em contextos distintos.

Sousa Filho (2015), a fim de demonstrar a relevância da análise linguística no ensino da língua portuguesa, coloca em primeiro plano a relevância do estudo dos gêneros discursivos, apontando-os como atividades de linguagem, por meio das quais a língua entra em funcionamento. Ele afirma que “[...] a Análise Linguística é parte dos exercícios de leitura e produção textual, tanto das atividades com a linguagem oral quanto com os da linguagem escrita” (SOUSA FILHO, 2015, p. 38). As postulações desse autor não só corroboram as discussões já apresentadas neste texto, como também vão ao encontro do que preconizam os PCNs (1997) em relação ao ensino da língua materna: que seja pautado nos gêneros textuais e/ou discursivos.

Voltando-nos, pois, a essa preconização dos PCNs, consideramos que cada tipo de texto se enquadra num gênero discursivo e que cada gênero tem um propósito sociocomunicativo distinto, o que conduz à compreensão de que os recursos lexicogramaticais para cada um serão também distintos, assim como distintos serão os seus sentidos. Logo, temos a importância da análise linguística, em vez do estudo fragmentado de componentes gramaticais da língua, o qual, principalmente para o aluno, é vazio de objetivos e, conseqüentemente, de significação.

Dentro desse quadro teórico, achamos pertinente abrir espaço para uma discussão sobre a relação teoria↔prática, haja vista que o ensino produtivo da gramática passa por uma série de deslocamentos de ordem teórico-prático-metodológica, em que entram também em cena a formação acadêmica do professor e sua formação continuada, de modo a projetar o olhar à desarticulação entre os avanços teóricos da linguística concernentes ao ensino da língua e àquilo que se pratica em sala de aula. Segundo Antunes (2009),

Parece que são dois caminhos paralelos, que nunca vão se encontrar: por um lado, os cientistas e pesquisadores, com suas investigações e achados; por outro, os professores, com suas atividades diárias de ensino. Cada um olhando para seu próprio mundo. A especialização fica confinada no espaço da academia e, assim, se torna patrimônio de poucos. O ensino continua preso às suas próprias justificativas e conveniências, e assim, vai-se reproduzindo nos mesmos perfis e parâmetros. [...] Parece que ainda falta acontecer a mútua relação entre a teoria, que inspira e fundamenta a prática – e a prática – que realimenta e instiga a teoria (p. 14).

Nas palavras desse autor, podemos ler que existe uma distância entre teoria e prática, distância essa que acredita ser quebrada e/ou diminuída por meio da formação continuada do professor – um exercício de aperfeiçoamento de seu letramento e de sua relação com a língua(gem), que é o objeto de trabalho na área de língua portuguesa. Assim, podemos ainda conceber a formação continuada como meio de o professor

conhecer ou melhor compreender as teorias linguísticas e a transposição didática dessas, assim como meio de ele sanar dúvidas, apresentar proposições, aprender a ensinar e ensinar a aprender, conjuntamente.

Em Freire (2000), temos a estreita relação entre o ato de aprender e o ato de ensinar, visto que o primeiro acaba por desencadear o segundo. O autor postula a importância de uma consciência crítica sobre a prática educativa, porque sem ela, a teoria pode se tornar apenas um discurso vazio e a prática uma reprodução alienada e alienadora, sem quaisquer tipos de reflexão e questionamentos. Freire (idem) ainda advoga que a adequação da teoria à prática do professor, passa a ser um modelo que influencia os alunos, portanto, a necessária presença da prática da criticidade associada à valorização das emoções na formação docente.

Geraldi (2013) questiona sobre quem é o profissional professor, pois, se por um lado ele é o sujeito que detém o conhecimento ou é o produto do trabalho científico, precisa estar sempre em sintonia aos avanços científicos. Por outro lado, faz-se imprescindível a sua capacidade de articular a transmissão desse conhecimento, bem como articular um eixo ao outro para a constituição do conteúdo de ensino.

Em se referindo ao conteúdo de ensino, claro está que, ao se pensar em toda a trajetória linguística no que tange ao ensino da língua portuguesa, o texto acaba se configurando como objeto de estudo privilegiado nesse ensino, visto que ele se constitui a manifestação viva da linguagem, assim como nele estão/são materializados todos os tipos de conhecimentos. Daí, a escrita e a leitura serem atividades de tão grande relevância no contexto da sala de aula para a resignificação do ensino da gramática, resignificação essa que deve passar, necessariamente, pela resignificação da prática pedagógica docente.

3 Considerações finais

Os fundamentos teóricos revisados neste artigo facultaram a compreensão de não ser de agora que os estudos linguísticos têm propiciado ao professor a

oportunidade de repensar o tratamento atribuído à língua portuguesa em sala de aula e, se preciso, operar mudanças em sua prática pedagógica, nos conteúdos de ensino e na concepção de língua(gem) por ele adotada.

Temos que com a opção pelas concepções marcadamente estruturalistas o professor colaborará para a manutenção de um ensino elitista e, por isso discriminatório, visto que elas privilegiam a Gramática Tradicional, a qual impõe uma única variedade de língua como certa e como o ideal de perfeição. A língua é vista somente como forma, por isso, não há na sala de aula espaço para exposição de ideias, análises, reflexões, questionamentos, argumentações e críticas. Cabe ao aluno tão só decorar regras, nomenclaturas que, não raro, simplesmente contribuem para ele criar aversão à língua e caracterizá-la como de difícil entendimento e aprendizagem. Além do mais, ao se pautar nessas concepções, o ensino é unilateral, o que significa o professor sempre como detentor do conhecimento, aquele a quem pertence a voz, até mesmo para silenciar outras vozes.

A segunda concepção, fundamentada no ponto de vista instituído pelos quadros da linguística pós-estrutural, favorece compreender que os conteúdos e as metodologias que regem as práticas de docências são mutáveis, isso em função das variáveis dos modelos situacionais de contexto sociocognitivo-interativo. Por conseguinte, ao optar por essa concepção de língua(gem), o professor precisa desconstruir ⇔ reconstruir a concepção de sala de aula, que passa, agora, a laboratório de produção de conhecimentos. O aluno sai do estado de passividade para o de atividade, de forma que sua voz faz-se também ouvida. A própria prática de docência do professor sofre alterações, pois ele precisa, agora, aprender a reconstruir seus conhecimentos, assim como (re)construir uma nova didática, a qual seja capaz de conduzir o aluno a apreender/aprender uma outra dimensão da língua(gem), centrada na textualização ou no estudo dos gêneros textuais e na materialidade linguística que os constitui.

Logo, é necessário um ensino da língua que se norteie pela concepção que prioriza a leitura e a escrita como atividades primeiras para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, o que só acontece quando essas atividades são ensinadas de forma significativa, sendo, pois, capazes de determinar o real lugar da gramática na sala de aula, nas aulas de língua portuguesa.

Referências

AKELE, D. A escrita numa perspectiva textual e a concepção dialética da linguagem. *In*: BIANCHETTI, L. (org.). **Trama e texto** - leitura crítica, escrita criativa. São Paulo: Summus, 2002.

ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2009.

ASSIS, J. A.; DECAT, M. B. N. Texto e gramática: casamento impossível em sala de aula? **Revista Veredas On line** - Juiz de Fora, p. 20-33, 2009. Disponível em: <https://veredas.uff.emnuvens.com.br/veredas/article/view/297/254>. Acesso em: 14 out. 2017.

AZEVEDO, J. A. M. de. **Ensino de língua portuguesa**: da formação do professor à sala de aula. Tese (Doutorado em Letras). Universidade do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Arte. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Natal, 2012. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/16371/1/IosileteAMA_TESE.pdf. Acesso em: 14 de out. 2017.

BENVENISTE, É. **Problemas de linguística geral I**. Campinas: Pontes, 2005.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC, 1997.

CARVALHO, M. A. A. **A (re)construção da palavra pela leitura significativa da escrita**: matriz para o ensino de redação. Guarapari: Editora Ex Libris, 2008.

CITELLI, B. H. M.; BONATELLI, I. R. M. A escrita na sala de aula: vivências e possibilidades. *In*: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (coord.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, p. 119-173, 2004.

COHN, G. **Sociologia da comunicação: teoria e ideologia**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014 (Coleção Sociologia).

FRANCHI, C. **Criatividade e gramática**. Trabalhos de linguística aplicada, Campinas, IEL/UNICAMP, n. 9, p. 5-45, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de português. *In*: GERALDI, J. **O texto na sala de aula: leitura e produção**. São Paulo: Ática, 2011, p. 39-45.

GREGOLIN, M. do R. V. Linguística Textual e ensino da língua: construindo a textualidade na escola. *Alfa*, São Paulo, n. 37, p. 23-31, 1993. Disponível em: www.filologia.org.br/vicnlf/anais/caderno02-02.html. Acesso em: 15 dez. 2017.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. Trad. José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 2003.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. *In*: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV (ed). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006.

MARTINS, E. J. **Enunciação e Diálogo**. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

MATOS, H. A. V. O texto e a produção da leitura na escola: novos rumos e desafios. *In*: LEITE, S. A. da S. (org.). **Alfabetização e letramento – contribuição para as práticas pedagógicas**. Campinas: Komedi, 2006.

RAPOSO, E. P. **Teoria da gramática**. A faculdade da linguagem. Lisboa: Ed. Caminho, 1992.

RAUPP, E. S. Ensino de língua portuguesa: uma perspectiva linguística. **Revista Publicatio UEPG Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes**, Ponta Grossa, v.13, n. 2, p. 49-58, dez. 2005.

SILVEIRA, R. C. P. Leitura: produção interacional de conhecimentos. *In*: BASTOS, N. B. (org.). **Língua Portuguesa: história, perspectivas, ensino**. São Paulo: EDUC, 1998.

SOARES, M. B. Concepções de linguagem e o ensino de língua portuguesa. *In*: BASTOS, N. B. (org.). **Língua Portuguesa: história, perspectiva, ensino**. São Paulo: EDUC, 1998.

SOUSA FILHO, S. M. de. Relato de experiência do curso tópicos de ensino de língua portuguesa: gêneros discursivos-textuais e análise linguística. *In*: SOUSA FILHO, S. M. de; ARAÚJO, L. K. (org.). **Gêneros Discursivos e Análise Linguística no ensino de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2015, p. 17-46.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: Uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 2012.

TURAZZA, J. S. **Léxico e criatividade**. São Paulo: Plêiade, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Artigo recebido em: 18.02.2019

Artigo aprovado em: 20.08.2019



Resenha

The development of Latin clause structure. A study of the extended verb phrase

O desenvolvimento da estrutura frasal latina. Um estudo do sintagma verbal estendido

Bruno MARONEZE*

The development of Latin clause structure, de Lieven Danckaert, é um estudo sobre a ordem das palavras no latim clássico e outros fenômenos relacionados. É o vigésimo-quarto volume da série *Oxford Studies in Diachronic and Historical Linguistics* e, conforme é descrito nos *Acknowledgements*, sintetiza uma pesquisa de cinco anos que o autor desenvolveu entre 2011 e 2016. As 356 páginas são divididas em seis capítulos acrescidos de um glossário de termos importantes e três índices (um *Index locorum* – onde encontrar as citações latinas, um índice de autores e um índice de assuntos).

O primeiro e mais longo capítulo (intitulado *What is at stake* – “O que está em questão”) apresenta os fenômenos que serão analisados bem como a maior parte dos conceitos teóricos necessários para compreender as análises. O livro tem dois objetivos principais: o primeiro é descrever e analisar duas “alterações de ordem de palavras na frase latina, nomeadamente a distribuição variável das ordens ‘objeto-verbo’ (OV) e ‘verbo-objeto’ (VO) [...] e a alternância entre as ordens ‘verbo não-finito-auxiliar’ (VAux) e ‘auxiliar-verbo não-finito’ (AuxV)”¹ (p. 1). O segundo objetivo relaciona-se à “questão sobre qual tipo de abordagem teórica é mais adequada para descrever e

* Doutor pela USP, professor na UFGD. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2821-9448>. brunomaroneze@ufgd.edu.br.

¹ No original: “... word order alterations in the Latin clause, namely the variable distribution of the orders ‘object-verb’ (OV) and ‘verb-object’ (VO) [...] and the alternation between the orders ‘non-finite verb-auxiliary’ (VAux) and ‘auxiliary-non-finite verb’ (AuxV)”.

analisar fatos da ordem de palavras em latim”² (p. 3). Em seguida, o autor demonstra a alta flexibilidade da ordem de palavras em latim com muitos exemplos extraídos de um *corpus* (p. 3-9) e apresenta uma visão geral das abordagens teóricas que tentam explicar essa flexibilidade (p. 9-22). Quatro grupos de abordagens são descritos: não-configuracional (*non-configurational*), semiconfiguracional (*semi-configurational*), híbrida (*hybrid*) e totalmente configuracional (*fully configurational*). A posição do autor é que a abordagem totalmente configuracional é superior às demais; posição esta que será defendida no restante do capítulo.

Em parte de seu argumento, o autor se propõe a responder a questão “o latim tem um constituinte VP [sintagma verbal]?”³ (p. 30). Algumas evidências são levantadas: a primeira é o que o autor chama de “Restrição da Ordem Negação-Verbo” (em inglês, *Negation-Verb Ordering Restriction* – NegVOR), uma generalização que Danckaert é provavelmente o primeiro a descrever. Essa generalização é formulada aproximadamente da seguinte forma:

“Nas orações finitas em latim, o marcador de negação sentencial *non* sempre precede o verbo finito”⁴ (p. 38).

Danckaert reformula essa generalização no quadro da teoria minimalista (p. 39-42), propõe uma explicação dessa restrição em termos de estrutura sintática de constituintes (p. 45-68) e, em seguida, discute outras evidências para um constituinte VP em latim, como a possibilidade de coordenar “cadeias que consistem em um objeto direto e um verbo lexical dependente não-finito”⁵ (p. 68) e a existência de elipse de VP

² No original: “the question of which type of theoretical approach is best suited to describing and analysing facts of Latin word order”.

³ No original: “does Latin have a VP constituent?”

⁴ No original: “In Latin finite clauses, the marker of sentential negation *non* always precedes the finite verb.”

⁵ No original: “strings consisting of a direct object and a dependent non-finite lexical verb”.

e de pronominalização de VP em latim, entre outras (p. 69-73). Ele conclui o capítulo afirmando que uma abordagem configuracional à sintaxe latina é superior às demais abordagens e que a ambiguidade estrutural é uma questão importante a ser levada em conta.

O segundo capítulo (*Latin corpus linguistics and the study of language change – “Linguística de corpus latina e o estudo da mudança linguística”*) dedica-se a questões metodológicas. Inicialmente, o autor argumenta em favor de um tratamento estatístico de dados diacrônicos (p. 79-83) e apresenta seu *corpus* (p. 83-101), que contém aproximadamente 3.700.000 palavras e 39 textos, que vão de aproximadamente 200 a.C. até 590 d.C. Para assegurar-se de que o *corpus* é uma fonte confiável para o estudo da mudança linguística em latim, Danckaert apresenta um estudo de caso não diretamente relacionado à sua questão principal, nomeadamente o desenvolvimento do futuro perfeito da voz passiva: como é de conhecimento dos latinistas, o futuro perfeito da voz passiva (“eu terei sido amado”, por exemplo) é formado pelo auxiliar *sum* e pelo particípio passado; entretanto o tempo do auxiliar pode ser tanto o “futuro imperfeito” (como *amatus ero*) como o futuro perfeito (como *amatus fuero*). No primeiro caso, não há correspondência entre o tempo do auxiliar e o tempo da perífrase toda; no segundo caso, existe correspondência. A primeira estrutura é diacronicamente mais antiga do que a segunda e os dados do *corpus* descrevem corretamente essa mudança, evidenciando que o *corpus* é de fato confiável como uma fonte para estudos diacrônicos.

O capítulo três (*Multiple object positions and how to diagnose them – “Múltiplas posições de objeto e como diagnosticá-las”*) dedica-se principalmente a mostrar que as orações latinas têm múltiplas posições possíveis para a colocação do objeto. Inicialmente, o autor apresenta dados estatísticos que mostram a alternância VO/OV no *corpus*, mostrando que diferentes ambientes sintáticos apresentam resultados diferentes e, por vezes, contraditórios. Em seguida, apresenta a hipótese de que há

mais de duas posições possíveis para o objeto, que podem ser desambiguadas em orações com dois verbos (um finito e outro não-finito). Quando a ordem VOAux é contada como OV e a ordem AuxOV é contada como VO, por exemplo, os resultados parecem mostrar uma mudança diacrônica de OV para VO, o que é esperado a partir dos dados das línguas românicas. Nas palavras do autor, podemos “concluir que a alternância OV/VO não é simplesmente uma questão de objetos aparecendo ora antes do verbo, ora depois do verbo. Em vez disso, [...] uma classificação mais refinada é necessária para se chegar a uma descrição acurada dos dados empíricos”⁶ (p. 136). O restante do capítulo é dedicado à formalização sintática (nos termos da Teoria X-Barra) das múltiplas posições de objeto e das orações com modais e auxiliares, bem como às diferenças formais e semânticas entre orações com o auxiliar *sum* e os vários tipos de verbos modais em latim.

O quarto capítulo (*VOAux – a typologically rare word order pattern – “VOAux – um padrão de ordem de palavras tipologicamente raro”*) continua a refinar a descrição da colocação do objeto em latim. Apresentam-se muitos gráficos que mostram frequências de padrões de ordem específicos (deslocamento de objeto, extraposição de objeto, diferentes posições de verbos modais etc.), para testar todos os contextos possíveis e verificar quais deles exibem mais mudança diacrônica. O autor encontra uma alta discrepância entre orações VPAux e AuxVP: nas orações com ordem VPAux, a ordem VO decresce muito abruptamente a partir do ano 100 d.C., aproximadamente; nas orações com ordem AuxVP, o oposto é verdadeiro: a ordem VO aumenta por volta do mesmo período (embora não tão abruptamente). Para explicar isso, Danckaert apresenta uma análise do padrão VOAux nos termos da Teoria X-Barra e, baseando-se em exemplos, propõe uma descrição sincrônica da derivação desse padrão. Conclui

⁶ No original: “conclude that the OV/VO alternation is not simply a matter of objects either appearing preverbally or postverbally. Instead, [...] a more fine-grained classification is required to arrive at an accurate description of the empirical data”.

o capítulo com uma discussão sobre alguns aspectos da perda da ordem VOAux no latim tardio, assunto que será tratado nos capítulos seguintes.

No capítulo 5 (*Changing EPP parameters – Clause structure in Classical and Late Latin – “Mudando os parâmetros EPP – Estrutura oracional em latim clássico e tardio”*), Danckaert apresenta suas explicações principais para a mudança do latim clássico para o tardio. Ele descreve dois sistemas gramaticais, que chama de *Grammar A* e *Grammar B* (Gramática A e Gramática B), que entram em competição em algum momento da história do latim. De acordo com sua hipótese, há o requisito de satisfazer a “exigência de EPP oracional” (*clausal EPP-requirement*) (p. 216), uma noção explicada às p. 229-233. Dessa forma, na Gramática A, “ocorre movimento de VP para satisfazer essa exigência de EPP”⁷ (p. 225), enquanto, na Gramática B, “aplica-se o movimento do núcleo verbal mais alto para desempenhar a mesma função”⁸ (p. 225). Além disso, o autor propõe que a “causa” principal da mudança da Gramática A para a Gramática B foi a “incorporação do indicador de negação *non* no verbo hierarquicamente mais alto da oração”⁹ (p. 268).

O sexto e último capítulo (*The development of BE-periphrases – “O desenvolvimento das perífrases com o verbo ser”*) objetiva descrever algumas das diferenças entre perífrases modais e perífrases com o verbo *sum* (“ser”, em latim). O autor apresenta inicialmente os dois tipos possíveis de perífrases passivas (e depoentes) com *sum* em latim, que ele chama de *E-periphrases* e *F-periphrases* (respectivamente, no infinitivo, *amatus esse* e *amatus fuisse*, ambas podendo ser traduzidas como “ser amado”; as letras maiúsculas se referem às iniciais dos infinitivos, *esse* e *fuisse*). Ambos os tipos já tinham sido objeto de análise no capítulo segundo (sintetizado acima). O padrão *F*, apesar de já ser atestado em Plauto (século

⁷ No original: “VP movement takes place to satisfy this EPP-requirement”.

⁸ No original: “movement of the highest verbal head applies to perform the same function”.

⁹ No original: “incorporation of the negator *non* into the hierarchically highest verb in the clause”.

III a. C.), tem sua frequência crescente ao longo do tempo e é sentido como um “padrão novo”. Como mostra o autor, ambos os padrões têm preferências diferentes em relação à ordem de palavras: o padrão *E* favorece a ordem Particípio Passado + *sum*, enquanto o padrão *F* (embora menos frequente) favorece a ordem *sum* + Particípio Passado. Assim, Danckaert levanta a hipótese de que ambas as perífrases têm desenvolvimentos diacrônicos distintos. Em seguida, apresenta ricas análises (p. 272-289) que explicam como ambas emergiram diacronicamente e conclui que a mudança da perífrase *E* para a *F* (que sobrevive em certas línguas românicas) correlaciona-se à perda geral da forma da voz passiva sintética.

Um epílogo de três páginas encerra o texto, no qual o autor resume os pontos principais de sua argumentação e também apresenta uma explicação sobre por que a ordem OV foi perdida. O leitor é remetido a um artigo no prelo sobre esse assunto, mas a argumentação principal é que “na Gramática B, é mais difícil para a ordem OV interna ao VP ser entendida sem ambiguidade do que na Gramática A, um estado de coisas que no fim das contas leva a ordem VO a predominar completamente”¹⁰ (p. 294). Ao final do livro, há um glossário de termos técnicos (p. 296-306) seguido pelas referências e índices (p. 307-356).

O livro *The development of latin clause structure* é uma análise gerativista de alguns aspectos da sintaxe latina, em um ponto de vista diacrônico. Danckaert desenvolve sua argumentação baseando-se num *corpus* de textos latinos muito rico e consistente, além de apresentar uma compreensão profunda das teorias necessárias para explicar os dados. O autor é bem-sucedido em correlacionar dados que, em uma primeira análise, não parecem estar relacionados, como a posição da negação e a ordem de colocação do objeto, e constrói teorias sólidas para acomodar estes e outros

¹⁰ No original: “in Grammar B it is more difficult for the VP-internal OV-order to be cued unambiguously than in Grammar A, a state of affairs that ultimately leads to the order VO taking over completely”.

dados. Também é digno de nota que o trabalho é rico em dados estatísticos, que são muito importantes para as conclusões do autor.

Usar uma abordagem gerativa para analisar uma língua sem falantes nativos na atualidade é, certamente, um grande desafio, especialmente porque, metodologicamente, não se pode ter acesso às intuições de gramaticalidade dos falantes. Danckaert não aborda essa questão no livro, optando por assumir que as sentenças atestadas no *corpus* são gramaticais. Inicialmente, poder-se-ia esperar encontrar ao menos alguma justificativa para o uso de dados de *corpus* numa análise gerativista; em vez disso, o capítulo dedicado à metodologia discute a questão muito importante de como usar estatísticas para descrever variação e mudança. A ausência de maiores discussões sobre o uso de *corpus* é um indicativo de que a Linguística Gerativa já vem aceitando inteiramente essa metodologia.

Deve-se apontar que o livro é principalmente uma abordagem gerativista à língua latina. Classicistas e latinistas que não tenham interesse ou uma boa compreensão das teorias de base gerativista talvez necessitem de algum conhecimento prévio no assunto para poderem aproveitar o conteúdo da obra. Embora o leitor encontre no próprio texto explicações para todos os conceitos relevantes da teoria gerativa (e o glossário ao final do livro também ajude nesse sentido), em geral, é necessário ter familiaridade com a teoria e com as representações em árvore da estrutura das sentenças. Uma exceção importante é o capítulo seis, que desenvolve uma análise profunda das duas perífrases passivas com poucos conceitos teóricos específicos.

Alguns pequenos problemas poderiam ser apontados, que não desqualificam o trabalho como um todo. Inicialmente, nas páginas 54 e 55, o autor refere-se ao conceito de *fragment question* (ou *fragment why-question*) sem exemplos ou discussões sobre o que esse conceito de fato significa. Por não se tratar de um conceito conhecido em

Linguística, esperava-se que fosse explicado, talvez em nota de rodapé, ou ao menos no glossário ao final, para facilitar o entendimento dessa passagem.

Em segundo lugar, há três pequenos erros tipográficos:

- a) Na página 47, onde se lê ... *which represents a fairly simply case of RM*, deveria ser *fairly simple*;
- b) Ao discutir a estrutura de ordem OV nas páginas 183-184, lê-se *The basic structure of a VO-clause would be as in (4)*. Mas o gráfico (4) mostra uma estrutura OV, não VO; deveria ser, provavelmente, *The basic structure of an OV-clause...*;
- c) Na discussão sobre os estágios do Ciclo de Jespersen na página 249, lê-se *Early and Classical Latin would represent stage 1a*; mas não há estágio *1a* na estrutura descrita do ciclo na referida página. Há, no entanto, o estágio *1'*, que deve ter sido a intenção original do autor.

Essas questões menores não diminuem a importância do livro. O trabalho de

Danckaert é uma pesquisa muito aprofundada com análises importantes e é leitura obrigatória para linguistas interessados em estudos diacrônicos da língua latina, especialmente os que trabalham com abordagens gerativistas.

Resenha recebida em: 23.09.2019

Resenha aprovada em: 30.11.2019



Do signo ao significado: a proposta de Ferrarezi Jr. em seu manual de Semântica

From the sign to the meaning: a proposal of the handbook of Semantics by Ferrarezi Jr.

Roberlei Alves BERTUCCI*

A chegada do livro *Semântica*, de Celso Ferrarezi Jr., editado pela Parábola, revela o quanto a área tem ganhado destaque.¹ Também em 2019, Marcelo Ferreira lançava pela Language Science Press, de Berlim, o *Curso de semântica formal*. Um ano antes, a editora Contexto, editava *Para conhecer: Semântica* (de Ana Quadros Gomes e Luciana Sanchez Mendes), também parte de uma coleção destinada ao ensino superior.² Com isso, ressalta-se a importância da semântica nos estudos linguísticos, sobretudo no Brasil. O projeto da Parábola tem o importante apoio da Abralín, instituição com uma posição firme em relação ao papel da ciência (em especial a linguística) na construção de um país cientificamente desenvolvido.

Em primeiro lugar, destaca-se que o objetivo da coleção da qual a obra de Ferrarezi Jr. faz parte é “fornecer ao Brasil livros de referência, escritos em nossa língua e por autores consagrados, como instrumentos de estudos em todos os cursos que demandem conhecimentos de base nessa ampla área de estudos que a linguística” (p. 11). Por isso, o público-alvo são os universitários da área, ainda que se proponha a ser acessível para todos os interessados. O livro é basicamente dividido em quatro

* Doutor em Letras (USP); professor da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4014-5610>. bertucci@utfpr.edu.br

¹ O livro de Ferrarezi Jr. é parte da coleção “Linguística para o ensino superior”, da Parábola Editorial, formada por manuais de introdução à linguística em diferentes áreas. A coleção tem na editoria científica Tommaso Raso e Celso Ferrarezi Jr.

² Coordenada por Renato Miguel Basso e Izete Lehmkuhl Coelho, a coleção “Para Conhecer”, da editora Contexto, apresenta obras de introdução a diferentes áreas da linguística para estudantes do ensino superior.

capítulos, abordando a noção de semântica como ciência (1), seus conceitos básicos (2), fenômenos mais estudados (3) e aspectos relativos à descrição de línguas naturais (4). O que se chama de Capítulo 5 é, na verdade, uma seção de referências comentadas, intitulada “Para saber mais”, em que o leitor pode encontrar materiais para aprofundar seus estudos.

Abro minha apreciação elogiando o primeiro capítulo, em que o autor realiza uma introdução histórica importante da disciplina. De fato, nos manuais mais conhecidos (OLIVEIRA, 2001; CANÇADO, 2012; GOMES; MENDES, 2018), pouco se diz sobre o percurso que levou a semântica ao *status* de ciência. Ferrarezi Jr. supre essa lacuna muito bem e ajuda os professores da disciplina a refazerem o caminho com seus alunos. Ele lembra, por exemplo, que foi Michel Bréal quem cunhou o termo “semântica” para estudos de significado das línguas ainda no século XIX. Todavia, o termo ganharia destaque depois dos estudos de Saussure e, com mais ênfase, a partir de Chomsky, que, junto com Jerrold Katz, passaram a considerar “o significado como um objeto real e passível de estudos linguísticos” (FERRAREZI JR., 2019, p. 20). Com pressupostos da lógica (e da filosofia analítica), a semântica ocupou um espaço importante na segunda metade do século XX. Mais tarde, a pragmática e a semiótica ocupariam outro espaço na dimensão do significado, mas com objetos e objetivos diferentes.

O segundo capítulo, em que o autor apresenta os conceitos básicos da disciplina, é igualmente interessante e bem dividido. As duas primeiras seções (relativas ao que o autor chama de ‘sinalidade’, aquilo que está ligado aos signos da língua) são muito bem escritas e fazem boa relação com disciplinas de introdução à Linguística. Destaca-se, nesse sentido, a relação com Saussure – ainda que tenhamos que lamentar o fato de a noção de “valor” estar ausente da obra. Me parece que, no todo, a ideia de “valor” é a que mais poderia aproximar a visão geral do *Curso de linguística geral* daquilo que a semântica estuda atualmente. Outro ponto de destaque no capítulo é o fato de o autor

explicar muito bem as diferenças entre verdade, falsidade, mentira e ironia. Tal diferenciação é de grande relevância para os estudos linguísticos atuais, especialmente por conta de fenômenos carregados de ironia, como os memes, e da ampla propagação de notícias falsas.

Ainda no Capítulo 2, a ressalva à plena beleza é a introdução de tópicos que ainda não foram definidos previamente, tais como o de prosódia, topicalização ou mesmo papéis temáticos, que virão mais adiante. Outro exemplo é o uso do termo *enunciação* (p. 64). A justificativa para seu emprego só será dada bem adiante, ao se tratar da diferenciação entre sentença, oração e proposição. Esse distanciamento pode causar um pouco de confusão aos leitores (ainda que iniciantes) familiarizados com perspectivas enunciativistas. Apesar disso, foi muito feliz (ainda na página 64) o uso de um mapa conceitual que sugere elementos e processos envolvidos na produção de sentido.

Na sequência, Ferrarezi Jr. comenta a dificuldade de se definir (com exatidão) os conceitos de *significado* e *sentido*. Como se vê em outros manuais, o autor resgata as noções de sentido e referência de Frege, algo típico de abordagens mais formalistas. Apesar disso, destaca o papel do contexto nos diferentes processos de produção desses sentidos e significados, indicando a importância de um tratamento próximo entre semântica e pragmática e, sobretudo, a relevância da tradição formalista no estudo do significado em linguística. Isso é um ganho, porque, mesmo em modelos formalistas, como a semântica formal, o contexto é essencial – é o caso da formalização do artigo definido, que exige um indicativo contextual.

Com relação ao princípio da composicionalidade, caro a abordagens mais estruturalistas/formalistas, considero que foi muito simplificado na seção 2.6. Ao tratar de outros temas mais adiante, como papéis temáticos, metáforas e expressões idiomáticas, a ideia de composicionalidade será muito requerida. Aliás, a crítica a uma ideia de significado dado composicionalmente é feita pelo autor a partir de exemplos

com expressões idiomáticas: como o significado de uma expressão idiomática não é dado pela soma das partes, a ideia de composicionalidade perde força ali (em prol de uma versão mais cognitiva ou cultural). No entanto, há dois pontos importantes aqui. O primeiro é que, desde Saussure, a quem Ferrarezi Jr. gosta de se referir, essas expressões são consideradas únicas (não divisíveis), o que, por si, não joga fora uma abordagem composicional, mas indica os limites de como formar as partes da composição para o significado. O segundo ponto é que o próprio Ferrarezi Jr. assume abordagens as quais sustentam que os sentidos/significados são sempre dados a partir de um contexto: palavras e expressões nunca teriam um sentido literal. Ora, se é assim, as expressões idiomáticas não podem ser consideradas uma exceção à regra e nada na língua, então, pode ser calculado composicionalmente.

Na seção referente às inferências (2.11), a definição de pressuposição é muito clara, uma das mais elucidativas entre os manuais em português. Todo o raciocínio conduz o leitor a entender bem o fenômeno. As noções de acarretamento e implicaturas também são bem tratadas. As inferências são um tópico importante na interface semântica/pragmática e merecem um cuidado especial, porque contribuem para um entendimento global da língua. Para aqueles que desejam entender os processos de leitura, em especial, aqueles ligados ao ensino, as inferências são um tópico essencial.

O Capítulo 3 enfoca o que o autor considera como “Os fenômenos semânticos mais estudados”. Logo na abertura, o autor questiona a noção de sinonímia, como algo literal, levando em conta que conteúdos similares estão mais relacionados à situação (contexto) de aplicação. De fato, não se pode negar que a sinonímia só pode ser considerada dentro de um contexto; mas, não acredito que devemos desconsiderar que uma palavra/expressão carrega alguns (e não todos os) significados possíveis numa língua. Fosse assim, não haveria dicionários e a aquisição/criatividade seria impossível. Mais adiante (Capítulo 4), ao tratar de questões mais relativas à cognição

e à cultura (como o caso de metáforas, por exemplo), percebe-se como as teorias precisam levar em conta algum “fio condutor” de significado, o que, por si só, justifica a existência dos sinônimos. Não menos importante é a falta da relação entre sinonímia e “sentido”. Se, numa perspectiva formal, consideramos que uma palavra pode ter um “sinônimo” num dado contexto, levamos em conta que as palavras em questão podem levar a uma mesma referência, mas não ter o mesmo sentido. Isso facilitaria muito o entendimento sobre a inexistência de sinônimos perfeitos numa língua.

Outro ponto de encontro, que poderia ter sido apontado no texto, é a relação entre sinonímia e acarretamento, assim como entre hiper/hiponímia (seção 3.4) e acarretamento. Embora o autor trate os temas de maneira clara e interessante, um leitor iniciante pode não estabelecer relações entre eles. No entanto, novamente pensando em questões variadas, como de ensino, isso contribui e muito para o processo de reflexão sobre como a língua funciona semanticamente.

Ferrarezi Jr. comenta a resistência dos culturalistas sobre o estudo da homonímia, em especial porque o falante não teria uma “consciência de filólogo” (p. 94). Assim, o falante é sempre levado a entender diferentes significados mais como polissemia (mesma expressão, mas com diferentes sentidos). Minha crítica aqui é: qual é a motivação para se separar os fenômenos da homonímia e da polissemia? Ferrarezi Jr. não aponta por que tais temas são importantes para a língua ou para a semântica, então, de fato, não faz sentido para o falante (e para o leitor) separá-los. Concordo que, se estamos tratando de ensino básico, é uma diferença inútil, porque, em geral, nos interessa que o aluno compreenda diferentes sentidos das palavras/expressões em contextos diversos. Por isso, sempre fui favorável que o fenômeno fosse abordado como parte daquilo que o estudante lê e escreve, de modo que casos de paronímia (*tráfego* X *tráfico*, por exemplo) são geralmente muito mais interessantes. Outro ponto: o autor usa *coisa*, *trem* e outras palavras parecidas como exemplos de polissemia. Mas,

nesses casos, me parece muito mais interessante se aplicar a noção de vagueza – o próprio autor usa como exemplo quando trata desse conceito, na seção 3.6.

O fenômeno da ambiguidade (3.5), ainda que bem explicado, poderia ter a seção melhor dividida, como se vê em Cançado (2012). Além disso, numa obra que preza muito a importância do contexto, faltou um exemplo de ambiguidade contextual relacionada à prosódia (outro tema caro ao autor), como em casos como *Nem me fale em chocolate!*, em que o sujeito que profere a sentença pode gostar ou detestar chocolate (ou ainda não querer ouvir isso por outras muitas razões).

A discussão de vagueza (3.6) foi feita de forma interessante, mas muito restrita, por sugerir uma lista de elementos vagos por categoria, como tamanho (*alto*) ou peso (*leve*). Mas eu deixaria uma pergunta ao leitor: que palavra na língua não é vaga além desses adjetivos de escala ou expressões de tempo? Em casos como *Estou chegando!*, o quão “chegando” pode estar o falante? Está perto ou longe do local combinado? Outro exemplo seria: *Eu já terminei o artigo, só faltam as referências*. Nesse caso, *terminar* é vago ou não? Portanto, verbos também são vagos. Logo, me parece que a vagueza é, como muitos apregoam (DASCAL, 2002; CHIERCHIA 2010), uma propriedade essencial da língua – o que o próprio Ferrarezi Jr. admite (p. 110). Essa discussão é interessante para um texto que se propõe a iniciar um leitor no tema.

Os dois temas seguintes careceram de mais detalhes. A discussão sobre expressões idiomáticas (3.8) foi pouco motivada do ponto de vista semântico. Nesse sentido, uma relação com sinonímia ou com sentido (e referência) me parece que se ganharia em análise. De modo similar, a negação é um tema interessante e foi importante tê-la inserido no livro. Minha sugestão, no entanto, é que fosse abordada (seguindo a tendência do livro) numa perspectiva de escalaridade. Por exemplo: qual é a diferença entre as sentenças a seguir?

- a. Eu não vou sair hoje.
- b. Eu não vou sair hoje de jeito nenhum.

- c. Eu não vou sair hoje nem que a vaca tussa.
- d. Eu não vou sair hoje nem f....

Nesse caso, me parece que motivamos mais a importância da negação no todo de uma língua natural. À medida que o leitor iniciante olha para casos como os apresentados acima, pode tentar descrever e analisar os contextos em que os elementos de reforço da negação se aplicam. De (1a) a (1d), eu sugeriria uma noção de escala a ser aplicada com relação à ênfase da negação (no caso, a não possibilidade de o falante sair hoje). Tal fato revela um modo interessante de tratar a negação como um fenômeno mais complexo do que simplesmente a inversão do valor de verdade.

Destaco, no mesmo capítulo, a intenção do autor em tratar do aspecto espinhoso das orações adjetivas (seção 3.11). O modo como o tema é apresentado (como operações cognitivas de restringir e explicar) é bastante claro; e, ao tratar do tema na perspectiva semântica, produz uma relação muito esperada nos atuais tempos entre a academia (teorias semânticas) e o ensino (diferença entre os tipos de orações adjetivas). Além disso, a ilustração por conjuntos ficou ótima e ajuda o leitor a entender melhor o tema.

No fim do capítulo, a discussão sobre metáfora e metonímia leva o leitor a entender como a semântica é uma área ampla, ou pelo menos que pode se ocupar de vários temas. Por outro lado, o embasamento teórico para tratar dessas figuras de linguagem não fora apresentado antes. Há, em meu entender, uma mistura de concepções teóricas, que pode confundir um leitor iniciante. Por isso, na relação com a pragmática, recomendo o trabalho de Costa (2009) sobre implicaturas, que trata de diversas figuras de linguagem formadas com implicações contextuais.

O Capítulo 4, em que se apresentam aspectos de descrição semântica das línguas, é bastante interessante e resume bem alguns dos principais pontos da área. Outro ponto positivo é a aproximação que se faz com o ensino, em diferentes momentos, e o apontamento para questões espinhosas como o tempo e a dêixis.

O chamado Capítulo 5, por sua vez, reúne uma lista de referências comentadas (muitas em inglês). Todas extremamente relevantes e recomendáveis. Ainda assim, senti falta de algumas sugestões em alguns pontos e apresento aqui. Na abertura, eu citaria os manuais anteriores, de Oliveira (2001), Cançado (2012), Gomes e Mendes (2018) e Ferreira (2019). Na seção 5.2, eu acrescentaria o livro *Arquitetura da Conversação* (2014), de Roberta Pires de Oliveira e Renato Basso. É um material excelente para o estudo das implicaturas. Na seção 5.3, sobre dêixis e anáfora, uma das obras mais importantes em português a ser acrescida é *Referenciação* (2003), de Cavalcante, Rodrigues e Ciulla. Na seção 5.4, um texto sobre dêixis em português é o de Levinson, no livro *Pragmática* (2007).

Finalmente, no todo do livro, alguns outros pontos de revisão me parecem importantes. Primeiro, ao tratar do fenômeno da interrogação (Capítulo 3, seção 3.10), o texto também elenca conteúdos não aprofundados na obra, como foco e prosódia, por exemplo. A sugestão seria abordar *foco* como interface, assim como se fez com outros elementos, como dêixis. Em segundo lugar, destaco a questão do *escopo*, vinculado à noção de *domínio*. No texto, lemos assim: “Chamamos de escopo o alcance que determinado elemento tem na estrutura sintática ou semântica da sentença (...) Em sintaxe, *domínio* é a influência estrutural que um constituinte exerce sobre outro hierarquicamente inferior na organização sintática.” (p. 84-85). Essa explicação parece mais adequada a um leitor iniciado que um iniciante, pois trata de questões sintáticas bem específicas. Na sequência, sobre quadros e figuras, entendo que o autor usou com muita parcimônia. Em casos como do mapa conceitual (p. 64), ou sobre diferentes abordagens de conotação e denotação (p. 84), esses recursos foram aplicados com muita competência, o que deixa uma sensação de que ele poderia ter ampliado a ocorrência em outras seções. Nesse sentido, o trabalho de Gomes e Mendes (2018) é bastante ilustrativo. Finalmente, há alguns problemas de impressão (ou digitação) que podem ser resolvidos numa edição posterior, tais como: *na ~~da~~ lua* (p. 28) – com a

supressão do *da* –; *Nsse sentido* (p. 71) – corrigir para *Nesse* –; e *reposta* (p.168) – corrigir para *resposta* –; ente outros. Outra questão de revisão é a ausência de Foltran (2003), texto citado na página 72, que não aparece nas referências.

A resenha aqui apresentada pretende mostrar como a semântica é uma área importante e que carece de debate maior no país. Nesse sentido, a obra de Ferrarezi Jr. contribui muito para que os pesquisadores revejam definições e categorias, os professores repensem conceitos, e os estudantes ampliem seu foco de interesse. Destaco a inclusão das propostas culturalistas e da divisão por temas ou conceitos, o que faz com que o livro funcione como excelente material de consulta. Não menos importante é a inclusão de um material complementar da obra, disponível no site da editora. A promessa de alimentar as páginas complementares periodicamente (p. 12) faz com que se tenha em mãos uma obra atual e atualizável, o que, em nossos tempos, parece ser um requisito indispensável. Assim como destaquei no início, sobre as obras na área, a obra de Ferrarezi Jr. vem somar, oferecendo aos pesquisadores mais um caminho para consultas e debates, numa área tão importante dos estudos linguísticos.

Referências

CANÇADO, M. **Manual de Semântica: noções básicas e exercícios**. São Paulo: Contexto, 2012.

CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULLA, A. **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003.

COSTA, J. C. da. A teoria inferencial das implicaturas: descrição do modelo clássico de Grice. **Letras de Hoje**, v. 44, n. 3, p. 12-17, jul./set. 2009. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/5758/4178>. Acesso em: 23 fev. 2020.

CHIERCHIA, G. Mass nouns, vagueness and semantic variation. **Synthese**, 174, p. 99-149, 2010. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11229-009-9686-6>. Acesso em: 23 fev. 2020. DOI <https://doi.org/10.1007/s11229-009-9686-6>

DASCAL, M. Language as a cognitive technology. **International Journal of Cognition and Technology**. 1(1), 33-59. Disponível em: <https://m.tau.ac.il/humanities/philos/dascal/papers/ijct-rv.htm>. Acesso em: 20 abr. 2018.

FERRAREZI JR., C. **Semântica**. Coleção Linguística para o Ensino Superior. Vol. 6. São Paulo: Parábola, 2019.

FERREIRA, M. **Curso de semântica formal** (Textbooks in Language Sciences 6). Berlin: Language Science Press, 2019. Disponível em: <https://langsci-press.org/catalog/book/200>. Acesso em: 03 fev. 2020.

FOLTRAN, M. J. Relações de predicação. In: MÜLLER, A.; NEGRÃO, E.; FOLTRAN, M.J. **Semântica Formal**. São Paulo, Contexto, 2003. p. 47-59.

GOMES, A. Q.; MENDES, L. S. **Para conhecer Semântica**. São Paulo: Contexto, 2018.

LEVINSON, S. **Pragmática**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

OLIVEIRA, R. P. de. **Semântica formal: uma breve introdução**. São Paulo: Mercado da Letras, 2001.

OLIVEIRA, R. P. de; BASSO, R. M. **Arquitetura da Conversação: teoria das implicaturas**. São Paulo: Parábola, 2014.

Resenha recebida em: 23.02.2020

Resenha aprovado em: 12.03.2020