

# ORALIDADE E(MULTI)LETRAMENTOS NO ENSINO DE LÍNGUAS

Elaine Cristina Forte-Ferreira  
Vicente de Lima-Neto  
(Organizadores)

**ORALIDADE E  
(MULTI)LETRAMENTOS NO  
ENSINO DE LÍNGUAS**



**Pedro & João**  
editores



**Elaine Cristina Forte-Ferreira  
Vicente de Lima-Neto  
(Org.).**

**ORALIDADE E  
(MULTI)LETRAMENTOS NO  
ENSINO DE LÍNGUAS**



**Pedro & João**  
editores

## **Copyright © Autoras e autores**

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

---

**Elaine Cristina Forte-Ferreira; Vicente de Lima-Neto (Organizadores)**

**Oralidade e (multi)letramentos no ensino de línguas.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 223p.

ISBN 978-85-7993-799-6

1. Letramento. 2. Oralidade e multiletramentos. 3. Ensino de línguas. 4. Autores. I. Título.

CDD – 410

---

**Capa:** Andersen Bianchi

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

### **Conselho Científico da Pedro & João Editores:**

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



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 - São Carlos – SP

2020

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>7</b>
<b>O ESPAÇO DA ORALIDADE NA ESCOLA: UMA ANÁLISE DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR</b> Edson Gomes Ferreira Junior Elaine Cristina Forte-Ferreira	<b>11</b>
<b>O GÊNERO SEMINÁRIO EM CURSOS DE GRADUAÇÃO: METODOLOGIAS DE ENSINO E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO</b> Débora Andreza de Oliveira Lisboa Elaine Cristina Forte-Ferreira	<b>29</b>
<b>LETRAMENTO ACADÊMICO E O GÊNERO COMUNICAÇÃO ORAL: UMA ANÁLISE DE PRÁTICAS DISCURSIVAS NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE</b> Leiliane Aquino Noronha Elaine Cristina Forte-Ferreira	<b>43</b>
<b>REFLEXOS E IMPACTOS DAS TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS E TECNOLÓGICAS NOS DENOMINADOS NOVOS LETRAMENTOS</b> Polianny Ágne de Freitas Negócio	<b>59</b>
<b>NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO CRÍTICO: UMA ANÁLISE DOS DISCURSOS QUE EMANAM DAS POSTAGENS REALIZADAS NO FACEBOOK</b> Leiliane Nogueira Santiago Vicente de Lima-Neto	<b>79</b>
<b>A REDE SOCIAL <i>TWITTER</i> COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA</b> Isadora Oliveira do Nascimento Vicente de Lima-Neto	<b>95</b>

<b>MULTILETRAMENTOS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS COMO L2: O WHATSAPP NA APRENDIZAGEM</b>	<b>111</b>
Francisco Ebson Gomes-Sousa Vicente de Lima-Neto	
<b>CLARICE LISPECTOR OU SHAKESPEARE? A FALSA AUTORIA EM TEMPOS DE REDES SOCIAIS</b>	<b>127</b>
Rosângela Ívina Araújo dos Santos Stephanie Silva Dantas Valdenízia da Conceição Bezerra	
<b>FACEBOOK E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ENTRE A APRENDIZAGEM DA LIBRAS E O DISCURSO INCLUSIVO PARA JOVENS DO EM</b>	<b>141</b>
Tárcia Tamária da Costa Silva Vicente de Lima-Neto	
<b>PROJETO TV RADIOTEC: PRÁTICAS DE LETRAMENTO E REDES SOCIAIS</b>	<b>153</b>
Jarod Mateus de Sousa Cavalcante José Ribamar Lopes Batista Júnior	
<b>A PESQUISA PARA O DESENVOLVIMENTO DO ENSINO DE LÍNGUAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL</b>	<b>163</b>
Samuel de Carvalho Lima	
<b>DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO EM IDADE ESCOLAR: PRINCÍPIOS DE PESQUISA</b>	<b>179</b>
Mário Gleisse das Chagas Martins	
<b>ESCRITA COMO LUGAR DE ESCUTA DO OUTRO: O TRABALHO COM O TEXTO NA SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA</b>	<b>199</b>
Ananias Agostinho da Silva	
<b>SOBRE OS AUTORES</b>	<b>221</b>

## APRESENTAÇÃO

A obra que estão por ler é uma coletânea de artigos que são frutos das pesquisas realizadas pelos grupos GLINET e ORALE, ambos vinculados à Universidade Federal Rural do Semi-Árido, no âmbito da graduação e da pós-graduação (Programa de Pós-Graduação em Ensino - POSENSINO), e por convidados de outras instituições, todos compactuando das mesmas preocupações que nós: o ensino de línguas nos mais diferentes níveis de aprendizagem. Uma de nossas perguntas, ao organizar o livro, foi: que lugar ocupamos nas pesquisas da área de Ensino hoje?

Os treze artigos que compõem a obra foram pensados para mostrar que há caminhos possíveis para diminuir o abismo que há entre o que se produz na academia e as salas de aula de línguas, seja no ensino básico ou profissional, seja no ensino superior. A nossa atuação foi organizar um compêndio que permitisse unir pesquisas que tratem tanto da modalidade oral quanto escrita das línguas, modalidades essas atravessadas por tecnologias digitais, pelo menos nos últimos vinte anos. Logo, há um foco também na relação linguagem e tecnologia, relação essa que, muitas vezes, corre alhures da sala de aula.

Os três primeiros artigos estão no âmbito dos estudos da Oralidade: em *“O espaço da Oralidade na escola: uma análise da Base Nacional Comum Curricular”*, os autores se debruçam em discutir as habilidades voltadas para o ensino da oralidade na BNCC. O segundo artigo, intitulado *“O gênero seminário em cursos de graduação: metodologias de ensino e critérios de avaliação”*, parte da pergunta: o que devemos avaliar, no gênero seminário? Logo, ele busca responder a essa pergunta, elencando os critérios avaliativos possíveis do gênero. Em *“Letramento acadêmico e o gênero comunicação oral: uma análise das práticas discursivas no contexto da universidade”*, as autoras se debruçam em compreender quais são as práticas da oralidade desenvolvidas por alunos da

universidade, quando apresentam comunicações orais, e que letramentos acadêmicos são desenvolvidos a partir dessas práticas.

Um segundo movimento do livro volta-se para a relação linguagem e tecnologia, sobretudo com o que acontece em sites de redes sociais. *“Na perspectiva do letramento crítico: uma análise dos discursos que emanam das postagens realizadas no Facebook”* traz um assunto caro à baila: a criticidade de nossos alunos e o que consomem na internet. Logo, investiga-se aqui que discursos se constroem em textos postados no Facebook sobre a posse de armas no Brasil. A preocupação se revela latente, uma vez que esses discursos acabam voltando para as salas de aula do país. Na esteira da discussão em meio tecnológico, o artigo *“Reflexos e impactos das transformações sociais e tecnológicas nos denominados novos letramentos”*, de cunho mais teórico, trata das preocupações sobre os novos letramentos demandados para o uso consciente de mídias digitais, e seu impacto deve voltar-se para as salas de aula que se dedicam ao ensino de língua.

O sétimo artigo, intitulado *“A rede social Twitter como recurso didático para o ensino de língua portuguesa”*, busca responder à questão: como pesquisadores têm se utilizado do Twitter para ensinar língua portuguesa? Os autores desenvolvem um estado do conhecimento sobre o tema, mostrando que essa famosa rede social tem diferentes facetas, inclusive a de ambiente virtual de aprendizagem. Essa mesma ideia é trazida no artigo *“Multiletramentos e ensino de língua portuguesa para surdos como L2: o whatsapp na aprendizagem”*, mas agora voltando a atenção para um público historicamente marginalizado, os surdos, e um aplicativo que, a priori, não foi pensado para atividades pedagógicas, o whatsapp. Já em *“Clarice Lispector ou Shakespeare? A falsa autoria em tempos de redes sociais”*, as autoras trazem à discussão uma importante problematização: como reconhecer que determinado conteúdo pertence a determinado autor? A discussão aponta para os cuidados que devem haver ao curtir e compartilhar uma

postagem que pode ser inclusive uma *fake news*, sob o risco de ser perpetuada na rede.

Uma nova seção do livro é aberta com o texto intitulado “*Facebook e aprendizagem de línguas: entre a aprendizagem da Libras e o discurso inclusivo para jovens do EM*”, já que se trata de uma pesquisa voltada para o Ensino Médio (EM). Os autores buscam, aqui, entender como alunos do EM podem aprender Libras por meio do contato que eles têm com gêneros variados numa comunidade voltada para a cultura surda no Facebook. O artigo seguinte, intitulado “*Projeto TV Radiotec: práticas de letramento e redes sociais*”, volta-se para um relato de experiência de um projeto cujo foco são práticas de letramento de alunos do Ensino Médio, implantado num colégio técnico que é vinculado a uma Universidade Federal. Fechamos essa seção do livro com o artigo “*A pesquisa para o desenvolvimento do ensino de línguas na Educação Profissional*”, em que temos um trabalho que se debruça sobre a realidade da educação profissional e propõe um metodologia de ensino de línguas para esse público.

A última parte do livro tem um cunho mais conceitual com dois artigos: “*Desenvolvimento linguístico em idade escolar: princípios de pesquisa*”, que focaliza os aspectos teóricos e metodológicos que sustentam a compreensão do domínio de investigação do desenvolvimento linguístico de alunos em idade escolar, e fechamos o ciclo deste livro com um olhar dos professores de língua portuguesa: em “*Escrita como lugar da escuta do outro: o trabalho com o texto em sala de aula de língua portuguesa*”, o autor relata a experiência que teve analisando diários de bordo de doze professores de língua materna que relatavam sobre o trabalho com o texto escrito em suas aulas.

O livro, portanto, se justifica por trazer para os holofotes questões que são, há décadas, tratadas na academia, mas nem sempre discutidas nas salas de aula de línguas pelo país afora. Nossa tentativa é a de apresentar possíveis caminhos teórico-metodológicos para o trabalho com questões muito caras à academia e, sem dúvida, ainda mais caras para a escola pública

brasileira. Por fim, agradecemos a todos os autores, que contribuíram com esta empreitada acadêmica, e à Universidade Federal Rural do Semi-Árido, por financiar a concretização deste projeto.

Os organizadores.  
Janeiro de 2020.

# O ESPAÇO DA ORALIDADE NA ESCOLA: UMA ANÁLISE DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Edson Gomes Ferreira Junior<sup>1</sup>

Elaine Cristina Forte-Ferreira<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

A escola, enquanto espaço de formação é, sem dúvida, o lugar ideal para desenvolver no aluno a capacidade de produção textual. A grande questão é: que sentido é atribuído à prática de produção de textos na escola? Na maioria das vezes, quando falamos em produzir textos, a primeira ação da maioria de nossos alunos é pegar material para começar a escrever, talvez pelo simples fato de a escrita ter uma relação muito forte com a prática de produção textual na escola. Isso não significa dizer, de forma alguma, que a escrita do aluno não deva ser desenvolvida em atividades de produção textual, até porque ensinar a ler e a escrever são práticas inerentes ao contexto escolar. O que não pode ocorrer é limitar o ensino de produção textual à modalidade escrita.

---

<sup>1</sup> Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino – POSENSINO, em associação ampla entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRN). Integrante do Grupo de Pesquisa Oralidade, Letramentos e Ensino – ORALE. *Email:* edyferreirajr@gmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Linguística. Docente dos cursos de Letras da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e do Programa de Pós-graduação em Ensino – POSENSINO - em associação entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRN). Líder do Grupo de Pesquisa Oralidade, Letramentos e Ensino – ORALE. *Email:* elaine.forte@ufersa.edu.br

Ao considerar a grande multiplicidade de textos que circulam na sociedade, é imprescindível pensar nos gêneros orais desenvolvidos nas práticas comunicativas. Neste sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 27) chamam-nos a atenção para o papel da escola no tocante ao ensino de linguagem e atribuem a ela a competência de ensinar o aluno a utilizar a língua oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais. Isso não significa atribuir à escola a responsabilidade de ensinar o aluno a falar. Até mesmo porque a fala é adquirida muito antes de as crianças frequentarem o espaço escolar.

Então, indagamos: qual seria a função da escola nesse contexto? A escola enquanto espaço de aprendizagem deve capacitar o aluno para “o uso das formas orais em situações que o dia a dia nem sempre oferece, mas que devem ser dominadas” (MARCUSCHI, 2008, p.55). É neste sentido que se deve trabalhar a oralidade. É preciso criar possibilidades de uso da língua em diversos contextos para que o aluno compreenda quando e onde usar os diferentes níveis de linguagem necessários à sua prática comunicativa.

Não se trata apenas de saber distinguir o grau de formalidade ou informalidade da língua, mas saber fazer uso dela nas diferentes situações que exigem a prática da oralidade, como na participação em um debate público ou qualquer outra manifestação oral que exija certa formalidade do usuário da língua. Neste sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 40) orientam que as atividades com a língua oral devem partir de atividades significativas como: seminários, dramatização de textos teatrais, simulação de programas de rádio e televisão, de discursos políticos e de outros usos públicos da língua oral.

Para tanto, se faz necessário pensar o currículo de nossas escolas no intuito de verificar como esses conteúdos são tratados nos documentos oficiais que norteiam o ensino de línguas do nosso país. Dentre eles, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Brasileira (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), e agora recentemente a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que tem como propósito “possibilitar o redesenho curricular da Educação básica” (BRUN, 2017).

**Assim, o objetivo principal desta pesquisa em andamento é analisar, na Base Nacional Comum Curricular, as habilidades descritas no eixo da oralidade, no Ensino Fundamental.** A importância que é dada a prática do oral nesse documento, é sem dúvida, essencial para a ampliação do trabalho com a oralidade na escola. Isso se consideramos o objetivo pela qual foi criada, que segundo o Ministério da Educação é: promover a qualidade da educação brasileira garantindo igualdade e equidade para todos<sup>3</sup>.

Pretendemos enfatizar, com essa pesquisa, a importância de ensinar a oralidade desde o Ensino Fundamental, e não nos referimos ao oral que é apreendido de maneira espontânea nas interações corriqueiras de fala, mas, sim, ao oral que é produzido nas situações que requerem usos de gêneros orais formais e públicos. Por isso, defendemos que práticas que suscitem a elaboração de textos orais podem propiciar um ganho satisfatório no que diz respeito ao ensino da oralidade.

## **O ESPAÇO DA ORALIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR**

Apesar das muitas discussões acerca da importância do desenvolvimento da língua oral nos espaços escolares, percebe-se que esta modalidade da língua ainda não recebe a mesma atenção que é dada à língua escrita. Mesmo sabendo da importância de se trabalhar, de forma sistemática, a oralidade em sala de aula, a escrita ainda continua ocupando um lugar de supremacia nos espaços escolares. Forte-Ferreira; Noronha e Soares, (2017, p. 60)

---

<sup>3</sup> Cf. BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em 18 de agosto de 2019.

compartilham desse pensamento quando afirmam que há uma carência da modalidade oral em sala de aula e uma supremacia da escrita em detrimento a oralidade.

Dentro do contexto de uma sociedade letrada, a escrita ocupa um lugar de superioridade quando comparada a outras modalidades da língua, sobretudo, a falada. Isso porque a fala é vista equivocadamente como uma modalidade que não exige do falante uma preparação para o seu uso. Pensar a língua neste sentido é desprezar a sua complexidade e ignorar a sua função dentro dos mais variados processos interativos em diversas situações de comunicação que podem ser formais ou informais.

Neste sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) destacam que

As situações de comunicação diferenciam-se conforme o grau de formalidade que exigem. E isso é algo que depende do assunto tratado, da relação entre os interlocutores e da intenção comunicativa. A capacidade de uso da língua oral que as crianças possuem ao ingressar na escola foi adquirida no espaço privado: contextos comunicativos informais, coloquiais, familiares. (BRASIL, 1997, p. 38)

A habilidade de produção oral é adquirida na prática, no uso efetivo do discurso inserido nas produções textuais em sala de aula, e a escola desempenha um papel de suma importância no desenvolvimento das duas modalidades da língua em diversos níveis de formalidade. Isso não significa dizer que a escola, além de ensinar a criança ou adulto a escrever, tenha também como responsabilidade ensinar o aluno a falar. Isso seria inoportuno, pois aprendemos a falar bem antes de iniciarmos a nossa trajetória escolar. Assim, o ensino da oralidade no contexto escolar não está relacionado ao ensino da fala, mas, sim ao uso da modalidade oral da língua por meio de gêneros textuais/discursivos em situações diversas de comunicação.

Marcuschi e Dionísio (2007) compartilham desse mesmo pensamento quando destacam que a fala não é ensinada no mesmo sentido em que se ensina a escrita, pois a fala segundo

eles, é adquirida espontaneamente no contexto familiar, enquanto a escrita é aprendida em contextos mais formais. Na escola os alunos aprendem certos usos da oralidade, como por exemplo, a melhor maneira de se expressar em público, num microfone, numa conferência ou em outros locais que exijam certa formalidade por parte do usuário da língua. (MARCUSCHI e DIONÍSIO, 2007, p. 33)

Sendo assim, a função da escola, no que diz respeito ao ensino de línguas, é possibilitar ao usuário da língua diferentes formas de interação para que o aluno possa agir por meio da língua oral ou escrita. O trabalho com a língua oral deve considerar dentre outros aspectos, o contexto social e histórico do falante, possibilitando uma análise da interlocução verbal e das produções discursivas, viabilizadas pelas diferentes situações de uso da fala.

Nesse contexto, deve-se levar em consideração a atenção dedicada ao eixo oralidade nos currículos escolares, que até certo tempo não apresentavam uma base nacional comum. Brun (2017, p. 232) revela-nos que a necessidade de uma base nacional comum aparece prescrita desde de 1996, na LDB. Em seu artigo 26, o referido documento determina que

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996, p. 19)

Essa proposta descrita na LDB aparece na BNCC como um dos marcos que embasam a formulação da Base Nacional Comum<sup>4</sup>. Segundo Brun (2017), o Ministério da Educação, acredita que a base nacional comum apresenta grande vantagem, pois através dela todo o estudante no Brasil teria acesso ao conhecimento de forma igualitária, além de promover o

---

<sup>4</sup> Conferir BRASIL, 2017, p. 11 – Os marcos legais que embasam a BNCC.

alinhamento de materiais didáticos, dos cursos de formação dos professores e até mesmo a própria estrutura física das escolas.

Existe uma concepção de que a escola tem como principal função desenvolver a capacidade de leitura e escrita dos alunos, fazendo com estes sejam capazes de produzir textos em que apresentem na sua estrutura elementos formais da gramática estudada na escola. No entanto, isso não justifica a falta de conhecimento dos processos de comunicação oral. Marcuschi (2008, p. 53) ao discutir sobre os processos de produção textual, ressalta que [...] a escrita reproduz a seu modo e com regras próprias, o processo interacional da conversação, da narrativa e do monólogo.

Assim, dentro do processo comunicativo a fala e a escrita, apesar de pertencerem a um mesmo sistema linguístico apresentam em seus processos comunicativos peculiaridades distintas, construídas ao longo da história. Se por um lado consideramos complexa a escrita, por ela exigir de nós, o domínio razoável da língua e o conhecimento dos elementos básicos para a construção do sentido de um texto, como os elementos de coesão e coerência textual, por exemplo, por outro lado é preciso também pensarmos na complexidade de se produzir gêneros textuais orais, tendo como princípio os aspectos gramaticais da língua, utilizados em situações mais formais do nosso dia a dia.

De acordo com Schneuwly e Dolz (2011, p. 121) “as formas cotidianas de produção oral funcionam, em especial nas crianças, principalmente na forma de reação imediata à palavra dos outros interlocutores presentes; a gestão da palavra é, portanto, coletiva; a palavra do outro constitui o ponto de partida da palavra própria.” Essas formas cotidianas podem servir de ponto de partida para a efetivação de um trabalho voltado para a produção de modos de comunicação mais convencionais e formalizados, conforme orientam os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) quando afirmam que

Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p. 67)

Sendo assim, não se pode, em hipótese alguma, desprezar a relevância do trabalho com a oralidade em sala de aula. De acordo com Schneuwly e Dolz (2011, p. 117) a prática dos gêneros orais na escola pode dar acesso ao aluno a uma gama de atividades de linguagem e, assim, desenvolver capacidades de linguagem diversas, as quais possibilitam igualmente a abertura de caminhos diversificados, e essa diversidade pode convir aos alunos de maneiras muito diferenciadas, atendendo as suas necessidades comunicativas, conforme suas personalidades.

É nessa perspectiva que a oralidade deve ser trabalhada no ambiente escolar, ou seja, partindo da concepção de que a língua funciona de modo diversificado para atender às diversas situações comunicativas do dia a dia. Assim, as atividades orais desenvolvidas pela escola devem partir de uma diversidade textual que emane do contexto social do aluno. Só assim ele será capaz de atribuir sentido as atividades relacionadas ao uso da fala. Para Forte-Ferreira (2014) o ensino da oralidade está atrelado à

tentativa de praticar a língua em atividades sistematizadas, nas quais o aluno saiba que há, nesse momento, intenção de experimentar situações interativas, estratégias textuais, recursos não verbais, ou seja, elementos que são utilizados durante o processamento da língua oral, e, que eles são diferentes dos da escrita, por se darem em momento real, os quais não podem ser apagados, mas reparados. (FORTE-FERREIRA, 2014, p. 45)

Sendo assim, o trabalho com a língua oral na escola não deve ser limitado ao estudo da fala padrão, tendo como princípio a gramática normativa, que estabelece as regras para a produção de uma boa escrita. As atividades com a língua oral devem contemplar as diversas situações comunicativas expressas, através de diferentes gêneros textuais/orais utilizados no nosso dia a dia,

de forma que o aluno perceba a variedade de recursos utilizados durante o processamento da língua oral, que podem ser construídos de forma espontânea ou planejada. Em suma, o ensino da oralidade deve ser realizado na escola assim como o da escrita. Apresentamos, a seguir, nossos procedimentos metodológicos.

## ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa de natureza qualitativa, cujo objetivo central é *analisar as habilidades voltadas para o ensino da oralidade, descritas na Base Nacional Comum Curricular e suas contribuições para o ensino da língua oral no ensino fundamental*, se caracteriza como estudo documental. Esse tipo de pesquisa, segundo Marconi e Lakatos (2003), se caracteriza pela fonte de coleta de dados que está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias.

Gil (2008) ressalta que a pesquisa documental apresenta semelhanças muito próximas à pesquisa bibliográfica. E explica que

a única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. (GIL, 2008, p. 51)

Na concepção de Fonseca (2002), a pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, por isso, nem sempre é fácil distingui-las. Apesar de não ser considerada uma tarefa simples é possível caracterizarmos a nossa pesquisa enquanto documental, tendo em vista a natureza da fonte escolhida para investigação: a Base Nacional Comum Curricular, que embora tenha sido elaborada recentemente não está isenta de

um tratamento analítico, que possibilite algumas reflexões e discussões acerca das suas possíveis contribuições para o ensino.

A BNCC (BRASIL, 2017) está estruturada em três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Na Educação Infantil, estão contemplados os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, assim como seus campos de experiência; no ensino fundamental (anos iniciais e finais) são apresentadas as áreas do conhecimento, as competências de cada área, além dos componentes curriculares e suas competências. No ensino médio, as competências específicas das áreas do conhecimento estão contempladas nas áreas dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática.

Embora a BNCC apresente as habilidades e competências necessárias à aprendizagem nessas três etapas da educação básica, cuja a descrição se faz em áreas distintas a partir do componente curricular, buscaremos nesta pesquisa analisar as habilidades voltadas para o ensino da oralidade na segunda etapa da educação básica.

Mas por que no Ensino Fundamental? Após realizarmos algumas pesquisas sobre o ensino da oralidade no ensino fundamental, no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, verificamos que ainda há poucas discussões relacionadas à oralidade nessa etapa da Educação Básica. Além disso, não constamos nenhum registro de dissertação ou tese que contemplasse as discussões acerca da oralidade na Base Nacional Comum Curricular. Fato que justifica a relevância da nossa pesquisa e a necessidade de se ampliar as reflexões acerca do ensino da língua oral na Educação Básica, tendo como documento norteador a BNCC.

Para a construção dos dados de uma pesquisa, é preciso considerar, em primeira instância, o objeto a ser investigado para assim caracterizá-la e traçar os procedimentos de análise e interpretação de dados adequados. De acordo com Marconi e Lakatos (2003), em uma investigação podem ser utilizados três procedimentos de pesquisa para obtenção dos dados, a saber:

pesquisa documental, pesquisa bibliográfica e contatos diretos. Quanto ao estudo documental, Gil (2008) ressalta que o desenvolvimento de uma pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. E argumenta que

Apenas há que se considerar que o primeiro passo consiste na exploração de fontes documentais, que são em grande número. Existem, de um lado, os documentos de primeira mão, que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos [...] De outro lado, existem os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresa, tabelas estatísticas etc. (GIL, 2008, p. 51)

A explicação dada por Gil (2008) reafirma a característica de nossa pesquisa como sendo documental, pois temos como fonte de investigação a Base Nacional Comum Curricular, documento norteador da educação Brasileira.

Para alcançarmos o objetivo traçado nesta pesquisa, realizamos inicialmente um mapeamento da trajetória de construção da Base Nacional Comum Curricular desde a sua primeira versão, a fim de conhecer os caminhos percorridos para a elaboração desse documento. Em seguida, identificamos no referido documento as possíveis propostas voltadas para o trabalho com atividades orais no ensino fundamental.

Essa etapa exige de nós, pesquisadores, um olhar minucioso sobre o objeto investigado. Para tanto, é necessário considerar os termos utilizados pelos autores ao tratarem da oralidade a fim de distinguir possíveis propostas de atividades orais de oralização de textos escritos. Após mapear e identificar as possíveis orientações para o desenvolvimento de atividades com a língua oral, organizamos os dados coletados para a análise e interpretação, estabelecendo sempre uma ponte teórica no momento de nossas discussões acerca do ensino da oralidade na BNCC.

Assim, do universo da pesquisa, a BNCC, elencamos as habilidades vinculadas ao eixo da oralidade, que são o corpus de nossa pesquisa. Os procedimentos de análise e interpretação dos

dados são indispensáveis para o desenvolvimento de qualquer pesquisa, pois, segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 167), esse passo metodológico constitui-se como núcleo central da pesquisa e torna-se relevante à medida que proporcionam respostas às investigações. Para os referidos autores apesar de estarem estreitamente relacionadas, a análise e a interpretação são atividades distintas.

Na análise, o pesquisador busca descrever com maiores detalhes os dados obtidos na investigação, buscando evidenciar as relações existentes entre o fenômeno estudado e outros fatores; já na interpretação o significado das respostas obtidas é tratado de forma mais ampla, sendo estas vinculadas a outros conhecimentos. (MARCONI E LAKATOS, 2003, p. 167-168).

É com base nessas concepções que descreveremos os nossos procedimentos de análise e interpretação dos dados coletados durante o processo de investigação. A princípio, fizemos uma seleção dos dados coletados e adotamos como critério de escolha os conteúdos relacionados à oralidade sugeridos para a formação do currículo da segunda etapa da educação básica, que é o ensino fundamental. Em seguida, passamos à análise e interpretação dos dados, ponto essencial de nossa pesquisa, o qual será discutido na próxima seção.

### **A oralidade no ensino fundamental: uma análise da proposta de ensino da BNCC**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) configura-se como um documento de caráter normativo que determina as competências e habilidades essenciais para que todos os alunos e alunas possam desenvolver as capacidades necessárias para a aquisição da aprendizagem durante todo o seu percurso na Educação Básica. Segundo o Ministério da Educação (MEC), esse

documento tem como principal objetivo promover a qualidade da educação brasileira garantindo igualdade e equidade para todos<sup>5</sup>.

No ano de 2015, esse documento esteve aberto à opinião pública para a elaboração da 1ª versão do texto. Em maio de 2016 o MEC disponibilizou a 2ª versão da BNCC e, nesse mesmo ano, começa a ser redigida a 3ª versão em processo colaborativo com a base na versão 2ª. Ao tratar dos termos utilizados no texto, a BNCC traz a definição de competência, que é compreendida como sendo a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, ligadas ao pleno exercício da cidadania e ao mundo do trabalho. (BRASIL, 2017, p.8). Neste sentido, são apresentadas algumas competências gerais da Educação Básica, dentre elas:

- A utilização de diferentes linguagens: oral ou visual-motora, como Libras, e escrita, corporal, visual, sonora e digital [...]
- A argumentação com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns [...]

Das competências apresentadas na BNCC destacamos o ensino da língua oral, objeto de estudo da nossa pesquisa. Desde a década de 1960 que já discute, no Brasil, a importância da modalidade oral no ensino de línguas. Entretanto, somente partir dos anos 80 que ideia de um trabalho voltado para a oralidade no ensino de língua portuguesa fica ainda mais intenso. (BRUN, 2017).

No Brasil, vários documentos foram criados com o objetivo de nortear o ensino, e assim, melhorar a qualidade da educação brasileira. A BNCC está entre esses documentos, o que justifica a realização do nosso estudo cujo objetivo é analisar as habilidades

---

<sup>5</sup> BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <<http://base.nacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em 5 maio de 2019.

<sup>6</sup> Cf. BRASIL. Histórico da BNCC. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>> Acesso em 5 junho de 2019.

voltadas para o ensino da oralidade, descritas na Base Nacional Comum Curricular, assim como as teorias linguísticas que norteiam essas habilidades e suas contribuições para o ensino da língua oral no ensino fundamental. Na BNCC, o Ensino Fundamental está organizado em cinco áreas do conhecimento, a saber:

- 1) Linguagens (Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e Língua Inglesa);
- 2) Matemática;
- 3) Ciências da Natureza (Ciências);
- 4) Ciências Humanas (Geografia e História);
- 5) Ensino Religioso.

Para cada área do conhecimento são atribuídas competências específicas de área, que devem ser desenvolvidas ao longo dos nove anos do Ensino Fundamental. Nesse contexto, o desenvolvimento das habilidades voltadas para o ensino da língua oral deve perpassar por todas as áreas, tendo em vista a necessidade da utilização da língua oral nas diversas situações, seja no ensino de Língua Portuguesa, de História, de Ciências ou de Matemática.

A própria BNCC aponta para a necessidade de se ampliar as experiências para o desenvolvimento da oralidade e dos processos de percepção, compreensão e representação (BRASIL, 2017, p. 58). Elementos que também são importantes para a apropriação dos signos matemáticos, os registros artísticos, midiáticos, científicos, além das formas de representação do tempo e do espaço. Para que isso ocorra, é indispensável o contato com situações diversas que possibilite ao aluno desenvolver suas capacidades analíticas sobre a língua e seu poder de argumentação, seja na modalidade escrita ou oral da língua.

Embora o ensino da oralidade seja adaptável a qualquer área do conhecimento, é no componente de Língua Portuguesa que a área da linguagem recebe mais atenção. Na BNCC (2017), as orientações propostas estão articuladas a outros documentos norteadores como as Diretrizes Curriculares da Educação Básica e

os Parâmetros Curriculares Nacionais. Na área de linguagens, especificamente no componente de língua portuguesa para o Ensino Fundamental, são apresentadas as habilidades que precisam ser desenvolvidas ao longo dessa etapa da Educação Básica. Junto a essas habilidades estão os objetos de conhecimento/conteúdos que em algumas vezes se assemelham a procedimentos metodológicos.

Nessa mesma parte do documento, em conjunto com as habilidades e objetos de conhecimento, estão definidas as práticas de linguagem e os campos de atuação, os quais aparecem subdivididos em 5: *Campo da vida cotidiana*, *Campo artístico-literário*, *Campo das práticas de estudo e pesquisa*, *Campo jornalístico-midiático* e *Campo de atuação na vida pública*. Cabe ressaltar que o campo da vida cotidiana aparece somente nos anos iniciais, e o campo jornalístico-midiático e o de atuação na vida pública aparecem diluídos no campo de da vida pública, conforme descrito no quadro a seguir.

<b>Anos iniciais</b>	<b>Anos finais</b>	<b>Anos iniciais</b>	<b>Anos finais</b>
<b>Campo da vida cotidiana</b>			
<b>Campo artístico-literário</b>		Campo artístico-literário	
<b>Campo das práticas de estudo e pesquisa</b>		Campo das práticas de estudo e pesquisa	
<b>Campo da vida pública</b>		Campo jornalístico-midiático	
		Campo de atuação na vida pública	

Fonte: Brasil (2017)

As práticas de linguagem perpassam toda a nossa vida enquanto usuários da língua, as quais, quando trabalhadas na escola, devem estar presentes em todas as modalidades da Educação Básica. O fato de as práticas cotidianas não estarem contempladas no documento, no que diz respeito aos anos finais, remetem à falsa ideia de que somente nos anos iniciais há a necessidade de se trabalhar a língua a partir do cotidiano.

Embora o texto da Base justifique que em cada segmento dos Campos de atuação, está contemplado um movimento de progressão que parte das práticas mais cotidianas em que a circulação de gêneros orais e menos institucionalizados é maior, acreditamos que até mesmo os gêneros mais institucionalizados como oral público, por exemplo, devam partir das práticas cotidianas a fim de possibilitar o entendimento da relação entre os gêneros mais formais e os menos formais. E esse entendimento não deve se limitar apenas aos iniciais, mas abranger todas as etapas da Educação Básica.

Outro ponto que nos chama a atenção é o espaço dado às práticas orais nas habilidades de aprendizagem. Tomemos como exemplo as habilidades apresentadas no primeiro ano do Ensino Fundamental. Das dezenove habilidades descritas nesse nível de escolaridade, apenas três estão voltadas para a prática da oralidade, enquanto as demais fazem relação à produção escrita ou oralização do texto escrito. Apesar de a oralidade constar presente nos objetivos/habilidades pensadas para o Ensino Fundamental, percebe-se que a escrita ainda parece ocupar um lugar de supremacia sobre a língua oral. E isso pode ser visto com clareza na disparidade existente na distribuição das habilidades voltadas para prática da oralidade e da escrita nesta etapa do ensino.

### **Algumas considerações**

A preocupação com a aquisição da leitura e escrita ainda é muito forte no contexto escolar. Não que isso não seja relevante. É importante que escola esteja preocupada com o ensino da leitura e escrita. Porém, não podemos deixar de considerar as potencialidades que a língua oral nos oferece para o desenvolvimento das práticas discursivas presentes no nosso dia-a-dia. Embora nossa pesquisa ainda esteja em fase inicial, percebemos que a própria BNCC aponta para a relevância da língua oral no contexto social. É possível também constatar que,

ao tratar das práticas de linguagem, a BNCC (2017) parece se distanciar um pouco das atividades que envolvem a oralidade como objeto de ensino.

Desse modo, a elaboração de um documento normativo que norteie o ensino em geral de nada valerá se o professor não tiver a ciência da importância de se trabalhar a língua em suas diferentes modalidades. Assim, para que o trabalho com a língua oral seja crescente é necessária a efetivação do ensino da oralidade em nossas escolas. Para que isso se torne possível, é indispensável a ajuda do professor, que poderá traçar estratégias para o desenvolvimento das competências discursivas do aluno. Não basta apenas reproduzir textos orais ou oralizar textos escritos, é necessário saber produzi-los e identificar, em cada texto, as características básicas de cada gênero, os propósitos comunicativos e as situações em que deverão ser utilizados.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. Brasília/DF: MEC/ SEF 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília/DF: MEC/ SEF 1998.

BRUN, Edna Pagliari. A oralidade no ensino médio: uma análise da Base Nacional Comum Curricular. **Entretextos**, Londrina, v. 17, n. 1, p. 231 - 264, jan./jun. 2017.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FORTE-FERREIRA, E.C. **A Oralidade como Objeto de Ensino:** por uma perspectiva de desenvolvimento da língua oral a partir do gênero debate. 2014. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza.

FORTE-FERREIRA, E. C.; NORONHA, L. A.; SOARES, J. G. A oralidade em propostas pedagógicas na educação básica: uma análise do processo de ensino. **Revista Leia Escola**, v. 17, p. 53-62, 2017.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Maria Eva. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio e DIONISIO, Angela Paiva. Fala e escrita. 1 ed. 1 reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os Gêneros Escolares – Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B., DOLZ, J. (Org.). Gêneros orais e escritos na escola. [Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2011, p. 61-77.



## O GÊNERO SEMINÁRIO EM CURSOS DE GRADUAÇÃO: CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Débora Andreza de Oliveira Lisboa  
Elaine Cristina Forte Ferreira

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta pesquisa é fruto de um projeto mais amplo que está em fase de desenvolvimento na Universidade Federal Rural do Semi-Árido como uma ação do Grupo de Pesquisa Oralidade, Letramentos e Ensino (ORALE), pois é necessário discutir sobre um dos problemas recorrentes nas salas de aula, que é a dificuldade que os alunos têm de produzir textos, mais especificamente quando se trata da produção de gêneros orais formais.

Essa dificuldade não está restrita aos alunos, pois já percebemos, em outras pesquisas em andamento, que muitos professores também enfrentam dificuldades no momento em que têm de avaliar a produção desse gênero oral, o que parece ser um entrave no que toca à avaliação de outros gêneros orais devido ao fato de a oralidade não ser muitas vezes considerada objeto de ensino na escola ou na universidade.

Entendemos aqui por seminário e/ou exposição oral “um gênero textual público, relativamente formal e específico, no qual um expositor especialista dirige-se a um auditório, de maneira (explicitamente) estruturada, para lhe transmitir informações, descrever-lhe ou explicar alguma coisa” (DOLZ et al, 2004, p. 185). Adotamos esta conceituação porque este gênero é relativamente formal e específico devido à sua utilização em ambientes altamente institucionalizados como a escola (GOMES-SANTOS, 2012) e a academia, nas situações em que o expositor geralmente é o aluno que precisa apresentar uma determinada temática em uma disciplina, na qual ele pode ser avaliado ou não.

Para tanto, consideramos o trabalho com o gênero seminário uma das ferramentas importantes para o ensino-aprendizagem da oralidade e adotamos o conceito dos referidos autores acima devido ao fato de reforçarem a relevância de um trabalho pautado nos gêneros orais, incluindo na gama de possibilidades de produção textual a prática com o gênero seminário. Contudo, percebemos que a oralidade vem perdendo espaço no meio escolar e, por vezes, é desvalorizada como uma prática de ensino em sala de aula.

Quando pensamos na escrita, logo estabelecemos a relação desta modalidade da língua ao uso de uma gramática normativa, que prescreve o bem escrever e, de forma indireta, o bem falar. Esta concepção nos faz pensar sobre a maneira como isso reflete nas práticas de ensino, pois a oralidade, muitas vezes, não é vista como objeto de ensino. Como uma modalidade que requer planejamento constante, isto implica dizer que não haveria muito tempo para o enunciador planejar e rever seu texto, como ocorre com a escrita. Porém, há casos em que a oralidade pode ser previamente planejada, como é o caso dos seminários acadêmicos, das palestras e das comunicações orais.

O seminário, por exemplo, é uma prática que requer este planejamento antecipadamente, visto que este gênero é comumente utilizado nas mais variadas universidades de todo o mundo como uma forma de avaliação. Entretanto, embora recorrente, ainda não há uma forma ideal de avaliá-lo de modo sistematizado. Com isso, a partir deste estudo, objetivamos desenvolver um estado do conhecimento sobre o gênero seminário, no que diz respeito a critérios avaliativos, partindo da análise de algumas dissertações de mestrado sobre este gênero.

## **APORTE TEÓRICO**

A fala é uma atividade muito mais central do que a escrita no dia-a-dia da maioria das pessoas. Contudo, ainda hoje, as instituições escolares dão à fala atenção quase inversa à sua centralidade, quando comparada à escrita. Uma das principais razões do descaso com a língua falada continua sendo a

crença generalizada de que a escola é o lugar do aprendizado da escrita, e não da fala. (CAVALCANTE & MARCUCHI, 2005 p.128)

Ao contrário do que é pensado na contemporaneidade, a escola é local de ensino da escrita e da fala. Porém, percebemos que a fala não tem o seu devido espaço, uma vez que as instituições prezam pela escrita e acabam deixando a fala para segundo plano. Quando nos referimos ao ensino da fala, não significa dizer que devemos ensinar o aluno a falar, até porque o aluno já sabe falar quando começa sua vida escolar. Esse ensino está relacionado ao uso da língua oral por meio de gêneros textuais/discursivos nos mais diversos contextos interativos nos quais o aluno terá a oportunidade de produzir textos orais.

Com isso, defendemos que, mais do que um meio de interação, a oralidade é um objeto de ensino que pode se materializar em gêneros, como exemplo podemos citar o debate que, durante uma discussão sobre determinado tema, pode ser utilizado, por debatedores, para defender argumentos com o objetivo de convencer o seu auditório. Além disto, temos a entrevista que é utilizada para adquirir informações sobre determinado assunto. Ainda podemos citar o gênero seminário, que é bastante utilizado por professores, em várias etapas do ensino, como forma de avaliar os alunos. Porém, percebe-se uma lacuna no que diz respeito a critérios sistematizados de avaliação deste gênero em sala de aula, pois, como citam Bueno e Abreu (2010, p. 120), muitos são os elementos a serem observados tais como: a apresentação, a fidelidade ao texto indicado, a clareza na exposição, os recursos audiovisuais empregados, a coesão do grupo etc. Contudo, esses não são os únicos elementos que aparecerem em um seminário.

Sendo assim, buscamos, através de nossa pesquisa, identificar os possíveis entraves enfrentados pelos professores para avaliar seminários e refletir possíveis critérios de avaliação, com base em alguns estudos já existentes nesta área. Para tanto, nos fundamentamos em alguns teóricos que discorrem sobre a

importância destes gêneros serem trabalhados em sala de aula e em algumas pesquisas que apresentam algumas categorias que iremos utilizar para análise de nossos dados.

De acordo com Schneuwly e Dolz (1999 p. 05), o gênero é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, geralmente voltados para o ensino da produção de textos orais e escritos. Para que o nosso objetivo seja alcançado, nos baseamos em três etapas que, de acordo com estes mesmos autores, são a noção de gênero, que é situada na prática de linguagem e de atividade de linguagem; a avaliação de seu funcionamento no quadro escolar; e o caminho que é traçado para que este gênero possa ser melhor conhecido e utilizado.

Já Bueno (2008 p.10) fala sobre a importância dos alunos aprenderem a utilizar os gêneros textuais orais ou escritos, adequados a cada situação de comunicação, para que através destes possam agir na sociedade por meio da linguagem. Assim como Bueno (2008), Forte-Ferreira (2014, p. 46) explica a importância do ensino da oralidade em sala de aula, pois, através desta prática, o aluno experimenta elementos que são utilizados durante o processamento da língua oral, evidenciando que eles são diferentes dos da escrita por sua natureza e por se darem em momento real (MARCUSCHI; DIONÍSIO 2007), os quais não podem ser apagados, mas reparados. A partir da nossa compreensão no que diz respeito ao ensino dos gêneros orais nas instituições de ensino, voltamos nossa atenção principalmente para o gênero seminário e para os trabalhos que estão sendo desenvolvidos para que sejam sistematizados critérios de avaliação para o mesmo.

A análise de um texto oral depende de alguns critérios, que serão utilizados posteriormente para orientar o aluno no intuito de melhorar a sua apresentação oral. De acordo com Bueno (2008, p. 11), podemos destacar três deles: a verificação do contexto em que aquele gênero foi produzido, a organização textual, suas marcas linguísticas (termos que além de fazerem parte dos enunciados, fazem parte da língua) e as marcas não linguísticas.

Como citam Bueno e Abreu (2010 p. 120), o principal problema está no fato de que ao contrário dos textos escritos, que têm um suporte de ensino em revista, livros, etc., os textos orais exigem outras formas de organização que possam torná-los, de fato, objetos de ensino. Não é comum encontrarmos textos orais sendo ensinados com a mesma frequência em que vemos textos escritos. Com isso, percebemos certa discrepância no que diz respeito ao ensino destas duas modalidades da língua, pois enquanto o gênero escrito é trabalhado a partir de diversas formas e ensinado a partir de variadas ferramentas, o ensino da oralidade, muitas vezes, é deixado de lado. Reiteramos que a modalidade oral da língua precisa estar no dia-a-dia da sala de aula. Na sequência, apresentamos as seções com os procedimentos metodológicos, a análise de dados e as considerações (semi) finais.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nossa pesquisa foi elaborada com base em uma abordagem qualitativa, ancorada em (MINAYO, 2001), uma vez que buscamos desenvolver um estado do conhecimento sobre o gênero seminário com foco em critérios avaliativos, explorando o que necessita ser feito a respeito. Para o desenvolvimento deste trabalho, buscamos estudos já existentes com enfoque no gênero seminário. Sendo assim, iniciamos a busca pelos dados, acessando o *catálogo de teses e dissertações da capes* e usando como palavras-chave “*gênero seminário*”<sup>7</sup>. Também utilizamos alguns filtros para

---

<sup>7</sup> Em um primeiro momento, sem a utilização de filtros, iniciamos a nossa pesquisa buscando por *GÊNERO SEMINÁRIO*, obtendo assim um total de 58.117 resultados. Entretanto, com o intuito de diminuir estes números, digitamos na barra de pesquisa *AVALIAÇÃO DO GÊNERO SEMINÁRIO* e apareceram o total de 1.111.972 textos. No entanto, nestes resultados, a palavra “*gênero*” remetia ao contexto de sexualidade, ou seja, tratava do gênero como feminino ou masculino. Momentos depois, percebemos que a utilização de palavras soltas, como “*gênero*”, sem o uso das aspas, gerava resultados de dois

sintetizar nossos resultados, como podem verificar no quadro abaixo. Após isto, clicamos em *refinar* e adquirimos o total de 15 resultados.

QUADRO EXPLICATIVO SOBRE OS FILTROS DE PESQUISA	
PALAVRAS-CHAVE	“Gênero seminário”
ANO	2016 - 2018
GRANDE ÁREA	Letras, linguística e artes
ÁREA DE CONHECIMENTO	Letras, língua portuguesa, linguística aplicada e educação.
ÁREA DE AVALIAÇÃO	Letras, linguística e educação
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO	Linguagens e letramentos

FONTE: elaboração própria

A partir de então, começamos nossa seleção com base nos resumos dos resultados que havíamos encontrado. É importante destacar que todos os trabalhos encontrados no *catálogo de teses e dissertações* foram dissertações de mestrado. Vale lembrar também que o referido site passou por um *upgrade*, em que muitos dos trabalhos que estavam disponíveis não foram atualizados pelos seus autores. Desta forma, não conseguimos acessar alguns deles. Porém, insistimos com a busca procurando outra forma de encontrá-los. Para tanto, utilizamos como site de busca o *google*, e o nosso caminho até encontrar as dissertações que restavam foi o seguinte: copiamos o nome do autor, o título da dissertação e a instituição na barra de pesquisa do *site*, clicamos no ícone “pesquisar” e, em seguida, obtivemos os resultados. Podemos dizer que nossa busca foi bem sucedida e obtivemos êxito encontrando quatro das cinco dissertações, pois uma delas estava

---

tipos. 1. Gênero textual e 2. Gênero sexual (masculino e feminino). A partir daí, optamos por buscar resultados utilizando como palavras-chave “*gênero seminário*”, ao fazermos a busca utilizando as palavras-chave entre aspas, alcançamos o nosso objetivo de busca, encontrando assim textos que tratavam do seminário, como gênero textual/discursivo.

indisponível para download no site da biblioteca virtual da universidade em que foi depositada.

De posse dos textos, procedemos com a seleção dos mesmos, que foi possível a partir da elaboração de três critérios, conforme podemos observar no quadro abaixo:

<b>CRITÉRIOS DE ESCOLHA PARA AS DISSERTAÇÕES</b>	
OBJETO DE ESTUDO	Como temos que fazer recorte, o objeto de estudo precisava ser o gênero seminário.
CONTEXTO DE GERAÇÃO DOS DADOS	A nossa pesquisa, trata do gênero seminários em cursos de graduação, portanto, faz-se necessário que a geração dos dados ocorra em âmbito escolar de ensino superior.
PROCEDIMENTOS DE ANÁLISES	Este critério se justifica uma vez que a nossa pesquisa busca identificar critérios de avaliação para o gênero seminário, ou seja, a dissertação analisada precisa ter esse foco.

FONTE: elaboração própria

Após a elaboração dos critérios, procedemos com a seleção dos textos, fazendo aplicação dos mesmos. Primeiramente nos resumos e, em seguida, nas metodologias. Desta forma, pudemos identificar que apenas quatro das quinze dissertações se encaixavam em nossos critérios de escolha. As demais, em sua grande maioria, não se encaixaram pelo fato de o contexto de geração de dados ter se dado em âmbitos escolares de Ensino Fundamental ou Médio. Em seguida, procedemos com as leituras e análise dos dados.

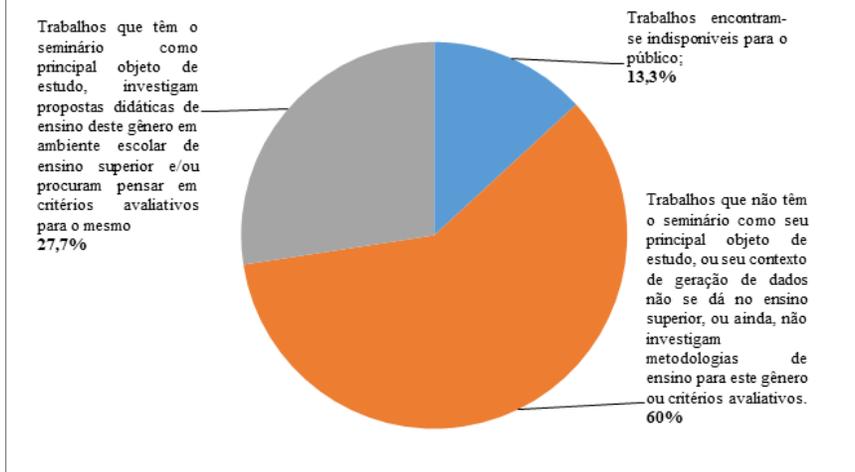
## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Explanaremos, nesta seção, a análise que realizamos nas dissertações mencionadas nos procedimentos metodológicos, ou seja, nas pesquisas que apresentavam critérios avaliativos para o gênero seminário. Encontramos quinze dissertações no *Catálogo de*

*Teses e Dissertações*, nas quais fizemos a aplicação dos nossos critérios de escolha (objeto de estudo, contexto de geração dos dados, procedimentos de análises), para analisar quais trabalhos estavam relacionados à nossa pesquisa. Dessas quinze pesquisas, nove não se encaixaram em nossos critérios de escolha e duas das dissertações não foram encontradas para download. Sendo assim, apenas quatro foram escolhidas para serem analisadas, já que estas atendem aos nossos critérios, pois possuem o seminário como objeto de estudo. Com isso, destacamos que o contexto de geração dos dados se deu no âmbito do ensino superior.

Desses quinze trabalhos, nove não se encaixaram em nossos critérios de escolha, duas das dissertações não foram encontradas para download, e apenas quatro textos se encaixaram em nossos critérios. Percebemos que o maior número não se encaixou em nossos critérios de escolha pelo fato de a maioria destes trabalhos corresponderem a pesquisas elaboradas em âmbito escolar de Ensino Fundamental ou Médio. Isso se torna um dado relevante, levando em consideração que estas 15 dissertações sobre gêneros orais, com enfoque no seminário, correspondem a 100% dos trabalhos produzidos sobre este gênero, de 2016 – 2018 (com base em nossos filtros de pesquisa). Podemos afirmar, baseados em nossa tabela de critérios de escolha para as dissertações, que 13,3% desses trabalhos se encontram indisponíveis para o público; 60% não têm o seminário como seu principal objeto de estudo e seu contexto de geração de dados não se dá no ensino superior. Sendo assim, apenas 26,7% deles têm o seminário como principal objeto de estudo, investigam propostas didáticas de ensino deste gênero em ambiente escolar de ensino superior e/ou procuram pensar em critérios avaliativos para o mesmo. Para um melhor entendimento, elaboramos um gráfico que demonstra esses dados de modo detalhado.

## TEXTOS RETIRADOS DO CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES SOBRE GÊNEROS ORAIS COM ENFOQUE NO SEMINÁRIO



FONTE: Elaboração própria.

Como podemos perceber no gráfico, é inegável que são poucos os trabalhos que vêm sendo produzidos sobre o gênero seminário, sobretudo no tocante a metodologias de ensino e critérios avaliativos. Podemos afirmar isto, pelo fato de que, em dois anos, foram encontrados apenas 15 trabalhos que discorrem sobre este gênero, especificamente. Desses 15 trabalhos, apenas quatro, como já mencionados anteriormente, se encaixaram em nossos critérios de escolha.

Estes quatro trabalhos se preocupam com o ensino de gêneros orais em diversas etapas do ensino, sobretudo, no nível superior. Após finalizar a leitura dos quatro estudos, fizemos uma síntese com trechos de cada um, sobre o que pensamos que possa corroborar em nossa pesquisa como critérios avaliativos e metodologias didáticas de ensino para o gênero em questão.

É importante salientar que todas as pesquisas analisadas são dissertações de mestrado. A primeira delas, intitulada “Estratégias de Polidez nas (Sócio) Interações em Seminários: um estudo de

faces”, objetiva analisar quais estratégias de polidez interferem na construção do discurso dos participantes do evento comunicativo seminário. A segunda é denominada “O Processo de Apropriação do Gênero Seminário por Estudantes Recém-Ingessos no Contexto Universitário”, este trabalho foi desenvolvido com o intuito de analisar o processo de apropriação do gênero seminário por estudantes de uma universidade pública do interior paulista pertencentes a três áreas distintas do saber (ciências agrárias, exatas e humanas), com o objetivo de analisar de que modo esses universitários se apropriam do gênero seminário.

A terceira, denominada “O Hipergênero Textual Multimodal Seminário no Ensino da Língua Portuguesa”, procura produzir, implementar e analisar uma sequência de atividades orientadas pelo gênero seminário acadêmico; e, por último, a dissertação intitulada “Gêneros Discursivos Oraís em Perspectiva: A Construção de Sentidos em Eventos de Letramento na Voz de Acadêmicos de História”, que objetiva abordar os gêneros discursivos oraís e seus usos em relação com a sala de aula em um curso de licenciatura em história. Após a análise das quatro dissertações, com base na quantidade de vezes que percebemos a repetição dos critérios avaliativos para o seminário, elencamos dez do que entendemos como possíveis critérios avaliativos para o gênero em questão. Além destes critérios, encontramos uma possível metodologia de ensino para gêneros oraís que consiste na aplicação de oficinas sobre esses gêneros antes ou após uma apresentação de qualquer gênero deste tipo.

“1ª Oficina: Conhecendo o hipergênero textual “seminário acadêmico” e questionário diagnóstico.

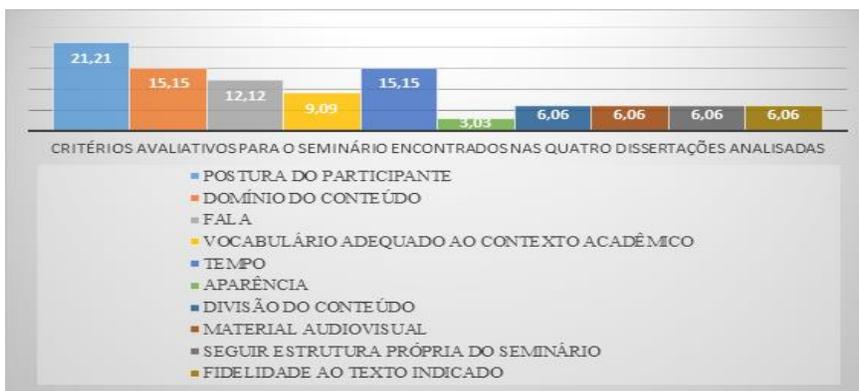
2ª Oficina: Vocabulário, expressão corporal e aparência.

3ª Oficina: Recursos audiovisuais em uma apresentação de seminário acadêmico.

4ª Oficina: Produção de banner de gaveta sobre aspectos relevantes em uma apresentação de seminário acadêmico.

5ª Oficina: Elaboração de um roteiro de apresentação de seminário acadêmico”. (FONTEQUE, 2017 p. 17)

Estas oficinas podem ser baseadas nos pontos negativos das apresentações dos alunos e em *feedbacks* dados pelos próprios discentes sobre seus possíveis entraves enfrentados durante a produção de um seminário. Seguem abaixo os possíveis critérios avaliativos (BUENO, 2008) retirados das quatro dissertações analisadas.



FONTE: Elaboração própria

Ainda sobre os critérios contidos no gráfico, com base nas análises dos nossos dados identificamos algumas categorias que também podem ajudar a melhor avaliá-los:

Postura do Participante	Não dar as costas ao público
	Gesticulação das mãos em excesso
	Desenvoltura durante a apresentação
Domínio do Conteúdo	Desenvolvimento de ideias coerentes com o tema
	Verificar se a apresentação contempla todos os itens contidos no power point.
Fala	Compassada
	Nivelamento no tom
Vocabulário adequado ao contexto acadêmico	Domínio da norma culta
Tempo	Respeito ao tempo definido para apresentação
	Equilíbrio no tempo de fala dos participantes

Aparência	Roupas condizentes com o contexto seminário
	Acessórios discretos
Divisão do Conteúdo	Partes iguais de apresentação para todos os integrantes da equipe
Material Audiovisual	Organização do material antes da ocorrência de apresentação
Seguir a estrutura própria do gênero seminário	Introdução do tema
	Apresentações de explicações introdutórias para situar a audiência e abordagem da questão apresentada
	Conclusão ou fechamento do tema
Fidelidade ao texto indicado	Leitura prévia do texto

FONTE: Elaboração própria.

## CONSIDERAÇÕES (SEMI) FINAIS

Diante do que foi encontrado na etapa final dessa primeira de nossa pesquisa, percebemos que, embora exista uma grande preocupação no que diz respeito ao ensino de gêneros orais nas escolas, ainda há um caminho considerável no que diz respeito à reflexão de critérios de avaliação para o gênero seminário.

Contudo, após a análise destas quatro dissertações, encontramos alguns possíveis critérios avaliativos para o seminário, como também uma possível metodologia didática de ensino para o referido gênero, que vão contribuir para o fazer docente no tocante ao ensino e à avaliação do gênero supracitado, ou seja, acreditamos que a metodologia de ensino e os critérios avaliativos propostos pelos autores das pesquisas mencionadas vão auxiliar os professores em momentos de avaliação deste gênero, preenchendo uma parte da lacuna no que diz respeito ao trabalho com a oralidade em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. [Tradução de Paulo Bezerra]. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BUENO, L.; ABREU, C. **Gêneros orais na universidade: relato de uma experiência com o seminário**. Synergies Brésil, São Paulo, n. 8, p. 119-125, 2010.
- BUENO, L. **Gêneros orais na escola: necessidades e dificuldades de um trabalho efetivo**. R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora, v. 11, n. 1, p. 07 - 18, jan./jun. 2009.
- BUENO, L. Gêneros orais na escola: necessidades e dificuldades de um trabalho efetivo. Instrumento: R. Est. Pesq. Educ., Juiz de Fora, v. 11, n. 1, jan./jun. 2009.
- BUENO, L. COSTA-HUBES, T. C. (Org.). **Gêneros Orais no ensino**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.
- DOLZ, J. et al. A exposição oral. In: SHCNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p. 215-246.
- FERREIRA, E. C. F. **A oralidade como objeto de ensino: por uma perspectiva de desenvolvimento da língua oral a partir do gênero debate**. 226f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.
- GOMES-SANTOS, S. N. **A exposição oral: nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 1. ed. São Paulo. Cortez, 2012.
- KOCH, I. V. A atividade de produção textual. In: \_\_\_\_\_. **O texto e a construção dos sentidos**. 9ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 11-30.
- MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A (Org.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 13-30.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. Os gêneros escolares. Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**, nº 11, 1999. p. 05 - 16. Jun/Jul/Ago 1999.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p. 215-246.

# LETRAMENTO ACADÊMICO E O GÊNERO COMUNICAÇÃO ORAL: UMA ANÁLISE DE PRÁTICAS DISCURSIVAS NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE

Leiliane Aquino Noronha<sup>1</sup>  
Elaine Cristina Forte-Ferreira<sup>2</sup>

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No contexto educacional, quando nos referirmos aos termos “práticas” e “competências” relacionadas à organização e à efetivação de conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e interacionais serem representados em diferentes situações de comunicação, ressaltamos que, para a realização dessas “práticas” e para o desenvolvimento de “competências”, é imprescindível o conhecimento acerca de como efetivamente isso tudo pode ser organizado. Por assim ser, entendemos que ao ingressar na Universidade o processo de ensino-aprendizagem deve ser pautado, de modo especial, em aspectos que forneçam o conhecimento acerca de questões particulares do âmbito acadêmico.

Assim, quando pensamos no processo de ensino-aprendizagem no contexto acadêmico, devemos levar em

---

<sup>1</sup> Docente da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Mestre em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino – POSENSINO, em associação entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – (UERN), Universidade Federal Rural do Semi-Árido – (UFERSA) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRN). Integrante do Grupo de Pesquisa - Oralidade, Letramentos e Ensino – ORALE. *E-mail*: leiliane.aquino@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Docente dos cursos de Letras da Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA e do Programa de Pós-graduação em Ensino – POSENSINO - em associação entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRN). Líder do Grupo de Pesquisa Oralidade, Letramentos e Ensino – ORALE. *E-mail*: elaine.forte@ufersa.edu.br

consideração uma nova configuração particular de práticas que envolvem as modalidades escrita e oral da língua. Desse modo, a escrita e a oralidade na academia (e fora dela) são ferramentas que perpassam por todas as áreas, por todos os cursos, ou seja, o atendimento às questões acadêmicas relacionadas às produções, nesse meio, se efetiva pela necessidade da adequação ao próprio contexto em que estamos inseridos. Logo, para que haja essa adaptação, se faz necessário conhecer as diferentes formas existentes de elaboração dos textos que são solicitados.

Desse modo, as sistematizações que circulam no contexto acadêmico, a partir dos distintos gêneros discursivos, vão requerer dos (as) alunos (as) a aquisição de outros conhecimentos, de novas práticas organizadas em diferentes modos de interpretar e de agir pela escrita e a oralidade. Assim, para o atendimento às exigências desse contexto social, os discentes são solicitados a fazerem uso e mobilizarem recursos da linguagem que se adequem na estrutura, por exemplo: de uma resenha, de um artigo, de uma comunicação oral, de um seminário, dentre outros. Então, a produção satisfatória desses gêneros requer uma estrutura específica e, por isso, se faz necessária a discussão, sobretudo relacionada à etapa de produção.

Conectados a um novo olhar, às diferentes perspectivas e aos novos debates que têm permeado os discursos sobre produção de textos na universidade, compreendemos que as questões problemáticas oriundas do processo de produção dos gêneros discursivos da esfera acadêmica se iniciam antes da efetivação de práticas com a escrita e/ou com a oralidade, ou seja, abrangem indiscutivelmente seus modos de processar a organização retórica do gênero, estando atreladas diretamente ao que sabemos (ou não) sobre que elementos devem ser articulados no momento da produção.

Diante disso, com base principalmente nessas inquietações, definimos como objetivo desta pesquisa *compreender as práticas com a oralidade através do gênero comunicação oral, observando a influência dessas práticas para o letramento acadêmico dos discentes na universidade*. Na tentativa de alcançar o propósito definido para

esta discussão, baseamo-nos, em parte, nos pressupostos presentes nos estudos sobre letramento e oralidade. Para isso, as discussões de Rojo (2001), Soares (2003), Marcuschi (2001) foram fundamentais na ampliação de um debate que aborde diferentes perspectivas sobre letramento. Além disso, apoiamo-nos também nos preceitos teóricos de Bueno, Costa-Hubes (2015), Marcuschi; Dionisio (2007) e Bueno; Zani (2016) para embasar a discussão sobre oralidade no contexto educacional, ressaltando a relevância do trabalho como gêneros discursivos orais/formais/públicos e a sistematização destes no contexto da sala de aula.

Com relação ao *corpus* da pesquisa, analisamos 20 questionários respondidos por alunos do curso de Letras-Português a partir do 7º período. Logo após, esses dados foram discutidos e organizados em um gráfico que condensa as informações encontradas. Sendo assim, acreditamos na relevância de um olhar mais crítico para a natureza das dificuldades observadas nas produções acadêmicas dos discentes. Logo, isso nos levará a compreender as interferências das diferentes possibilidades de usos e das funções da escrita e da oralidade enquanto prática social em situações comunicativas contextualizadas no âmbito acadêmico.

Portanto, nas próximas seções, discutiremos, ainda que de forma breve, algumas questões relacionadas às concepções acerca dos conceitos de Letramento (s) e de letramento acadêmico. Além disso, trataremos também de perspectivas que discutem o trabalho com a modalidade oral da língua, bem como a inserção dos gêneros orais formais no âmbito do ensino da oralidade. Em seguida, apresentaremos as seções que discutem os aspectos metodológicos, a análise e discussão dos dados e, por fim, as considerações (semi) finais.

## **LETRAMENTOS COMO PRÁTICAS SOCIAIS**

Letramento (s) é um conceito que foi introduzido no vocabulário do contexto educacional e dos estudos em linguagem

há pouco mais de vinte anos (SOARES, 2003), assim, a utilização do termo passou a ser entendida como meio necessário para nomear comportamentos sociais no ato de aprendizagem em diferentes esferas da atividade humana, bem como para práticas sociais da leitura e da escrita que ultrapassam os procedimentos de decodificação do sistema alfabético e ortográfico, em outras palavras, os procedimentos habituais e tradicionais do processo cotidianamente de alfabetização.

Diante disso, não constitui tarefa fácil explicar, definir, exemplificar o que seja letramento (s), uma vez que este passou a ser compreendido como um fenômeno complexo, principalmente por apontar a formação de pessoas e contextos marcados por aspectos históricos, sociais, políticos, econômicos e culturais. Todavia, como já citado anteriormente o letramento vai muito além da decodificação do código de uma língua, a perspectiva em que este conceito vem amparado representa um conjunto de práticas sociais capazes de serem realizadas pelas pessoas nas diferentes situações em que estas possam estar inseridas.

Para Marcuschi (2001, p. 25), letramento é compreendido como “a participação de forma significativa em eventos de letramento”. Sendo assim, adotamos para essa discussão a ideia de que letramento não é simplesmente um conjunto de habilidade individuais, mas uma junção de práticas sociais que estão interligadas à leitura e à escrita (ROJO, 2001). Para tanto, no que se refere à sala de aula “não adianta simplesmente letrar quem não tem o que ler nem o que escrever. Precisamos dar as possibilidades de letramento” (SOARES, 2003), isto é, o âmbito educacional deve promover possibilidades para a efetivação de práticas de letramentos diversos.

Desse modo, quando se pensa nas modalidades da língua e em seus usos, é impossível não associá-la à concepção de letramento. Considerando o âmbito de mudanças em que vivemos, principalmente influenciado pelos avanços tecnológicos digitais, é pertinente destacar que o termo *letramento* já não contempla mais todos os traços que compõem a diversidade de gêneros textuais, sejam eles orais ou escritos. Logo, a ideia de *letramentos* é que deve

ser adota, tendo em vista que os diversos aspectos que são característicos dos distintos textos produzidos em ambas as modalidades da língua (oral e escrita).

Em se tratando do contexto acadêmico é importante salientar que não estamos dizendo que o aluno não precisa desenvolver habilidades de leitura e escrita específicas do domínio acadêmico, visto que isso faz parte do letramento acadêmico, mas, para que isso aconteça, é preciso considerar as capacidades já desenvolvidas nas séries anteriores, no sentido de saber qual é a condição letrada do aluno. Logo, o letramento acadêmico é um dos tipos de letramento diante de muitos existentes.

O letramento acadêmico é também, como no letramento nos níveis escolares de base, um processo de desenvolvimento de práticas e comportamentos sociais que interagem mutuamente com a escrita, com a leitura e com a fala. Contudo, é válido destacar que, quando o aluno chega à universidade, ele passa a ser solicitado a produzir e agir de modo que possa atender às questões especificamente exigidas no contexto acadêmico, sobretudo através da produção de textos. Em suma, é importante pensar em uma sistematização para que esse aluno possa praticar e conseqüentemente dominar os gêneros que circulam nessa nova esfera em que vai atuar, ou seja, a acadêmica.

## **OS GÊNEROS DISCURSIVOS E A ORALIDADE NO CONTEXTO EDUCACIONAL**

Os gêneros discursivos são produtos de interação adotados nos mais variados âmbitos como organizadores da linguagem e como ligação entre o eixo educacional e social. Assim, eles se apresentam como instrumentos mediadores no processo de apropriação e uso da modalidade escrita e oral da língua, mas sua eficiência depende de um planejamento didático sistematizado, criterioso e comprometido com a aprendizagem dos alunos. Sendo assim, é imprescindível a sua abordagem no processo de ensino-aprendizagem como recurso para a prática docente.

Todavia, mesmo diante do papel relevante e essencial de trabalhos com os gêneros discursivos orais e escritos, pesquisas mostram que o eixo da oralidade tem uma “atenção quase inversa à sua centralidade na relação com a escrita” (MARCUSCHI, 1997, p. 39). Segundo Bueno e Costa-Hubes (2015), mesmo diante da oficial obrigatoriedade do ensino da língua oral, as discussões e práticas sobre o assunto ainda permanecem escassas. Apesar das diversas tentativas de mudanças manifestadas, é lenta a efetivação de muitas questões, especialmente, porque parte destas não estão facilmente ao alcance do professor por inúmeros fatores e, além disso, trazem consigo o peso de uma tradição/construção histórica custosa de se romper.

Em vista disso, é visível o fato de que as investigações ainda mostram resultados em que a modalidade oral não assume nas aulas de Língua Portuguesa o mesmo lugar da modalidade escrita (MARCUSCHI E DIONISIO, 2007). Para entender tal fato, os referidos autores ainda enfatizam que se faz necessário procurar compreender, sobretudo, a relação entre escrita e fala, pois um dos inúmeros equívocos existentes que envolvem a abordagem (ou mesmo uma ausência) da oralidade nos trabalhos realizados nas aulas de Português está atrelado, acima de tudo, a ideia errônea que se tem sobre a relação entre ambas as modalidades da língua.

Para que se compreenda e realize um trabalho significativo com a oralidade, é preciso entender que as condições de uso da língua é que determinam, na maioria dos casos, a sua formulação, assim sendo, conforme destacam Marcuschi e Dionísio (2007), tanto a fala quanto a escrita fazem parte de um mesmo sistema linguístico. No entanto, cada uma tem suas particularidades (as suas regras e meios de serem empregadas) que não as excluem, pelo contrário, as complementam, isto é, “ambas têm um papel importante a cumprir e não competem.” Logo, cada uma tem que ser trabalhada em sala de aula de acordo com as suas especificidades para que sejam contemplados “os aspectos

linguísticos, discursivos, cognitivos e sociais”. (MARCUSCHI E DIONISIO, 2007, p. 28)

Frente a essa questão, pesamos a favor do desenvolvimento de competências orais no contexto educacional a partir de um ensino produtivo marcado pela interação entre interlocutores, influenciáveis pelos diferentes contextos sociais e formadas a partir de práticas diversificadas. Para tanto, é fundamental, como destacado nos PCN (BRASIL, 1998), que a escola ensine aos alunos as fases de planejamento e de realização de apresentações públicas. Nessa direção, importa destacar que os gêneros textuais orais (formais) devem fazer parte da prática do professor nas aulas de Língua Portuguesa, considerando a necessidade do desenvolvimento das competências linguístico-discursivas dos alunos, seja por meio das interações cotidianas, como também das interações institucionalizadas como formais.

Em vista disso, percebe-se o quanto são essenciais tais reflexões, já que é de fundamental importância que as aulas não abordem concepções de língua, de linguagem e de sujeitos como subjacentes. Pelo contrário, que preparem o aluno para ser proficiente e autônomo no emprego das diferentes modalidades da língua, tendo, dessa forma, resiliência diante das práticas interativas nos contextos sociais.

Dessa maneira, sabemos da importância de se trabalhar a língua oral em sala de aula da Educação Básica e do Ensino Superior. Assim, é por acreditarmos na relevância do ensino de língua materna com base em gêneros que circulam socialmente, que ressaltamos a necessidade de proporcionar o ensino da escrita e da oralidade de maneira sistemática, de modo que possa abranger não só o contexto informal, mas principalmente o formal, pois é nele que provavelmente nossos alunos terão de produzir gêneros formais e públicos e, com isso, terão a possibilidade de colocar em prática os mais diversos usos da língua. Portanto, na seção seguinte, nos centramos especificamente nas questões relacionadas aos aspectos metodológicos da pesquisa.

## ASPECTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, iremos apresentar aspectos relacionados ao contexto da pesquisa, ou seja, detalharemos o *corpus* escolhido e os procedimentos metodológicos utilizados. Como já citado na parte introdutória deste artigo esta discussão encontra-se centrada em interlocuções realizadas acerca do letramento acadêmico e da produção do gênero discursivo comunicação oral.

Dentro desse contexto, nos detivemos aos vinte questionários<sup>3</sup> aplicados com alunos (as) que estão cursando a partir do 7º semestre do curso de Letras-Português. Utilizamos a ferramenta de formulários *online* – *Google Forms*. Em se tratando do processo da coleta de dados para a realização desta pesquisa, primeiramente realizamos a leitura/análise de cada questionário com o intento de verificarmos se existe atenção para a oralidade e para o trabalho com o gênero comunicação oral em sala de aula. Logo após, parte da análise foi representada por meio das respostas presentes nos questionários e de um gráfico, a fim de, didaticamente discutir e expor os resultados constatados.

Desse modo, neste artigo, foram adotados métodos de pesquisa de cunho qualitativo, que, para Minayo (2009), é um modelo de abordagem que busca responder a questões muito particulares e não se preocupa em quantificar a realidade observada. Já em relação ao procedimento utilizado para a análise dos dados, nos amparamos em Gil (2002) para classificar a pesquisa como exploratória, visto que esta é desenvolvida com base em material já elaborado, por exemplo os questionários, que visam representar as concepções do grupo pesquisa acerca de determinado assunto.

Portanto, adiante iremos refletir sobre as questões propostas, expondo assim as ponderações sobre o contexto em que estas se encontram, do mesmo modo que apresentaremos os resultados

---

<sup>3</sup>Link para acessar o questionário: [https://docs.google.com/forms/d/1AreeX6mSbqItZINzIDy9OIT4NQyuN9PmIbIPSmuFIA/viewform?edit\\_requested=true](https://docs.google.com/forms/d/1AreeX6mSbqItZINzIDy9OIT4NQyuN9PmIbIPSmuFIA/viewform?edit_requested=true)

dessas reflexões e suas possíveis ligações com as bases teóricas aqui adotadas.

## ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Atendendo ao que está proposto no objetivo dessa pesquisa, a seção de análise e discussão dos dados apresenta uma reflexão que tem o propósito de compreender as práticas com a oralidade através do gênero comunicação oral, observando a influência para o letramento acadêmico dos discentes na universidade. Apresentaremos adiante trataremos de expor os resultados obtidos através da aplicação dos questionários que foram respondidos por vinte acadêmicos do curso de Letras-Português de uma instituição de Ensino Superior pública no estado do Rio Grande do Norte.

As perguntas presentes no questionário se detêm a indagações que visam buscar informações sobre: a concepção dos participantes acerca do que seja oralidade, do que eles entendem por gênero discursivo comunicação oral, qual a relevância da fase de preparação prévia, bem como se já apresentaram alguma comunicação oral ou não.

Diante disso, as oito perguntas respondidas foram representadas aqui a partir de repostas que retratam uma recorrência comum entre os vinte questionários aplicados, ou seja, cada resposta aqui discutida é a demonstração de um grupo que tomou como base as mesmas ideias para discussão dos questionamentos que foram propostos.

Ao analisarmos, de modo mais pontual, os grupos de repostas, elencamos a análise com base nos seguintes pontos: *concepção sobre oralidade, concepção sobre o gênero comunicação oral, conhecimento acerca dos elementos constituintes do gênero comunicação oral, ausência (ou não) do trabalho com esse gênero em sala de aula e a importância do planejamento/sistematização para a produção do gênero aqui analisado.*

Logo, quando nos referirmos ao primeiro ponto – concepção sobre oralidade – podemos perceber através da maioria das respostas que os discentes apresentam um equívoco sobre o conceito de oralidade. Vejamos o que dizem alguns participantes<sup>4</sup> sobre o que entendem por modalidade oral da língua.

*(P3) - Fala*

*(P4) - Entendo oralidade como a linguagem falada, aquilo que se expressa por meio dos sons vocais.*

*(P5) - Falar, fazer compreender uma ideia, um tema ou uma história por meio da comunicação oral*

*(P8) - Entendo por oralidade todos os aspectos que envolvem a oralização de um discurso, desde o seu planejamento à fala propriamente dita.*

*(P9) Maneira de se transmitir algo ou se relacionar em forma oral.*

Para eles, oralidade é restringida ao fato de “falar”, ou seja, a ação de discutir sobre um texto, apresentar um seminário, expor uma opinião, conversar com um colega, dentre outros. Tudo que envolve aspectos orais já é definido como práticas com a oralidade. No entanto, segundo Marcuschi (2007, p. 40) existe uma distinção entre oralidade e fala:

A fala seria uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral (situa-se na oralidade, portanto), sem a necessidade de uma tecnologia além do aparato disponível pelo próprio ser humano [...] e a oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal a mais formal nos mais variados contextos de uso.

Nessa perspectiva, a *fala* é interpretada como mais espontânea e genérica. Já a oralidade pode ser desenvolvida ao ser adquirida. Esse desenvolvimento poderá ser realizado a partir da produção dos mais variados gêneros textuais/discursivos.

---

<sup>4</sup> Cada participante foi identificado com os códigos P1, P2, P3 e assim sucessivamente, a fim de preservar a identidade dos envolvidos com a pesquisa.

Entendemos os gêneros discursivos como efetivação e materialização das modalidades da língua nas práticas cotidianas, os quais proporcionam a interação entre os sujeitos envolvidos no meio social.

Partindo desse primeiro aspecto apresentado pelos participantes, eles demonstraram ainda uma visão superficial em relação ao que entendem pelo gênero discursivo comunicação oral. Ao serem questionados sobre o conceito do gênero, a maioria dos participantes apresentou respostas como:

*(P1) - O texto que produzimos, ao falarmos, se materializa por meio de gêneros e essa materialização tem como suporte a voz humana. Então trata-se da comunicação que tem como suporte a voz.*

*(P3) - Diálogo, conversa, algo para ser falado.*

*(P11) - Discutir o texto oralmente, falar o que entendeu.*

*(P9) - É o gênero que trata das diversas formas discursivas presentes na oralidade.*

É possível observar por meio desse grupo de respostas que a maioria das pessoas participantes da pesquisa não tem uma ideia concreta em relação ao conceito de comunicação oral. Nas respostas dos participantes P1, P3, P9 e P11 a comunicação oral não aparece com uma definição coerente. Isso foi bem semelhante com as questões apresentadas para o conceito de oralidade mostrando, provavelmente uma relação entre esses aspectos. A inconsistência dessa definição aparece desde o entendimento da própria modalidade oral, resultando na inconsistência sobre o seja o gênero em específico.

Além de os participantes não apresentarem uma definição para o gênero em suas respostas, apontaram os elementos domínio do conteúdo, domínio da formalidade, organização do roteiro de apresentação, experiência com práticas, dentre outros como sendo fundamentais para a produção desse gênero. Logo, de maneira geral, não é possível constatar que os alunos apresentam uma noção fundamentada sobre o que seja a comunicação oral e quais são seus aspectos fundamentais.

Para Zani e Bueno (2016, p. 04), quando se trata da comunicação oral em eventos científicos, este é um gênero conceituado como

[...] um exemplo de gênero textual público, relativamente formal, materializado na interface escrito-oral, ou seja, que parte de uma escrita, mas se concretiza ao ser oralizado. Se revela na esfera acadêmica, envolvendo, de um lado o expositor (orador) que dirige-se ao destinatário veiculando informações referente a um determinado conteúdo e, de outro, o auditório (destinatário) disposto a aprender alguma coisa.

Assim, é possível observar que os elementos apresentados pelos participantes fazem parte da composição do gênero. No entanto, são aspectos gerais que norteiam práticas com a oralidade, mas não são predominantes na produção de uma comunicação oral. Fazer uso de um roteiro para apresentação, ensaiar, dentre outros fatores, são práticas fundamentais na produção de textos orais. Mesmo assim, sabemos que existem aspectos que enfaticamente marcam a produção dos gêneros, como no caso da comunicação oral, em que os participantes, ao serem indagados sobre essa questão, não conseguiram apresentar quais seriam esses elementos.

Outro ponto relevante para se destacar é que os participantes ressaltaram enfaticamente a ausência do trabalho com os aspectos constituintes do gênero ao destacaram em sua maioria que nas práticas em sala de aula muito se discute sobre os aspectos que serão avaliados, todavia pouco se trata de quais elementos precisam (ou não) fazer parte da produção de uma comunicação oral. Vejamos.

*(P1) - Antes das apresentações os professores costumam dizer o que eles vão avaliar*  
*(P7) - Não recebi orientações, apenas tento sempre organizar os tópicos de modo que os demais participantes consigam entender a explicação.*

Como se pode observar, há uma ausência do trabalho com esse gênero no contexto aqui investigado, e essa lacuna é uma

questão que muito se discute. Sobre esse ponto, Ferrarezi Jr; Carvalho (2018) chamam atenção para o fato de ser notório que, em algumas práticas, ainda exista a falta de consideração da influência do ambiente, a ausência de orientação coerente para as atividades, a ausência dos trabalhos com os textos produzidos na modalidade escrita e/ou oral, e mais uma série de consequências oriundas dessas práticas pautaram-se ao longo do tempo. Mesmo assim, reiteramos a necessidade de propostas para sala de aula que sejam voltadas para informações que possam ser um apoio firme no momento da produção, tendo em vista que o propósito se que os (as) discentes tenham acesso a informações sobre o gênero e esteja apto a produzi-lo.

Além dos aspectos já analisados, outra questão destacada nas respostas foi a importância da elaboração de um roteiro antes do momento da apresentação. Sobre disso, 92,9% dos participantes optam pela elaboração de um planejamento composto por estudo, roteiro de apresentação e ensaios, conforme foi apresentado nas respostas selecionadas abaixo.

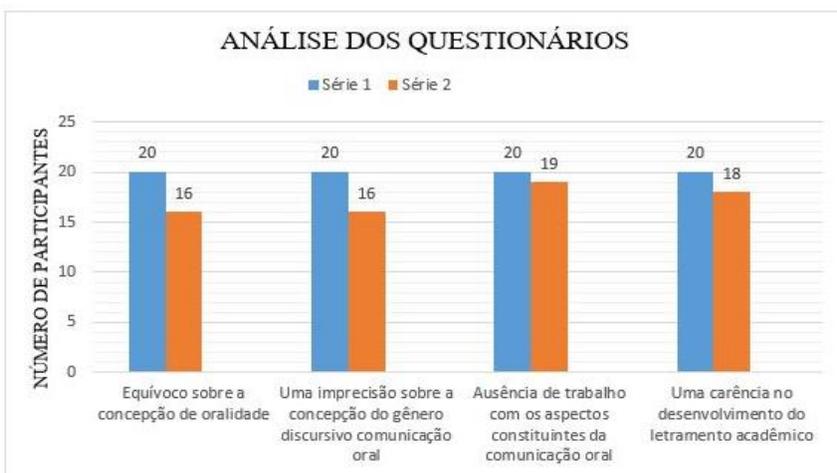
*(P4) - Primeiro, leio o texto, muitas vezes, até compreendê-lo. Em seguida, separo as citações que serão utilizadas na elaboração dos slides. Costumo, às vezes, ensaiar a apresentação. Principalmente, quando um dos critérios avaliativos é o tempo.*

*(P8) - Durante o estudo eu vou fazendo em uma folha a parte uma lista de tópicos com os principais pontos a serem falados.*

*(P11) - Bom, esse planejamento é feito observando o público-alvo da apresentação, visando adequar o conteúdo aos aspectos do gênero e ao público que irá assistir.*

Sobre a fase de planejamento, consideramos de fundamental importância para a produção de gêneros orais em situações que são requeridas as produções de gêneros orais formais e públicos. Defendemos que os textos não precisam ser memorizados, contudo, necessitam de um planejamento.

Diante das questões expostas podemos apresentar um resumo dos questionários a partir do gráfico a seguir.



Fonte: elaboração própria.

O gráfico acima demonstra a recorrência dos aspectos que foram analisados anteriormente. Podemos observar que os dados oriundos dos questionários aplicados resultaram na organização dos seguintes aspectos: *equivoco sobre a concepção de oralidade, uma imprecisão sobre a concepção do gênero discursivo comunicação oral, ausência de trabalho com os aspectos constituintes da comunicação oral e uma carência no desenvolvimento do letramento acadêmico.*

Esses resultados proporcionam informações para discutirmos sobre como se organizam as comunicações orais, percebendo que estas têm um contexto de produção diferente das demais apresentações orais realizadas no âmbito acadêmico. Dessa forma, levar o aluno a conhecer e conseqüentemente compreender as características desse gênero contribuirá para o desenvolvimento de seu letramento acadêmico.

Portanto, há a necessidade de que a esfera acadêmica assuma o seu papel de agência de letramento através, principalmente da produção dos diferentes gêneros discursivos produzidos nesse espaço, bem como a sua sistematização, considerando as particularidades desse gênero discursivo e da modalidade oral da língua.

## CONSIDERAÇÕES (SEMI) FINAIS

Conforme já dissemos, para este artigo, centramos nossa atenção para as práticas com a oralidade através do gênero comunicação oral, observando a influência para o letramento acadêmico dos discentes na Universidade. Os resultados da análise dos dados apontaram para um equívoco sobre a concepção de oralidade, uma imprecisão sobre a concepção do gênero discursivo comunicação oral, ausência de trabalho com os aspectos constituintes da comunicação oral e uma carência no desenvolvimento do letramento acadêmico. Conseqüentemente, foi possível constatar que os alunos apresentaram incompreensões que demonstram um baixo nível de letramento acadêmico na produção do gênero discursivo em questão.

Por fim, enfatizamos o quanto são essenciais tais reflexões para o ensino de línguas, pois é fundamental preparar o aluno para a produção de gêneros discursivos nas modalidades escrita e oral da língua para que ele tenha desenvoltura nas mais diversas práticas interativas das quais puder participar. Sendo assim, reforçamos que os trabalhos com a oralidade e com os gêneros orais necessitam de posicionamento teórico e metodológico para que, de forma sistemática, articulem o processo de ensino-aprendizagem de língua materna de forma significativa.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, 1998.
- BUENO, Luzia; COSTA-HUBES, Terezinha da Conceição. (Org.). **Gêneros orais no ensino**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002. 176 p.

MARCUSCHI, Luís Antonio. Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º. e 2º. Graus: uma visão crítica. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, 30: 39-79, 1997.

\_\_\_\_\_. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias de letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MINAYO, M. C. S. O Desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, S. F.; GOMES, R., MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 9-29.

ROJO, R. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: SIGNORINI, Inês (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Belo Horizonte: CEALE-UFMG, 2003.

ZANI, J. B.; BUENO, L. O letramento na universidade e a apresentação oral do candidato para qualificação ou defesa de mestrado e doutorado. **Revista Intercâmbio**, v. XXXI: 55-71, 2016. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X.

# NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO CRÍTICO: UMA ANÁLISE DOS DISCURSOS QUE EMANAM DAS POSTAGENS REALIZADAS NO FACEBOOK

Leiliane Nogueira Santiago<sup>1</sup>  
Vicente de Lima-Neto<sup>2</sup>

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A escola necessita cada vez mais estar inserida no contexto tecnológico próprio da sociedade contemporânea, mediante a capacidade de interatividade e de disseminação de informações que circulam cotidianamente através de diversos canais de comunicação proporcionados pelas mídias digitais. Nessa perspectiva, as redes sociais ocupam especial destaque, visto configurarem práticas sociais dos sujeitos, das quais emergem aprendizagens que devem ser levadas em consideração no ensino.

A leitura e produção de textos explorados nas práticas de ensino ainda estão muito vinculadas a gêneros de pouca ou nenhuma disseminação na internet (GOMES, 2016), suprimindo a relevância não só das características composicionais deles, com a inserção de imagens, recursos audiovisuais, *links* e outros, mas também descartando a importância dos conteúdos temáticos atualizados que são constantemente compartilhados e comentados pelos usuários da rede, aspectos importantes adquiridos a partir da Web 2.0. Assim, de acordo com Recuero

---

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO) - UERN/UFERSA/IFRN. Membro do grupo do Grupo de Pesquisa Linguagens e Internet - GLINET. E-mail: leilianensantiago@gmail.com

<sup>2</sup> Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Ceará - UFC. Docente do curso de Letras/Português da Universidade Federal Rural do Semi-Árido e do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO) - UERN/UFERSA/IFRN. Líder do Grupo de Pesquisa Linguagens e Internet - GLINET. E-mail: vicente.neto@ufersa.edu.br

(2016), os sites de redes sociais, através das práticas conversacionais, reproduzem discursos que necessitam ser percebidos pelos seus usuários. Nesse sentido, novas formas de interação e de aprendizagem surgem e com elas a necessidade de novos letramentos (GOMES, 2016), que devem ser considerados no ensino.

Sob a perspectiva adotada, buscamos analisar como se constroem os discursos que emergem de textos postados no Facebook sobre a posse de armas no Brasil. Tal objetivo direciona o estudo para além da investigação dos discursos que emanam das postagens realizadas nas redes sociais, sobretudo, pelo fato de que essa abordagem crítica pode ter significativas implicações no processo de ensino-aprendizagem. Isso possibilita, conforme Gomes (2016), uma visão diferenciada por parte da escola sobre o uso das redes sociais pelos educandos, uma vez que elas veiculam conhecimentos que se aproximam e até se agregam ao repertório cultural e à vivência do aluno no seu contexto social. Sendo assim, quando trabalhadas diante de uma postura crítica, é possível contribuir, através de tal proposta, com a formação de sujeitos mais engajados, a partir de práticas sociais comuns ao cotidiano dos sujeitos.

Com o propósito de alcançar esse objetivo, a pesquisa apoia-se numa abordagem qualitativa, na qual foram coletados alguns textos postados no Facebook, referentes ao tema da flexibilização da posse de armas no país, e os respectivos comentários produzidos pelos usuários da rede. Como contribuição teórica, inicialmente embasamos o estudo em Dudeney, Hochly e Pegrum (2016) sobre a necessidade da inserção das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas, as considerações de Gomes (2016) sobre o uso das redes sociais na escola e Recuero (2016) acerca dos discursos nas redes sociais através das práticas conversacionais. Além disso, norteamos as considerações acerca do ensino concernente tanto ao uso das tecnologias digitais quanto a importância de uma formação crítica do aluno a partir das orientações da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018)

referente ao Ensino Médio. Na sequência, empregamos as contribuições sobre letramento crítico de Janks (2012, 2016) a partir de sua proposta de ciclo de redesenho crítico.

Por fim, recorreremos às contribuições teóricas de Fairclough (2001, 2003) a partir da Análise de Discurso Crítica, na investigação dos discursos como momento das práticas sociais, dando enfoque aos seus significados acionais, representacionais e identificacionais. Essa proposta teórica é complementada pela noção dos conceitos de ideologia e hegemonia propostos por Thompson (2011) e Gramsci, respectivamente.

Diante do estudo realizado, foi possível verificar que nas redes sociais os usuários valem-se de estratégias ideológicas para tornarem legítimos seus discursos e persuadirem um número significativo de pessoas pelas possibilidades oferecidas nesse espaço público. Isso requer dos leitores a capacidade crítica de compreender essas construções discursivas. Tais perspectivas de análises textual podem se expandir para o contexto de sala de aula, na medida em que o professor poderá, mediante uma metalinguagem, aplicar tais noções categóricas levadas em consideração na pesquisa para auxiliar a compreensão textual e aplicar esses aspectos teóricos e metodológicos em estratégias concretas para a prática do Letramento Crítico no ensino.

## **UMA PERSPECTIVA CRÍTICA PARA O ENSINO A PARTIR DAS REDES SOCIAIS**

Ensinar língua somente através de um letramento impresso tradicional é desconsiderar as necessidades dos educandos tanto no que concerne as exigências atuais como futuras (Dudeney et al, 2016). Para os autores, isso se torna importante na medida em que os letramentos digitais além de fortalecer a aprendizagem em sala de aula também aumentam a capacidade de participação e de interação dos alunos com o mundo. Nessa perspectiva, o ensino deve se pautar em uma diversidade de letramentos que os preparem para as novas circunstâncias.

Para Zacharias (2016), utilizar textos de diferentes mídias, em seus suportes reais, é fazer com que sejam inseridas novas práticas de leitura que se coadunam com os usos cotidianos dos alunos. Segundo a autora, isso implica em uma reformulação dos ambientes de aprendizagem e uma reorganização dos saberes ao se deparar com leituras presentes em diversas mídias. Nesse sentido, Zacharias (2016, p. 21) salienta que

[...] o letramento digital envolve a capacidade de realizar ações digitais bem-sucedidas como parte de situações da vida [...]. Ele varia de acordo com a situação de vida de cada indivíduo, ao mesmo tempo em que é um processo contínuo ao longo do desenvolvimento da vida. Envolve aquisição e utilização de conhecimentos, técnicas, atitudes e qualidades pessoais, e inclui a capacidade de planejar, executar e avaliar ações digitais na solução de tarefas da vida, e a capacidade de refletir sobre o próprio desenvolvimento de seu letramento digital (Martin, 2005, p.135 apud Rosa e Dias, 2012, p.33)

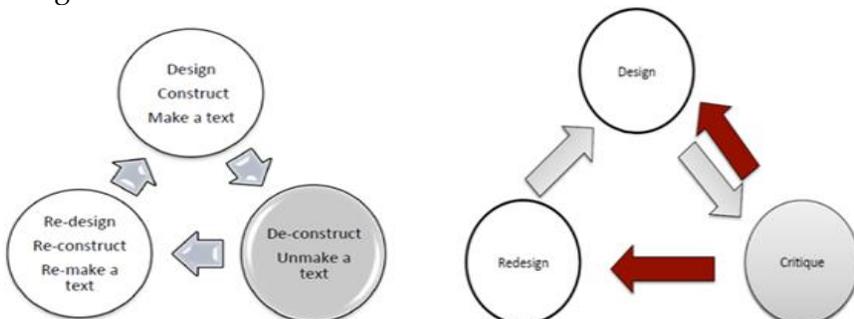
Quando se argumenta que o letramento digital abrange a aquisição de conhecimentos a partir de ações digitais bem-sucedidas, orientadas pelas situações cotidianas da vida, deve-se levar em consideração que os inúmeros textos, que circulam nessas mídias, requerem um olhar sempre mais crítico, visto estarem cada vez mais repletos de informação, terem uma grande expansão de compartilhamento, uma grande capacidade de atualização dos fatos, além de uma maior facilidade de falsificação deles, como se observa pela propagação das Fake News. Nessa esteira, é preciso avaliar que, por essas e outras razões, tais textos viralizados na rede todos os dias, isto é, atingindo um volume constantemente maior de usuários, exigem dos leitores a capacidade de percepção crítica diante deles.

Em consonância com essa compreensão, Recuero (2016, p.19) afirma que “nos *sites* de rede social, as práticas conversacionais também delineiam discursos”. Assim, de acordo com a autora, as trocas estabelecidas nesses espaços podem refletir relações de poder simbólico, e, portanto, a fala e os posicionamentos adotados

pelos usuários são capazes de possibilitar o desvelamento de ideologias que permeiam as relações sociais.

Diante desse do enfoque, Janks (2016) argumenta a favor de um letramento crítico, uma vez que a partir da forma como se analisa os textos, as pessoas podem aumentar sua capacidade de agência, ao se disponibilizarem à ação. Sob esse viés, o uso dessa agência configura fator primordial na concepção desse tipo de letramento. Assim, a autora aponta, como percurso necessário à prática do letramento crítico, um ciclo de redesenho (cf. imagem 1). Nele, a leitura do texto deve passar por um percurso que direciona o leitor para um constante redesenho, na medida em que ele precisa perceber o texto e sua construção (design) e, posteriormente, deve ser capaz de praticar uma desconstrução crítica, que, por sua vez, se volta para o texto e se projeta para o seu *redesign*, culminando numa proposta de transformação social (JANKS, 2012). Tal *redesign*, visto como o produto de uma reconstrução, passa por um processo constante de transformação. Nesse sentido, os discursos que emanam desses textos igualmente podem passar por essa transformação cíclica ao passo que também devem ser analisados mediante um processo de construção, desconstrução e reconstrução (*redesign*), dependendo da criticidade empreendida nos letramentos.

Imagem 1: Ciclo de Redesenho Crítico



Fonte: Janks, 2012, p. 152

Janks (2016), partindo do pressuposto básico de que nenhum texto é neutro, aponta algumas questões importantes relativas ao processo de comunicação ao levar em consideração que os sujeitos devem praticar indagações a partir dos posicionamentos adotados nos textos, tais como:

quem se beneficia e para quem essa posição ofertada é desvantajosa? Quem inclui? Quem exclui? Como essa situação, pessoa ou ação são construídas? Há outras possibilidades de caminhos de interpretar o que acontece? Quais as possíveis consequências sociais dessa visão de mundo? Essas perguntas não são mais do que variações da pergunta-chave para o letramento crítico: quais interesses estão sendo atendidos? (JANKS, 2012, p.21)

Essas são considerações a serem abordadas no processo de ensino, sobretudo pelo fato de que tais questões, dentre outras, exemplificam de forma acessível, como o aluno pode desvelar relações assimétricas de poder na sociedade, através de construções ideológicas presentes nos textos.

A própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC), referente ao Ensino Médio, destaca a importância dessa interpretação crítica da realidade através dos discursos presentes nas mais diversas mídias. Essa perspectiva está diluída em todo o texto desse documento norteador e de forma mais específica na competência 1 da área de Linguagens e suas Tecnologias, especialmente em uma de suas habilidades que mostra a necessidade de “analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias, ampliando suas possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica da/na realidade.” (BRASIL, 2018, p. 491). Isso evidencia a relevância da prática de Letramento Crítico, sobretudo no ensino de línguas.

## **SOB O ENFOQUE DA ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA**

A Análise de Discurso Crítica (doravante ADC) “é uma área de estudo muito diversificada” (Fairclough, 1992/2001, p.31), por

dialogar com diversos campos de conhecimento, que analisa as relações estabelecidas entre as práticas sociais e os textos. Por essa razão, segundo Vieira e Macedo (2018), a partir dela, busca-se analisar os discursos construídos dentro de processos histórico-sociais que são percebidos pela associação entre os aspectos linguísticos e sociais. Através da articulação desses aspectos, esse estudo dedica-se a situações veladas de dominação e controle expressas no discurso. Nesse sentido, a ADC “almeja investigar, criticamente, como assimetrias são expressas, sinalizadas, constituídas, legitimadas, naturalizadas e mantidas, por algum tempo, pelo discurso” (VIEIRA; MACEDO 2018, p. 50).

A noção de discurso, portanto, é de fundamental importância nessa abordagem e é visto como um dos momentos das práticas sociais (FAIRCLOUGH, 2003). Para Fairclough (2001, p. 90), qualquer ação humana parte do discurso e através dele; é considerado um fenômeno que vai além de uma realização linguística “é o uso da linguagem como forma de prática social”. Isso acontece porque o discurso, segundo o autor, representa uma forma de ação, uma vez que os sujeitos agem sobre mundo e sobre os outros, assim como configura também uma maneira de representação. Em síntese, Fairclough (2001, p.91) argumenta que

O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado.

Diante disso, o autor evidencia a relação dialética entre discurso e estrutura social, de forma mais específica entre prática social e estrutura social, considerando que esta última é tanto uma condição como um resultado daquela. Assim, o discurso tanto molda quanto é moldado pela estrutura social. Nessa perspectiva, Fairclough (2003) argumenta que as práticas ligam-se de forma intermediária entre as estruturas sociais e os eventos sociais. Estes

últimos correspondem a fatores mais concretos dos quais fazem parte os textos, aquelas, por sua vez, compreendem noções mais amplas e abstratas. De acordo com Fairclough (2003, p. 24, tradução nossa)<sup>3</sup>, “enquanto nos movemos das estruturas abstratas para eventos concretos, torna-se cada vez mais difícil separar a linguagem de outros elementos sociais.”

Na correlação existente entre esses aspectos e a linguagem, o autor estabelece um paralelo entre estruturas sociais e a língua, as práticas sociais e as ordens do discurso, os eventos sociais e os textos.

Uma ordem do discurso é uma rede de práticas sociais em seu aspecto linguístico. Os elementos de ordens de discurso não são coisas como substantivos e sentenças (elementos da linguagem estruturas), mas discursos, gêneros e estilos [...] ordens de discurso podem ser vistas como a organização social e controle da variação linguística <sup>4</sup>(FAIRCLOUGH, 2003, p. 24).

As ordens do discurso, portanto, exercem um papel de controle da variação linguística em setores particulares da vida social e, tomando como base os elementos que as compõem, Fairclough (2003) salienta que eles são as principais formas em que o discurso figura como parte das práticas sociais. Em outras palavras, os gêneros representam os modos de agir, os discursos simbolizam os modos de representar e os estilos retratam os modos de ser. Portanto, apoiando-se nessas premissas e nos postulados das macrofunções da Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday, Fairclough (2003) estabelece correspondência delas com os significados acionais, representacionais e identificacionais dos discursos. Tais significados encontram-se em uma relação

---

<sup>3</sup> as we move from abstract structures towards concrete events, it becomes increasingly difficult to separate language from othersocial elements.

<sup>4</sup> An order of discourse is a network of social practices in its linguistic aspect. The elements of discourse orders are not things like nouns and sentences (elements of language structures), but discourses, genres and styles [...] orders of discourse can be seen as social organization and control of linguistic variation.

dialética, visto que os discursos (significados representacionais) são realizados em gêneros (significados acionais), discursos (significados representacionais) são inculcados em estilos (significados identificacionais), ações e identidades (incluindo gêneros e estilos) são representados em discursos (significados representacionais) (FAIRCLOUGH, 2003, p.29). Portanto, segundo o autor, quando se analisa textos mediante esses significados e suas relações dialéticas, busca-se perceber como tais aspectos se apresentam em suas características (tais como sua gramática, seu vocabulário dentre outros elementos), bem como com noções sociais mais abstratas, objetivando ver de que maneira diferentes gêneros, discursos e estilos se articulam nos textos.

Então, a análise de discurso deve ser simultaneamente à análise de como os três tipos de significado são realizados em traços linguísticos dos textos e da conexão entre o evento social e práticas sociais, verificando-se quais gêneros, discursos e estilos são utilizados e são articulados nos textos. (RESENDE; RAMALHO, 2006, p.61)

Cada um desses significados abrange categorias analíticas que embasam o estudo dos textos na perspectiva de uma prática que visa à percepção crítica do leitor. Por isso, serão empregadas, neste estudo, categorias referentes aos significados representacionais através da interdiscursividade e representação dos atores sociais, assim como os significados identificacionais por meio do processo de avaliação.

Para Fairclough (2003), discurso é uma forma de representação de aspectos do mundo e, como é necessário compreender aspectos particulares do mundo de forma diferenciada, é preciso também considerar a relação estabelecida entre diversificados discursos.

Discursos diferentes são diferentes perspectivas sobre o mundo, e eles estão associados com as diferentes relações que as pessoas têm com o mundo, que por sua vez depende de suas posições no mundo, suas identidades

sociais e pessoais, e as relações sociais nas quais eles estabelecem com outras pessoas. (FAIRCLOUGH, 2003, p. 124, tradução nossa)<sup>5</sup>

A interdiscursividade está relacionada à identificação de quais discursos são construídos e como eles se articulam nos textos (FAIRCLOUGH, 2003). Para isso, o autor aponta dois pontos importantes pelos quais é necessário enfatizar na identificação de diferentes discursos em um texto, o primeiro refere-se a quais partes do mundo são representadas (incluindo os temas), o segundo concerne à identificação de qual perspectiva específica elas são representadas. Além dessas condições, Fairclough (2003) destaca ainda que a relação estabelecida entre os discursos pode se dar de forma antagônica ou complementar; que discursos podem ser diferenciados de acordo com as relações semânticas entre as palavras assim como colocações suposições e inúmeras características gramaticais.

A categoria referente a representação dos atores sociais se torna relevante na medida em que pode auxiliar no desvelamento de ideologias presentes nos textos, através da maneira com que eles se posicionam em relação a si mesmos e às atividades que desempenham. Para Bessa e Sato (2018, p.149), “a representação dos atores sociais é relevante para o processo analítico por permitir identificar papéis, perceber em quais enquadres os (as) participantes estão posicionados nos textos”. Fairclough (2003) aponta várias realizações linguísticas para mostrar como esses atores são incluídos ou excluídos dos textos, como são nomeados e representados e se são afetados ou atuantes. Tais elementos linguísticos estão voltados para o uso de substantivos e pronomes, uso de expressões com efeito de generalização ou especificidade, relação semântica entre as palavras dentre outras possibilidades.

---

<sup>5</sup> Different discourses are different perspectives on the world, and they are associated with the diferente relations people have to the world, which in turn depends on their positions in the world, their social and personal identities, and the social relationships in which they stand to other people.

A atuação dos atores sociais está atrelada também ao significado identificacional do discurso que, por sua vez, está vinculado ao conceito de estilo. “Estilos constituem o aspecto discursivo de identidades, ou seja, relacionam-se a identificação de atores sociais em textos” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 76). Segundo as autoras, a ADC analisa como acontece a luta discursiva entre identidades. Por isso, o conflito hegemônico sobre as formas de identificação acontece através da estabilização ou subversão de posicionamentos identitários. Para Fairclough (2003), os estilos também podem ser realizados através de vários elementos linguísticos nos textos como o vocabulário, uso de metáforas e emprego de advérbios, lembrando que esse estilo em outras linguagens pode ser marcado com expressões faciais, entonação de voz, pronúncia, ritmo e outros aspectos. Entre as categorias vinculadas a esse significado, destaca-se a avaliação, já que as afirmações avaliativas e as presunções avaliativas acerca do que é visto como desejável ou não é de grande relevância na análise deste estudo. Segundo Resende e Ramalho (2006, p. 80), as afirmações avaliativas são marcadas por expressões explícitas no texto como “eu gosto disso”, “eu detesto isso”, já as presunções são evidenciadas “por marcadores relativamente transparentes de avaliação” que tornam perceptível o critério avaliativo para o significado identificacional.

Além desses aspectos relativos à compreensão do discurso como um momento das práticas sociais, a ADC vale-se também de outros conceitos igualmente relevantes diante da análise textual, por isso Vieira e Macedo (2018) afirmam que são igualmente basilares os conceitos de hegemonia e ideologia. Na concepção de Fairclough (2001, p. 117),

as ideologias são significações/construções da realidade (o mundo físico, relações sociais, identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação.

De acordo com esse pensamento, para o autor, as práticas discursivas tornam-se ideológicas quando favorecem a manutenção e restauração das relações de poder. Esse viés adotado está ancorado na proposta de Thompson ao afirmar que “estudar ideologia é estudar as maneiras como o sentido serve para estabelecer e sustentar relações de dominação” (THOMPSON, 2011, p.76). Assim, essa condição de dominação se estabelece quando relações assimétricas de poder se instauram entre grupos, dos quais uns concentram o poder de modo hegemônico, ao passo que os demais não dispõem desse acesso.

Para mostrar como a ideologia pode operar, Thompson (2011) propõe alguns modos e suas respectivas estratégias de construção simbólica. Dos cinco modos apontados pelo autor, será ressaltado, para os fins desta pesquisa, apenas dois deles: a legitimação, por meio da estratégia de racionalização; e a dissimulação através da estratégia do deslocamento.

A legitimação acontece quando as formas de dominação são estabelecidas e sustentadas ao se tornarem merecedoras de apoio e isso está baseado na construção das formas simbólicas que se tornam em contextos diferenciados mais ou menos aceitáveis. Uma das estratégias de legitimação é da racionalização, nela o produtor da construção simbólica elabora uma cadeia de raciocínio com o intuito de persuasão, ao tornar aquilo que defende merecedor de apoio. Na dissimulação, as relações de dominação podem ser ocultadas ou podem ser expostas de forma que desvia nossa percepção. Através desse modo, acentua-se a estratégia do deslocamento, caracterizada quando significações positivas ou negativas são transferidas de um objeto ou pessoa para outro de modo a descolar nossa atenção em relação a determinado foco específico (THOMPSON, 2011).

Toda essa concepção de ideologia está atrelada a outro conceito fundamental que é a noção de hegemonia, considerada por Fairclough (2003, p. 58) como uma maneira de generalizar significados individualizados, objetivando a obtenção e a manutenção de dominação por meio de trabalho ideológico. Na

concepção de Gramsci, “a hegemonia é isso: capacidade de unificar através da ideologia e de conservar unido um bloco social que não é homogêneo, mas sim marcado por profundas contradições de classe.” (GRUPPI, 1978, p. 69). Portanto, é através de sua ideologia que as classes dominantes buscam homogeneizar grupos sociais em torno de seus ideais.

## INVESTIGANDO OS DISCURSOS NO CONTEXTO DAS REDES SOCIAIS

Imagem 1: Texto 1 e comentários do Facebook

MENOS APOLOGIA À VIOLÊNCIA, MENOS DISCURSO DE ÓDIO, MENOS ARMAS, MAIS VIDAS

MAIS ARMAS, MAIS MORTES

Pesquisas e experiências em outros países mostram que quanto mais facilitado é o acesso às armas, maior é o número de assassinatos e crimes bárbaros

Curtir · Responder · 2 d

esses petistas são uns hipócritas  
Quando o bandido Lula presidente deles estava no poder, esse negócio de armas liberadas já circulavam livremente. De forma ilegal, já existia tragédias mortes e etc...  
E ninguém falava nada, agora só porque é o Bolsonaro presidente eles ficam de mi mi mi.

Curtir · Responder · 2 d

estou rindo dos babaca que acham que uma arma protege alguém, se assim fosse ã teria tantos policiais preparados sendo abatidos.

Curtir · Responder · 1 d

eu sou de Goiânia e tive um amigo que morava em senador Canedo ele teve a mulher e a filha de 14 anos estropada por dois bandidos que estava com uma faca Se ele tivesse com uma arma dentro de casa isso não teria acontecido é claro que ele teria reagido E protegido a família dele eu sou Bolsonaro e apoio ao porte e posse de arma

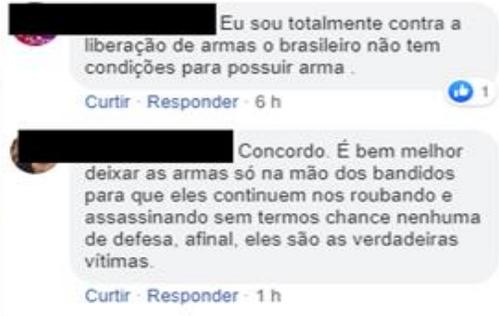
Curtir · Responder · 2 d

Fonte: <https://bit.ly/2JPTGtB>

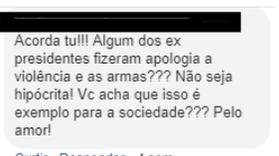
## Imagem 2: Texto 2 e comentários do Facebook



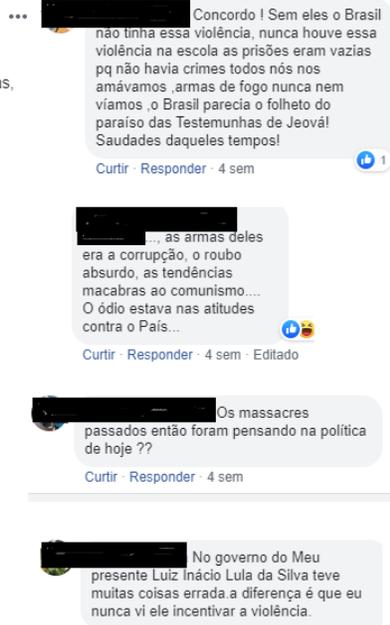
Fonte:



## Imagem 3: Texto 3 e comentários do Facebook



Fonte: <https://bit.ly/30xXIwL>



O corpus da pesquisa foi coletado em sites de rede social, mais especificamente por meio de páginas do Facebook, durante o contexto do massacre que aconteceu em uma escola da cidade de Suzano, no estado de São Paulo. Nesse período, eclodiu na mídia e nas redes sociais diversas notícias e comentários diante da polêmica em torno do decreto acerca da flexibilização da posse de armas no país assinado pelo atual presidente da república. Esse tema foi escolhido para a análise deste estudo por ter sido muito debatido deste o período da campanha eleitoral no Brasil até os dias atuais. Isso mostra a importância das redes sociais no que se refere à atualização constante dos fatos ocorridos na realidade e, além disso, a participação social dos usuários diante da ocorrência deles. Por esse motivo, os sites de rede social podem ser utilizados no ensino como forma de manter os alunos atualizados a partir dos usos que fazem no cotidiano, além de aumentar a participação social deles e sua capacidade crítica.

O trabalho com os textos postados nesses ambientes digitais requer uma análise aplicada ao ensino que se baseie em um ciclo de redesenho crítico (JANKS, 2012). Nessa proposta, inicialmente o leitor deve buscar compreender a construção dos discursos que emanam dos textos (design), em seguida deve passar por uma etapa de desconstrução crítica deles até alcançar a fase do produto desse redesenho (redesign) em busca de novos posicionamentos que estimulem a mudança social. Nessa perspectiva, analisamos o *corpus* selecionado, a partir das categorias fundamentadas nas postulações teóricas, como forma de fornecer subsídios para a percepção da construção discursiva dos comentários extraídos da Facebook, para que, em seguida, seja possível fazer uma reflexão dos caminhos que possibilitam a desconstrução deles com foco nas mudanças sociais.

Inicialmente, é possível observar nesses comentários, resultantes de textos postados, o entrelaçamento de discursos (interdiscursividade) que atravessam os posicionamentos adotados pelos usuários da rede. Isso pode ser visto à medida que buscamos perceber, de acordo com a proposta de Fairclough

(2003), quais partes do mundo são representadas (temas) nesses comentários e analisar sob qual perspectiva elas são representadas. A partir dessas noções, pode-se verificar que os discursos advêm de dois polos: de um lado, as opiniões contrárias e favoráveis referentes à posse de armas no Brasil; de outro, as convicções políticas e partidárias das pessoas que realizaram os comentários. Diante do exposto, percebemos que esses focos se correlacionam mediante a perspectiva pela qual eles são representados, assim mantêm-se favoráveis à posse de armas aqueles que se posicionam politicamente adeptos do atual governo, ao passo que os que se declaram contrários a tal medida assumem outras orientações políticas.

Em cada uma dessas posturas polarizadas, há a presença de outros discursos que fortalecem as posições assumidas. Como exemplo, é possível destacar os discursos da corrupção, da impunidade e da negligência política que perpassam as falas daqueles que se mostram favoráveis à posse de armas, isso fica marcado linguisticamente no texto pelas expressões “o bandido Lula presidente” “as armas deles era a corrupção” (discurso da corrupção), “teria reagido e protegido a família” (discurso da impunidade); e pelas ironias “melhor deixar nas mãos do bandidos” (discurso da impunidade), “sem eles o Brasil não tinha violência (discurso da negligência política). Em contrapartida, as opiniões daqueles que se mostram contrários à flexibilização da posse de armas são atravessados pelos discursos da violência e da banalização criminal incentivados de acordo com as medidas tomadas pelo governo atual em detrimento dos anteriores. Isso fica sinalizado no texto por outras expressões como: “nunca vi ele (lula) incentivar a violência” “mais armas mais mortes” “rindo dos que acham que arma protege”.

Nesse sentido, a representação dos atores sociais já fica bem marcada pela própria forma com que conseguimos perceber os discursos que se desvelam por meio de suas atuações e que mostram que tais atores sociais são afetados ou beneficiados não apenas por aquilo que defendem, diante da temática abordada,

mas sobretudo pelas suas posições partidárias. As atuações deles, polarizadas em dois grupos distintos, podem ser vistas quando utilizam termos e até as ironias referentes a cada um dos grupos opostos, quando se lê “o bandido Lula” “petistas são uns hipócritas” “o ódio estava nas atitudes contra o país” “O Brasil parecia o folheto do paraíso das testemunhas de Jeová” de um lado e do outro “o meu presidente Luiz Inácio Lula da Silva”, “ex-presidentes fizeram apologia à violência e as armas?”. Portanto, essas colocações, assim como as avaliações explícitas marcadas como “eu sou totalmente contra”, “concordo”, “eu sou Bolsonaro e apoio a posse e o porte de armas” demonstram os propósitos e os significados identificacionais desses discursos, isto é, o modos como esses atores se identificam nos textos.

As propostas daqueles que representam os que estão no poder tentam se manter hegemônicas, principalmente através de uma estratégia de desvio da temática central, uma vez que há o deslocamento (THOMPSON, 2011) referente à posse de armas pelos brasileiros em defesa de posturas políticas defendidas. Dessa forma, verificamos que muitos dos discursos que se revelam a partir dos comentários dos sujeitos, os quais defendem o uso de armas giram em torno de críticas e antagonismos políticos, isso faz com que não se pense diretamente nos efeitos sociais causados por essa posse, mas em responsabilizar e fazer analogias entre as ações de líderes políticos anteriores em relação aos atuais. Os discursos de resistência a essa proposta usam da mesma estratégia ideológica para combater as posições contrárias. Os dois grupos empregam, portanto, o recurso da universalização (THOMPSON, 2011), pois elaboram cadeias de raciocínio para que se tornem legítimas cada umas das opiniões construídas mediante essa estratégia de desvio usada, culminando em propostas que apontam para interesses individualizados e que não propõe uma mudança social em prol de uma coletividade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As redes sociais apresentam constantemente discussões acerca de temáticas atuais e relevantes para os contextos sociais, nos quais os sujeitos estão inseridos e são atuantes em suas práticas sociais. Por essa razão, elas podem ser empregadas no fomento à percepção crítica dos indivíduos que as utilizam cotidianamente. Para isso, os textos postados, compartilhados e comentados nesses ambientes digitais podem se tornar alvo de uma análise crítica que se baseie inicialmente na compreensão de como se constroem os discursos que emergem desses comentários e, em seguida, perceber como eles podem ser desconstruídos rumo à defesa de mudanças sociais.

Como foi possível observar pela avaliação dos possíveis discursos que se desvelam das postagens coletadas, os sujeitos que discutem a temática da flexibilização da posse de armas no Brasil buscam, através de estratégias ideológicas, deslocar o foco da discussão social para uma vertente partidária como forma de persuadir a audiência do maior número possível de pessoas, objetivando a legitimação de seus posicionamentos. Assim, o esforço empregado pelos usuários em defesa de seus interesses individuais desvia ou até oculta sua atuação estendida aos interesses em prol de uma coletividade.

A prática do Letramento Crítico, que se estende como contribuição para o ensino, requer a compreensão da construção dos discursos, como se pode observar pela análise realizada nesta pesquisa, e isso contribui para apontar caminhos que possibilitem a desconstrução deles através de uma maior atuação crítica dos sujeitos. Portanto, esta avaliação, feita a partir dos discursos que emanam dos comentários da rede social, apenas mostra aspectos teóricos e metodológicos que servem de embasamento para o trabalho com esses textos, entretanto esta proposta contribui para o desenvolvimento de pesquisas futuras que desenvolvam estratégias concretas para serem aplicadas ao ensino.

## Referências

- BESSA, D.; SATO, D. T. B. Categorias de análise. In: BATISTA, J. R. L.; SATO, D. T. B.; MELO, I. F. [org.] **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018.
- DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. Letramentos digitais. Trad. de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2016.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Izabel Magalhães, coordenadora da tradução, revisão técnica e prefácio. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. London/New York: Routledge, 2003.
- GOMES, L. F. Redes sociais e escola: o que temos de aprender? In: ARAÚJO, J; LEFFA, V. **Redes sociais e ensino de línguas o que temos de aprender?** 1. ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- GRUPPI, Luciano. **Conceito de Hegemonia em Gramsci**. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1978.
- JANKS, H. The importance of critical literacy. **English teaching: practice and critique**, v. 11, nº 1, 2012, p. 150-163.
- \_\_\_\_\_. Panorama sobre letramento crítico. In: JESUS, D. M. ; CARBONIERI, D. **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas (orgs.)**. Campinas, SP: Pontes, 2016.
- RECUERO, R. Discurso mediado por computador nas redes sociais. In: ARAÚJO, J; LEFFA, V. **Redes sociais e ensino de línguas o que temos de aprender?** 1. ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. **Análise de discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.
- THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. 9. ed. Rio de Janeiro, Vozes, 2011.
- VIEIRA, J. A; MACEDO, D. S. Conceitos-chave em análise de discurso crítica. In: BATISTA, J. R. L.; SATO, D. T. B.; MELO, I. F.

[org.] **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas.**

1. ed. São Paulo: Parábola, 2018.

ZACHARIAS, V.R.C. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. In: COSCARELLI, C. V. (org.). **Tecnologias para aprender.** São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

# **REFLEXOS E IMPACTOS DAS TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS E TECNOLÓGICAS NOS DENOMINADOS NOVOS LETRAMENTOS**

Polianny Ágne de Freitas Negócio

## **CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

Percebemos, nos últimos anos, uma série de mudanças em torno dos estudos da alfabetização e do letramento, principalmente com o advento das tecnologias digitais, as quais permitem processos de leitura e escrita que demandam habilidades que vão além de saber operar aparatos tecnológicos, pressupondo também do usuário uma interação com os diversos textos ali produzidos. Neste breve capítulo, buscaremos discorrer sobre o como se deu a alfabetização no Brasil para traçar de que forma cunhou-se o termo letramento, avaliando também o modo como esses conceitos se desenvolveram diante das transformações sociais, de tempo e de espaço, além de considerar a ascensão das tecnologias digitais no mundo moderno e quais as implicações para esses estudos. Dessa forma, pretendemos ampliar as discussões em torno do que denominamos “novos letramentos” nos estudos da linguagem.

## **LETRAMENTO (S): DEFININDO CONCEITOS E DELINEANDO CAMINHOS**

Em primeiras palavras, o termo alfabetização designa o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita por aqueles que ainda não possuem esse conhecimento linguístico. Abud (1987) discute que esse processo pode ser compreendido em sentido amplo e/ou restrito. Quando compreendido em sentido amplo, permite ao usuário da língua sua constituição enquanto cidadão, proporcionando habilidades que podem ser aplicadas

em diversas práticas sociais. Por outro lado, quando compreendido em sentido restrito, o termo faz referência a aquisição do código linguístico escrito, das habilidades de leitura e de escrita, conforme retrata Soares (1985).

Antes de nos aprofundar nas discussões, é relevante destacar que, no inglês, o termo *literacy* faz referência aos dois sentidos de compreender o processo, ou seja, não desvincula os mecanismos de codificação e decodificação para ler e escrever das práticas sociais dos usuários da língua. No entanto, apesar de serem concepções indissociáveis, no Brasil, houve a necessidade de distingui-las para uma melhor compreensão das especificidades dos fenômenos, e começou a ser utilizado o termo *letramento* para diferenciar os dois sentidos. Assim, o termo *alfabetização* está ligado ao “domínio do código da língua escrita”, e o termo *letramento*, às “condições sociais de uso da escrita” (KLEIMAN, 1995, p. 16). A autora retrata que, com o aprofundamento dos estudos, passou-se a descrever tais condições de uso da escrita, com o objetivo de determinar seus efeitos em diversos grupos, como grupos de analfabetos, por exemplo. Nessa perspectiva, Soares (2004, p. 47) define letramento como “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”.

No Brasil, o educador Paulo Freire ficou consagrado por ações de alfabetização. Uma de suas propostas foi alfabetizar adultos em quarenta dias a partir de um método baseado na vida e no contexto social dos participantes, buscando ir além de concepções reducionistas e mecânicas de ensinar apenas letras e formação silábica:

Inicialmente, me parece interessante reafirmar que sempre vi a alfabetização de adultos como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador. Para mim seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro de palavras, de sílabas ou das letras (FREIRE, 1987, p. 28).

Desse modo, embora não use o termo *letramento* e não adentre em suas particularidades, diante dessa afirmação e de suas ações, o filósofo parece estar um passo à frente nas discussões ao considerar o ato de ler como uma intervenção na realidade. Assim, o que seria, então, pensar a alfabetização em uma perspectiva do letramento? Em suma, é pensar nos usos da escrita em diversas situações do dia-a-dia.

Kleiman (2003) ressalta que o letramento vai além do “mundo da escrita” e, conforme Soares (1998, p.18), o termo se refere ao “resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. A autora destaca que há uma divergência do conceito de alfabetização, pois aprender a ler e escrever como processo de aquisição é diferente de apropriar-se da leitura e da escrita.

Sobre isso, ressaltamos que “letramento é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar. Porque a escrita está por todos os lados, fazendo parte da paisagem cotidiana” (KLEIMAN, 2005, p. 5), logo, é imprescindível considerar que esse é construído por meio de práticas sociais (históricas, políticas, econômicas), assim, se um indivíduo reconhece e faz uso da leitura e da escrita em tais práticas, ele será considerado letrado, mesmo que não seja alfabetizado.

Nessa perspectiva de focar mais o lado social e menos o cognitivo, surgem os Novos Estudos do Letramento (NEL) (cf. STREET 1993a e 1993b; cf. também GEE, 1990), os quais têm como objeto de estudo os aspectos e impactos dos usos da língua escrita, imersos em uma visão sociocultural. Para Street (2014, p. 17):

Uma mudança importante foi a rejeição por vários autores da visão dominante do letramento como uma habilidade “neutra”, técnica, e a conceitualização do letramento, ao contrário, como uma prática ideológica, envolvida em relações de poder e incrustada em significados e práticas culturais específicos.

Considerando tais aspectos, Street (1995) categorizou dois modelos de letramento: o autônomo e o ideológico. O modelo autônomo se aproxima do que fazem as agências de alfabetização, isolando-o como uma variedade independente de relações culturais e tratando-o como algo que pode ser “transferido” e “adquirido”, de maneira impositiva. Por outro lado, o modelo ideológico considera a importância do processo de socialização e o contexto cultural na construção do significado para os sujeitos participantes, conforme aponta Barton (1994), quando retrata que diferentes culturas ou diferentes contextos históricos pressupõem diferentes usos da escrita. Além disso, este último modelo se preocupa com as instituições gerais e não somente com as pedagógicas.

A partir das discussões apresentadas, foi colocada em pauta uma nova abordagem, que reconheceria a multiplicidade das práticas letradas em vez de estabelecer um letramento único e universal, cujo propósito é ser transferido. Assim, o autor propõe falar de *letramentos*. Conforme Rojo (2012), a diferenciação se dá pela multiplicidade e variedade das práticas letradas na sociedade, sejam elas valorizadas ou não, logo, letramentos pode se referir a ramificações do letramento, como letramento digital, visual, midiático, matemático etc. Cada letramento possui suas particularidades. Essa forma de conceber os letramentos é compartilhada por nós e permeia nossas discussões ao longo do capítulo.

Street (1998) também propõe a distinção entre práticas de letramentos e eventos de letramentos, sendo esses, respectivamente, a valoração da escrita nas situações cotidianas e a escrita como mediadora da interação. Barton e Hamilton (2000) simplificam a definição de práticas de letramentos como sendo “o que as pessoas fazem com o letramento”, e isso inclui valores, atitudes, sentimentos, relacionamentos, além de consciência e discursos sobre o tema. Sobre eventos de letramentos, os autores destacam ser atividades onde o letramento tem uma função: “Geralmente há um texto escrito, ou textos, central para a atividade

e podem haver conversas ao redor do texto. Os eventos são episódios observáveis que surgem de práticas e são moldados por eles” (BARTON e HAMILTON, 2000, p. 8, *tradução nossa*).

Compreendendo tais conceitos, os NEL se aprofundam no modelo ideológico do letramento para ampliar as possibilidades de práticas pedagógicas mais dialógicas a fim de evitar a legitimação de algumas práticas de letramento em detrimento de outras. Para Kleiman (1995), as deficiências educacionais na formação de sujeitos letrados consistem na concepção de ensino de escrita como o caminho para desenvolver habilidades necessárias à linguagem, assim como nos próprios pressupostos que envolvem o letramento escolar. É relevante pensar que os estudos da linguagem envolvem muito mais do que os domínios de leitura e escrita, logo, é preciso trabalhar com as diferenças em sala de aula a fim de evitar a discriminação daqueles que não dominam este letramento específico, mas sabem usar a língua diante de outras práticas sociais.

O caminho que iremos trilhar advém das discussões aqui explicitadas, bem como da forma com que admitimos os letramentos e considera o destaque das tecnologias digitais no cenário contemporâneo para relacioná-los às práticas sociais constituídas por meio dessas tecnologias. Com isso, buscamos debater os usos da linguagem que se faz nesses processos de interação digital e traçar possibilidades dialógicas para sua aplicabilidade no ensino.

## **NOVOS TEMPOS, NOVOS LETRAMENTOS: TRANSFORMAÇÕES TECNOLÓGICAS E IMPACTOS SOCIAIS**

Na história, as tecnologias designaram a aplicação de conhecimentos técnicos e científicos para o desenvolvimento de ferramentas que pudessem auxiliar os seres humanos em diferentes esferas do cotidiano. As primeiras experiências realizadas por Tales de Mileto, em 700 a.C., na Grécia, utilizando

pele de cordeiro e âmbar, propiciaram a exploração da energia na utilização de máquinas, a invenção de geradores e contribuíram para os estudos sobre a eletricidade e o magnetismo.

Esse ponto de partida constituiu um importante avanço e possibilitou, posteriormente, a criação de equipamentos de comunicação e informação, pois, como retrata Lemos (2004, p. 79), “as novas tecnologias de informação e comunicação são resultado de convergências tecnológicas que transformam as antigas através de revisões, invenções ou junções”. Dentre essas tecnologias, podemos destacar como uma das principais a criação da prensa para impressão tipográfica, desenvolvida por Johann Gutenberg (1400-1468), a qual trouxe um impacto significativo sobre a cultura, economia, ciência e política, já que permitiu a impressão de livros e, posteriormente, de jornais.

Os avanços tecnológicos e científicos propagaram-se na mesma velocidade em que foram se incorporando à nossa vida pessoal e social, diante disso, Bianchatti (2001) reflete que o desenvolvimento dos meios de transmissão partiu dos antigos fios de cobre, passou pelo rádio, pelo satélite e chegou à fibra ótica de forma revolucionária, uma vez que todo o processo (voz, imagens e dados) passou a ser digitalizado, o que implica dizer que a transmissão passou a ser em *bits* e tornou-se possível a sua conversão em sistema binário. De forma geral, enquanto nas tecnologias analógicas o processo de receber um sinal é traduzido por meio de pulsos eletrônicos, a tecnologia digital o converte em um formato binário, o qual organiza-se por meio da combinação dos algarismos zero e um e garante uma transmissão com o mínimo de perda de dados, algo que popularmente chamamos de “mais qualidade”.

O surgimento das tecnologias digitais, no século XX, revolucionou e transformou os múltiplos setores da sociedade já que, principalmente, ampliou as formas de criação, armazenamento e propagação de informações. Com isso, também ocorreram mudanças nas práticas sociais, na vivência do espaço

urbano e na forma de consumir essas informações, conforme aponta Lemos (2005, p. 3)

as tecnologias digitais, e as novas formas de conexão sem fio, criam usos flexíveis do espaço urbano: acesso nômade à internet, conectividade permanente com os telefones celulares, objetos sencientes que passam informações aos diversos dispositivos, etiquetas de rádio frequência (RFID) que permitem o “tracking” de objetos, equipamentos com *bluetooth* que criam redes caseiras, etc.

De forma direta, essas tecnologias agregaram novos valores, habilidades e competências ao cotidiano das pessoas, trazendo diversas implicações e atraindo os olhares de pesquisas que investigam temas como interatividade, sociabilidade, linguagem digital, ferramentas de pesquisa, filtragem, hipertexto, multimodalidade, dentre outros. Em meio a esse cenário, a escola não foge desses olhares, pois também se torna um espaço influenciado. Na parte de gestão, sabemos que as notas e frequências dos alunos são computadas de forma digital, por exemplo, mas precisamos refletir sobre a maneira que as tecnologias digitais afetam a sala de aula, contando que os estudantes já nascem imersos nesse ambiente. Conforme aponta Zacharias (2016, p. 16)

Uma das consequências dessas mudanças se faz notar nas práticas de leitura, com a emergência de textos híbridos, que associam sons, ícones, imagens estáticas e em movimento, leiautes multissemióticos, alterando os gestos dos leitores, o processamento da informação e a construção de significados.

Para este enfoque, pensaremos essas práticas de leitura e escrita em ambiente *online*. Ribeiro (2008) defende, em sua tese, que as estratégias de leitura na tela e no papel se assemelham, logo, o que diferencia esses dois processos são os mecanismos de navegação. Considerando, portanto, que ter a tela como suporte exige mecanismos diferentes dos estabelecidos na cultura impressa, abordaremos também outros tipos de práticas sociais

que surgem diante disso. Chartier preocupa-se em analisar como essas transformações no suporte da leitura implicam em mudanças sociais quando nos diz que “a transformação das formas e dos dispositivos através dos quais um texto é proposto pode criar novos públicos e novos usos” (CHARTIER, 1998a, p. 92), e isso implica dizer que novas relações com a escrita se estabelecem por meio dos novos suportes.

Essas novas relações com as práticas de leitura e escrita em ambiente digital resultam em novos letramentos. Consoante ao que retratam Leu *et al* (2013), entendemos que o significado de letramento acompanha o tempo e o espaço, portanto, novos tempos requerem novos letramentos. Mas, o que são esses novos letramentos? Quais aspectos se diferenciam para que possamos estabelecer categorias e classificá-los? É diante desses questionamentos que buscaremos dar continuidade no tópico seguinte.

## **NOVOS LETRAMENTOS: QUAIS ASPECTOS CONFIGURAM UM NOVO LETRAMENTO?**

Refletimos, no tópico anterior, acerca das transformações tecnológicas que ocorreram ao longo da história e como essas mudanças afetam as diversas práticas sociais, demandando novos letramentos. É partindo desse ponto que buscaremos entender quais aspectos configuram um novo letramento. Para isso, nos apoiaremos em Street (1984), considerando que diante de novas práticas sociais surgem novos letramentos, assim como na perspectiva trazida por Knobel e Lankshear (2006; 2007; 2008) de que novos letramentos se distinguem a partir de duas categorias: “aspectos técnicos” e “aspectos do ethos”<sup>1</sup>. Reconhecemos a existência de outros pontos de vista acerca do tema, mas adotamos o mais coerente com a nossa base teórica, a qual percebe a linguagem por um viés sociocultural.

---

<sup>1</sup> Tradução nossa para “technical stuff” e “ethos stuff”.

Na perspectiva adotada, Knobel e Lankshear (2006;2007;2008) nos esclarecem que, de forma paradigmática, casos de novos letramentos estabelecem tanto novos “aspectos técnicos” como novos “aspectos do ethos”, enquanto casos periféricos podem apresentar um novo ethos, mas não aspectos técnicos. No entanto, o que não pode acontecer é apresentar novos aspectos técnicos sem um novo ethos, pois, desse modo, não teremos um novo letramento e sim uma mera replicação de práticas antigas por meio de novos aparatos tecnológicos:

Nós achamos que o que é central para novos letramentos não é o fato de que agora podemos "procurar informações on-line" ou escrever ensaios usando um processador de texto, em vez de uma caneta ou máquina de escrever, ou mesmo que podemos misturar música com um sofisticado *software* que funciona em computadores comuns, mas, sim, que mobilizam muitos diferentes tipos de valores e prioridades e sensibilidades dos letramentos com os quais estamos familiarizados. A importância do novo material técnico tem principalmente a ver com a forma como ele permite as pessoas a construir e participar de práticas de letramento que envolvem diferentes tipos de valores, sensibilidades, normas e procedimentos e assim por diante daqueles que caracterizam os letramentos convencionais. (KNOBEL;LANKSHEAR, 2007, p. 17)

O que percebemos, a partir da colocação dos autores, é a relevância do ethos para a constituição de um novo letramento, ou seja, o conjunto de práticas que caracterizam uma sociedade se atrelam para definir determinada classificação e as tecnologias digitais surgem como um complemento na execução e participação dessas atividades. Assim, essas tecnologias sozinhas não garantem novos letramentos, é preciso considerar de que forma elas permitem a participação das pessoas diante das práticas de letramento. Outro ponto que se faz necessário é pensar os novos letramentos como parte de um coletivo e não como práticas individuais:

Quando dizemos que os novos letramentos envolvem “aspectos do ethos” diferentes daquilo que é tipicamente associado aos letramentos convencionais, nós queremos dizer que os novos letramentos são mais

"participativos", "colaborativos" e "distribuídos" naturalmente do que letramentos convencionais. Ou seja, eles são menos "publicados", "individualizados", e "centrados no autor" do que os convencionais. Eles também são menos "dominados por especialistas" do que letramentos convencionais. (KNOBEL; LANKSHEAR, 2007, p. 9, *tradução nossa*)

Em linhas gerais, reconhecer esses novos letramentos implica afirmar novas formas de se relacionar com as tecnologias digitais, assim como novas relações com as práticas de leitura e escrita. Em consequência disso, com o advento da *web 2.0*, a partir dos anos 2000, temos um novo perfil de usuário, com uma nova mentalidade, então temos um novo potencial de leitores e produtores de textos a ser explorado. Para Coscarelli e Ribeiro (2011), *letramento digital* é o nome que damos a essa ampliação das possibilidades de contato com a escrita em ambientes digitais.

Coscarelli e Corrêa (2018) descrevem que essa conceituação é possível em consequência da ampliação da noção de letramento, a qual era compreendida como “estado ou condição de quem exerce as práticas sociais de leitura e escrita” (SOARES, 2002, p. 145) e passou a ser compreendida como “estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas sociais de leitura e escrita e na tela”. Ou seja, letramento digital pressupõe o reconhecimento da multimodalidade, além de outros aspectos da linguagem, para lidar com os textos digitais.

Ainda sobre a leitura em ambientes digitais, os autores retratam que há dois focos envolvidos: a navegação e a leitura propriamente dita. Para eles “a navegação diz respeito à busca pela informação, que implica a procura, a localização e a seleção de informação pertinente” (COSCARELLI; CORRÊA, 2018, p. 386), é nesse processo em que o usuário irá selecionar palavras-chave adequadas ao que se objetiva, bem como irá filtrar as informações e os links a serem acessados. Já a leitura “envolve uma análise mais aprofundadas dos materiais encontrados, o que requer a compreensão mais detalhada deles, feita com base numa leitura mais atenta” (COSCARELLI; CORRÊA, 2018, p. 387),

sendo fundamental a análise e avaliação das informações encontradas, elegendo critérios de confiabilidade.

Ribeiro (2009) discute que o conceito de letramento é amplo e controverso e que, na atualidade, tem sido uma tendência formar conceitos que trazem uma função com que a leitura e escrita são usadas como uma variação do letramento. Para embasar sua colocação, a pesquisadora discute que o letramento é percebido em vários domínios (SOARES, 2004) e diante de tantos domínios, nos quais as ações se materializam por meio de textos de variados formatos e suportes, a teoria fica mais complexa, intensificando-se com a chegada do computador, o qual possibilita uma nova categoria de letramento. Diante das inúmeras possibilidades promovidas pelo computador, os recortes são feitos com base no ambiente: “sites (um jornal on-line não é o mesmo que uma loja virtual, mas são sites), blogs (que também suportam desde diários adolescentes até coberturas de guerra seriíssimas), chats (em que se pode bater papo à-toa, paquerar e entrevistar personalidades importantes da política ou das artes), etc” (RIBEIRO, 2009, p.26).

Com isso, a autora problematiza o conceito de letramento digital, a partir de sua nomenclatura, como algo amplo e que precisaria de mais categorias, pois pressupõe que o adjetivo “digital” admite não só o computador, mas qualquer tecnologia que opere em forma de bites e bytes. Refletimos que esse pode ser um ponto importante para entender como a necessidade de criar categorias surge, mas consideramos que é necessário cautela para não criar uma rede de adjetivações para cada possibilidade de uso da leitura e escrita por meio do computador. Por fim, compartilhamos da seguinte colocação trazida pela autora:

A conquista dos ambientes e dos textos acontece na apropriação das ações pelas comunidades. O letramento digital está dentro do *continuum* do letramento mais amplo, não linearmente, mas numa rede de possibilidades que se entrecruzam. Ele pode começar no impresso e partir para os meios digitais, uma vez que muitas ações são semelhantes nesses ambientes. Ou fazer o trajeto no sentido contrário. O importante é compreender que a relação entre os dispositivos para a comunicação foi recentemente

reconfigurada. Consequentemente, as possibilidades e as exigências do letramento também o foram. (RIBEIRO, 2009, p. 36)

Portanto, na perspectiva adotada, ao pensar em letramento digital, devemos percebê-lo de forma plural, como um processo que abarca uma série de outros letramentos, os quais surgem diante da diversidade de práticas socioculturais na constituição de um “novo ethos”. Esse “novo ethos”, por sua vez, pressupõe uma nova mentalidade e se materializa por meio das tecnologias digitais, sobretudo do computador e da internet. Suas principais características são: “colaboração e participação ativas, alavancando a inteligência coletiva por meio de práticas como a de induzir usuários a anotações, distribuindo e voluntariamente compartilhando conhecimentos, descentrando a autoria, mobilizando informações para relacionamento, hibridização e afins” (KNOBEL; LANKSHEAR, 2007, p. 20, *tradução nossa*).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, percebemos de que forma os conceitos de alfabetização e letramento se desenvolveram ao longo dos estudos linguísticos no Brasil até chegar ao que reconhecemos hoje como novos letramentos. Permeado por um viés sociocultural, esse conceito engloba as transformações tecnológicas e sociais que ocorreram, sobretudo, pela constituição de uma nova mentalidade dos sujeitos e, conseqüentemente, das práticas sociais envolvidas nesse processo. É em meio a essas transformações que falamos do letramento digital enquanto parte fundamental no uso social das tecnologias digitais, pois é necessário pensar no contato com a leitura e a escrita em ambiente digital para além dos aspectos técnicos de operar as máquinas. Discutir o letramento digital é tornar os sujeitos protagonistas das práticas, de modo que consigam navegar, ler e obter informações, mas, acima disso, possam também refletir, se posicionar criticamente e atuar sobre

elas. Para efeitos de fim, ressaltamos que esses aspectos são imprescindíveis aos denominados novos letramentos.

## REFERÊNCIAS

- ABUD, M.J.M. **O ensino da leitura e da escrita na fase inicial da escolarização**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1987.
- BARTON, D. & HAMILTON, M. **Literacy practices**. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (Orgs). *Situated literacies: Reading and writing in context*. London and New York: Routledge, 2000.
- BARTON, D. **Literacy**: an introduction to the ecology of written language. 2.ed. UK: Blackwell Publish, 1994.
- BIANCHETTI, Lucídio. **Da chave de fenda ao laptop**: tecnologia digital e novas qualificações – desafios à educação. Petrópolis: Vozes; Florianópolis: Ed. da UFSC, 2001.
- CHARTIER, R. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. 2. ed. Trad. Mary Del Priore. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998a.
- COSCARELLI, C.V.; RIBEIRO, A.E (orgs). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2011.
- COSCARELLI, C.V.; CORRÊA, H. **Letramento digital**. In: MILL, D. (Org.). *Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância*. Campinas: Papirus, 2018.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1987.
- GEE, J. P. **Social linguistics and Literacies: Ideology in Discourses**. London: Falmer Press, 1990.
- KLEIMAN, A. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: KLEIMAN, A; MAGALHÃES, I. (Orgs). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, A. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** In: Ministério da Educação. Linguagem e letramento em foco: Linguagem nas séries iniciais. Cefiel/IEL/UNICAMP, 2005.

KNOBEL, M; LANKSHEAR, C. **A new literacy sampler.** New York: Peter Lang Publishing, 2007.

LEMOS, A. **Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea.** Porto Alegre: Sulina, 2004.

LEMOS, A. **Cibercultura e mobilidade:** a era da conexão. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Uerj – 5 a 9 de setembro de 2005. Disponível em <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/r1465-1.pdf>. Acesso em 03 nov. 2018. (anais de evento)

LEU, D. *et al.* **The new literacies of on-line research and comprehension:** assessing and preparing students for the 21<sup>st</sup> century with common core state standards. In: LEU, D.; SENDRANSK, N. Quality reading instruction in the age of common core standards. Newark: International Reading Association, 2013.

RIBEIRO, A. E. **Navegar lendo, ler navegando:** aspectos do letramento digital e da leitura de jornais. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.

RIBEIRO, A. E. Letramento digital: um tema em gêneros efêmeros. **Revista da ABRALIN**, n.1, p. 15-38, jan./jun. 2009.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na Escola.** 1. ed. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2012.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: Letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 81, p. 144-160, 2002.

SOARES, M. As muitas facetas da alfabetização. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo (52), p. 19-24, fev. 1985. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1358/1359>. Acesso em 29 out.2018.

STREET, B. (Org). **Cross-Cultural Approaches to Literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

STREET, B. **Social Literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education**. London: Longman, 1995.

STREET, B. **Literacy practices and literacy myths**. In SALJO, R. (Edit.). *The Written Word: Studies in Literate Thought and Action*, Berlin/Nova York: Springer-Verlag Press, 1998.

STREET, B. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. BAGNO, M. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ZACHARIAS, V. R. de C. **Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino**. In: COSCARELLI, C. V. (org.). *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.



## A REDE SOCIAL *TWITTER* COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Isadora Oliveira do Nascimento<sup>1</sup>  
Vicente de Lima-Neto<sup>2</sup>

### BREVE EXPLANAÇÃO

O desenvolvimento tecnológico é agente causador de transformações sociais. A *web* 2.0 foi uma dessas mudanças e propiciou aos usuários a saída da condição de passividade, frente à máquina, para a de agente. Como consequência da Web 2.0 surgiram as redes sociais.

Diante da ampla gama de redes sociais que foram desenvolvidas, o *Twitter* surgiu no ano de 2006, criado por Jack Dorsey, Evan Williams e Biz Stone. A ideia teve por ponto de partida um sistema que possibilitasse troca de mensagens, como ocorre com as SMS (mensagem de texto via celular). O *microblog* passou por implementações ao longo de seus 13 anos de existência e ganhou notoriedade por proporcionar aos usuários – atualmente com cerca de 300 milhões no mundo – a utilização a multimodalidade através dos (atuais) 280 caracteres disponíveis, dada a possibilidade de inserir textos, imagens, GIFs, pequenos vídeos, dentre outras.

Partindo dessa premissa, a proposta desta pesquisa é compilar dados de trabalhos que foram publicados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, Repositório UFC e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP com vistas a compreender um pouco sobre como os pesquisadores têm se utilizado da rede social *Twitter* para o ensino da Língua Portuguesa, por ser esta a

---

<sup>1</sup> Mestranda no programa de Pós-Graduação em Ensino- POSENSINO UERN/IFRN/UFERSA, e-mail: isadora.nascimento@ufersa.edu.br.

<sup>2</sup> Professor de Linguística da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e do Programa de Pós-graduação em Ensino (POSENSINO) da associação UERN/UFERSA/IFRN. E-mail: vicente.neto@ufersa.edu.br.

temática que mais se aproxima do projeto a ser desenvolvido junto ao Programa de Pós-graduação em Ensino (POSENSINO), o qual terá por objetivo inicial a utilização do *Twitter* como um meio para o ensino do gênero discursivo manchete.

Os bancos de dados mencionados foram selecionados pelo fato de serem de alcance nacional e por englobarem os trabalhos produzidos em sólidos programas de pós-graduação em Língua Portuguesa, Linguística e Linguística Aplicada. A escolha pelo Repositório UFC e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP se deu pelo fato de existirem trabalhos anteriores à Plataforma Sucupira que estavam sob guarda dos mencionados bancos de dados. O lapso temporal escolhido para a busca pelos trabalhos (2006 - 2018) se justifica por ser 2006 o ano em que a rede social *Twitter* foi lançada.

A presente produção se enquadra no contexto de Estado do Conhecimento, pois, conforme leciona Romanowski (2006), estudos que discutem publicações a partir de um setor envolvido referente ao seu tema, têm sido denominados de Estado do Conhecimento, paralelamente tem-se denominado como Estado da Arte os estudos desenvolvidos a partir de diferentes setores de publicação.

## **CARACTERIZAÇÃO DO PROCESSO DE PESQUISA E REFINAMENTO DA COLETA DOS TRABALHOS**

Uma vez definido o lapso temporal (2006 - 2018), a pesquisa se encaminhou para a seleção inicial dos trabalhos com maior proximidade do objeto de estudo supracitado.

Inicialmente a busca foi realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES através das palavras constantes nos títulos dos trabalhos, nos quais houvesse referência direta ou indireta à utilização do *Twitter* como meio hábil ao ensino de algum aspecto da Língua Portuguesa. A saber, as palavras-chave utilizadas foram: *twitter*, *tweet*, ensino, letras, gêneros do discurso, gêneros textuais, gêneros literários e Língua Portuguesa.

Esta primeira busca resultou em, aproximadamente, 600 (seiscentos) resultados. Para refinamento, foram utilizados critérios temporais (período de 2006 a 2018); grande área de conhecimento (linguística, letras e artes); área de conhecimento (letras) e área de avaliação (letras/linguística). Após isto, os resultados foram reduzidos para 18 (dezoito) trabalhos. Destes, alguns, por serem anteriores à Plataforma Sucupira, não constavam no catálogo, mas possuíam, a princípio, temáticas ligadas ao objeto de pesquisa, motivo pelo qual optou-se por realizar a busca, também, no Repositório UFC e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP.

Vencida esta etapa, foram lidos todos os resumos dos trabalhos cujos títulos possuíam relação com as palavras-chave mencionadas, como forma de garantir que o título de fato guardava correspondência com o trabalho e a temática objeto da pesquisa. Dentre os 18 (dezoito) inicialmente selecionados, fez-se um recorte de 07 (sete) trabalhos com maior afinidade ao objeto de pesquisa, os quais foram agrupados no quadro I.

**Quadro I:** Trabalhos que discutem algum aspecto relacionando *Twitter* e Língua Portuguesa.

<b>Tipo de trabalho</b>	<b>Título</b>
Dissertação	A escrita na internet: de post em post o <i>Twitter</i> se configura como espaço discursivo
Dissertação	O gênero miniconto em atividades de leitura
Dissertação	O <i>Twitter</i> como um gênero digital para o ensino da língua materna a partir de uma análise textual e discursiva do gênero literário microconto
Dissertação	<i>Twitter</i> e <i>Facebook</i> em sala de aula: possibilidades didático-pedagógicas para o professor em formação
Dissertação	O uso do <i>microblog Twitter</i> em sala de aula: perspectivas para o ensino da escrita no 9º ano do Ensino Fundamental
Dissertação	<i>Tweet</i> : reelaboração de gêneros em 140 caracteres
Dissertação	Argumentação e redes sociais: o <i>tweet</i> como gênero e a emergência de novas práticas comunicativas
<b>Total</b>	<b>07 trabalhos</b>

Fonte: produção própria (2019)

Após a seleção inicial, a leitura voltou-se para resumos e/ou introduções dos textos constantes no Quadro I, objetivando investigar os objetivos e a metodologia aplicados. Cumpre mencionar que, dentre os trabalhos analisados, quase em sua totalidade, não havia menção a estes aspectos nos resumos e introduções, sendo possível a identificação apenas após a leitura das dissertações em sua totalidade.

Ademais, a leitura dos resumos e introduções tornou mais clara a temática trazida pelos trabalhos, fato que demonstrou que apenas 04 (quatro) dentre os 07 (sete) trabalhos inicialmente selecionados guardavam relação com o uso do *Twitter* como recurso didático para ensino de algum aspecto da Língua Portuguesa.

**Quadro II:** Trabalhos que discutem o *Twitter* como recurso didático para ensino de Língua Portuguesa

Dissertação	O gênero miniconto em atividades de leitura
Dissertação	O <i>Twitter</i> como um gênero digital para o ensino da língua materna a partir de uma análise textual e discursiva do gênero literário microconto
Dissertação	<i>Twitter</i> e <i>Facebook</i> em sala de aula: possibilidades didático-pedagógicas para o professor em formação
Dissertação	O uso do <i>microblog Twitter</i> em sala de aula: perspectivas para o ensino da escrita no 9º ano do Ensino Fundamental
<b>Total</b>	<b>04 trabalhos</b>

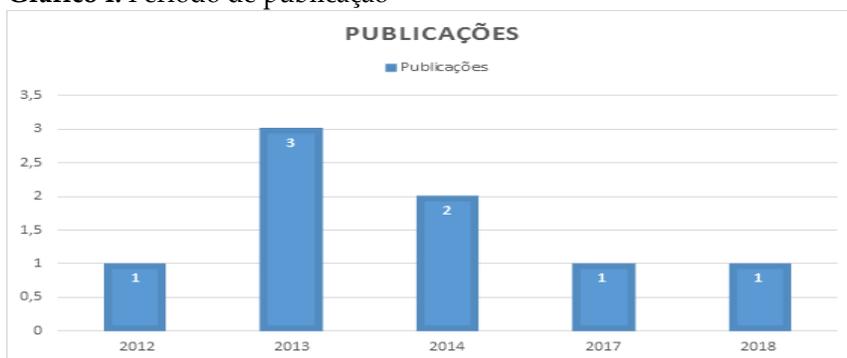
Fonte: produção própria (2019)

Com efeito, os trabalhos elencados no quadro II, por guardarem maior proximidade com o objeto da pesquisa a ser realizada junto ao Programa de Pós-graduação em Ensino (POSENSINO), serão analisados com maior profundidade no decorrer deste trabalho. Os demais trabalhos apresentados no quadro I serão objeto de análise mais generalista, somente como forma de compreender outras formas de utilização do *Twitter*, que não para o ensino efetivo da Língua Portuguesa.

## ASPECTOS GERAIS DA RELAÇÃO *TWITTER* E LÍNGUA PORTUGUESA SOB A PERSPECTIVA DO ENSINO

As Redes Sociais surgiram e se popularizaram nos anos 2000, logo, sua utilização pode ser considerada recente, ao menos em termos acadêmicos. O *Twitter*, em específico, surgiu no ano de 2006, como já apontado. O gráfico abaixo demonstra os anos em que a amostra de trabalhos escolhida foi realizada.

**Gráfico I:** Período de publicação



Fonte: produção própria (2019)

A despeito do ano de criação da rede social, é possível perceber, com base na análise da amostra constante no quadro I, que sua utilização em termos acadêmicos foi observada a partir do ano de 2012. Também é possível inferir que a temática continua sendo atual, embora, conforme já mencionado, a rede social *Twitter* haja sido criada no ano de 2006. Ou seja, as primeiras publicações que atrelaram Língua Portuguesa e *Twitter* ocorreram após 06 (seis) anos de existência da rede e embora sua existência já date 13 (treze) anos, continua sendo alvo de pesquisas.

Quanto às temáticas, as abordagens são bastante diversas entre si, fato que pode ser explicado pela dinâmica da própria plataforma, a qual permite a multimodalidade e a multissemiose. Logo, observa-se a pesquisa nos seguintes temáticas:

- Gêneros discursivos;
- Gêneros literários;
- Gêneros emergentes;
- Análise Textual;
- Análise do discurso;
- Leitura;
- Escrita;
- Interpretação;
- Linguística;
- Argumentação.

Importa observar que o *Twitter* como recurso didático é pouco explorada nos programas de pós-graduação de Língua Portuguesa ou correlatos. Com base nas pesquisas realizadas entre 10 e 24 de abril de 2019, nos bancos já informados, áreas como Publicidade e Propaganda, Ciências Políticas e Ciências Sociais desfrutam da rede social de modo bem mais expressivo, contando com cerca de 500 (quinhentos) resultados.

Outra observação de caráter mais generalista diz respeito a ausência de teses que utilizem o *Twitter* na proposta de recurso didático.

No que tange à metodologia, as pesquisas, em suma, são de cunho qualitativo e os meios para a obtenção dos dados foram basicamente os mesmos: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e revisão de literatura.

## **TWITTER COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA**

Conforme mencionado, através de uma análise dos resumos e introduções dos textos inicialmente selecionados, foi possível perceber que apenas 04 (quatro) dos trabalhos tinham por intuito a utilização a rede social *Twitter* como base para o ensino, propriamente dito, de algum aspecto da Língua Portuguesa e, por esta razão, serão analisados de modo mais completo, uma vez que foram lidos quase que em sua integralidade e por serem estas as

publicações que guardam maior proximidade com a proposta de pesquisa a ser realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO).

O Quadro III, abaixo colacionado, apresenta os trabalhos, sua natureza, título, autor e instituição.

**Quadro III:** Trabalhos que discutem o *Twitter* como recurso didático para o ensino de Língua Portuguesa e seus respectivos autores

Dissertação	O gênero miniconto em atividades de leitura	SANTOS, Julio Cesar de Carvalho - UNITAU
Dissertação	O <i>Twitter</i> como um gênero digital para o ensino da língua materna a partir de uma análise textual e discursiva do gênero literário microconto	SILVA, Glayse Ferreira Perroni da - UNITAU
Dissertação	<i>Twitter</i> e <i>Facebook</i> em sala de aula: possibilidades didático-pedagógicas para o professor em formação	FERREIRA, Aridelson - UNITAU
Dissertação	O uso do microblog <i>Twitter</i> em sala de aula: perspectivas para o ensino da escrita no 9º ano do Ensino Fundamental	PRATES, Tharsila Dantas - PUC- SP
<b>Total</b>	<b>04 trabalhos</b>	

Fonte: produção própria (2019)

A perspectiva de gênero discursivo é apresentada em “O gênero miniconto em atividades de leitura” de Júlio César de Carvalho Santos. O problema gira em torno da inexistência, no material escolar, de teorização acerca do gênero miniconto e a consequente ausência de divulgação do gênero no âmbito escolar quando há grande circulação do gênero em redes sociais como o *Twitter*, de modo que o público jovem tem acesso aos minicontos, mas tal familiaridade com o gênero não é explorada pela escola. Os objetivos apresentados pelo autor são, em sentido geral, desenvolver um estudo acerca do gênero miniconto, tendo em

vista a sua utilização para a leitura. Tal objetivo seria alcançado, de modo específico, através da verificação dos pontos caracterizadores do miniconto por meio de seus aspectos sociocomunicativos, composicionais e dialógicos; outro ponto específico seria a proposição de atividades de leitura de miniconto que tivessem o condão de colaborar com o uso do gênero nas aulas de leitura e interpretação textuais. O autor conclui que a pesquisa é uma contribuição à divulgação do gênero miniconto nas atividades de leitura, bem como fornece meios de suporte ao professor quando da possível inclusão do gênero em sua prática docente.

A segunda produção a tratar de gêneros literários e do discurso e é intitulada "*Twitter como um novo gênero digital para ensino da língua materna a partir de uma análise textual e discursiva do gênero literário microconto*", de Glayse Ferreira Perroni da Silva. O objetivo geral é a investigação acerca do *Twitter* se configurar ou não como um gênero digital e as formas de uso para o ensino da língua materna, em sala de aula, a partir de trabalhos realizados com o gênero literário miniconto. O conhecimento acerca dos pontos característicos do *Twitter* e do blog (considerado seu precursor); o estudo do *Twitter* e sua relação com os gêneros digitais e análise do microconto sob as perspectivas textual e discursiva (demonstrando a natureza de gênero discursivo pertencente à esfera literária), realizando um paralelo com o conto.

A autora defende que o uso massificado do *Twitter* implicou no surgimento de novas práticas discursivas, logo, a rede social tem se mostrado como um espaço em que a linguagem é manifesta através de enunciados que compreendem diversos gêneros do discurso, como propaganda, crônica e diálogo. Desta maneira, o *Twitter* possibilita novas visões e formas de se ensinar aquilo que já vem sendo ensinado, como também de auxiliar em práticas como leitura e produção de textos. Conclui que o microconto é um gênero literário cuja derivação é o conto, e que pode ser válido nas aulas de língua materna para o ensino da

leitura e compreensão textual, considerando o contexto sócio-histórico e ideológico de produção e os conhecimentos prévios do aluno.

O trabalho *“Twitter e Facebook em sala de aula: possibilidades didático-pedagógicas para o professor em formação”*, de Aridelson Ferreira, também apresenta a abordagem relativa a *Twitter* como um gênero discursivo do tipo gênero digital. O objetivo geral visa discutir o uso das redes sociais *Twitter* e *Facebook* por professores em formação. Os objetivos específicos visam apresentar uma proposta de sequência didática que envolva a utilização das redes sociais mencionadas. O autor busca demonstrar que as redes sociais, dada a sua dinamicidade e internacionalidade, podem prender a atenção do aluno, despertando seu interesse para os conteúdos abordados. Para tanto, deve ser utilizada uma sequência didática, a qual irá facilitar o entendimento da utilização das redes sociais como recursos didáticos. Em citação a Rojo e Glaís, o autor conceitua como sequência didática “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrita” (FERREIRA, 2013 *apud* ROJO; GLAIS, 2004, p. 9)

Conclui o autor que, antes da inserção de quaisquer tecnologias no ambiente escolar, primeiramente devem os professores ter contato, o quanto antes. Se possível, que esse contato ocorra no momento da formação dos professores. Tal fato possibilitaria que os planejamentos e as atividades acadêmicas fossem elaborados de modo a já constar o uso das tecnologias/redes sociais em seus conteúdos e aproveitando os meios que essas redes proporcionam.

Em uma perspectiva voltada à escrita, o trabalho *“O uso do microblog Twitter em sala de aula: perspectivas para o ensino da escrita no 9º ano do Ensino Fundamental”*, de autoria de Tharsila Dantas Prates, apresenta como problema o questionamento acerca dos tipos de atividades que poderiam ser desenvolvidas pelos professores de Língua Portuguesa, em sala de aula, com a utilização do *Twitter*. O objetivo geral da pesquisa é apresentar

uma proposta de utilização da Rede Social *Twitter* nas aulas de Língua Portuguesa. Os objetivos específicos são a identificação dos recursos oferecidos pela rede social e a proposição de atividades que permitam ao aluno exercitar o poder de síntese e prepará-lo para a elaboração de resumos. A proposta do trabalho se ampara no PCN e nas Orientações Curriculares do Estado de São Paulo no que tange aos conteúdos e habilidades de que devem ter posse os alunos de terceiro e quarto ciclos. A autora conclui que a utilização do *Twitter* em sala de aula pode gerar um estímulo, aos estudantes, para a escrita de modo sintético e de modo coerente. Uma proposta de atividade a ser desenvolvida é a produção de textos com 140 caracteres, em temática a ser designada pelo professor.

É possível perceber que há debates congêneres, a exemplo das abordagens de gêneros discursivos, mas que se diferenciam, em especial, nos métodos utilizados para o alcance dos objetivos e quanto aos tipos de gêneros.

É possível perceber, nos textos em análise, que Bakhtin (2000,2006, 2001) realiza o estudo sobre linguagem, enunciado e gêneros discursivos. Perspectiva que é discutida por Fiorin (2006, 2009, 2016).

Lévy (1993, 1998, 2009) apresenta conceitos como Cibercultura e suas consequências, como as novas tecnologias, inteligência coletiva e Hipertexto.

Marcuschi (2010, 2011) apresenta os gêneros digitais que emergiram da “Cultural Digital” e que são as formas de uso da língua no meio virtual (listas de discussão, o chat, o e-mail, o blog, dentre outros) e dialoga com Bakhtin acerca dos gêneros discursivos.

Koch (1997, 2005, 2008, 2011, 2012) explana conceitos ligados a texto e coerência e trata do fenômeno da intertextualidade.

Freire (2004) é responsável, nas discussões, pela elaboração de exemplares gênero discursivo miniconto.

A análise dos textos constantes no quadro III também permitiu observar que os trabalhos selecionados são frutos dos

programas de pós-graduação sólidos e bem-conceituados. A saber, Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté, criado no ano de 1996, atualmente avaliado com nota 04 pela CAPES e Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, criado no ano de 1974, atualmente avaliado com nota 05 pela CAPES.

As dissertações apresentadas nos quadros II e III apresentam propostas didáticas a serem devolvidas junto a alunos cujos níveis de escolaridade vão desde o nível fundamental (predominantemente a partir do 9º ano) até o ensino médio.

Não há registro (nas dissertações ou páginas WEB dos programas de mestrado) de qualquer informação acerca da implementação das propostas didáticas, o que não nos possibilita concluir se os trabalhos foram executados ou não da forma como os autores apresentaram.

Dentre as quatro dissertações, três foram produzidas por alunos do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté, mais especificamente na área de concentração Língua materna e língua estrangeira, sendo um deles fruto da linha de pesquisa 03, denominada “Processos discursivos da Linguagem verbal e não verbal” e dois deles da linha de pesquisa 02 denominada “Formação de Professores de línguas - Ambientes virtuais de aprendizagem”. Em visita ao site do programa, percebeu-se que não há informações sobre grupos de trabalhos. A quarta dissertação foi desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Língua Portuguesa, área de concentração Língua Portuguesa e linha de pesquisa “Leitura, escrita e ensino de Língua Portuguesa”. Conforme pesquisas realizadas no site do programa, a mencionada linha de pesquisa é vinculada ao grupo de trabalho “Texto, escrita e leitura”, liderado pela Professora D.ra. Sueli Cristina Marquesi.

#### Quadro IV – Resumo da produção UNITAU

Universidade de Taubaté – UNITAU Programa de Pós-graduação em Linguística	
Área de concentração Língua Materna e Línguas Estrangeiras	
Linha de Pesquisa 02: Formação de professores de línguas – Ambientes virtuais de aprendizagem	O <i>Twitter</i> como um gênero digital para o ensino da língua materna a partir de uma análise textual e discursiva do gênero literário microconto - SILVA, Glayse Ferreira Perroni da
	<i>Twitter e Facebook</i> em sala de aula: possibilidades didático-pedagógicas para o professor em formação - FERREIRA, Aridelson
Linha de Pesquisa 03: Processos discursivos da linguagem verbal e não verbal	O gênero miniconto em atividades de leitura - SANTOS, Julio Cesar de Carvalho

Fonte: produção própria (2019)

#### Quadro V - Resumo da produção PUC

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo– PUC/SP Programa de estudos pós-graduados em Língua Portuguesa	
Área de concentração Língua Portuguesa	
Linha de Pesquisa: Leitura, escrita e ensino de Língua Portuguesa	O uso do <i>microblog Twitter</i> em sala de aula: perspectivas para o ensino da escrita no 9º ano do Ensino Fundamental - PRATES, Tharsila Dantas

Fonte: produção própria (2019)

É possível perceber que os programas de pós-graduação vêm se aproximando do uso das tecnologias e redes sociais. As linhas de pesquisa passam a se alinhar com as novas tecnologias e permitem o diálogo do ensino e das línguas com as mudanças sociais cada vez mais latentes. Com efeito, propostas de inserção

de tecnologias são desenvolvidas e possibilitam ao professores novos e criativos meios de ensinar conteúdos obrigatórios.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos dados foi possível perceber que, em termos de estudos voltados para o ensino em geral, há poucos trabalhos que exploram a rede social Twitter. No tocante à Língua Portuguesa, esse rol torna-se ainda mais restrito, de modo que apenas dissertações de mestrado sobre a temática foram localizadas, motivo pelo qual este trabalho não analisa nenhuma tese de doutorado.

Não obstante, este estado do conhecimento tornou possível uma visão mais clara acerca do modo como as pesquisas que relacionem o *Twitter* e o ensino da Língua Portuguesa vem sendo desenvolvidas nos últimos doze anos, quais os assuntos mais recorrentes e os hiatos existentes, dando, assim, meios para o desenvolvimento da proposta a ser realizada junto a POSENSINO, uma vez que aponta possíveis caminhos a serem aprofundados, bem como demonstra quais aspectos encontram-se distantes da visão acadêmica.

Cumprе ressaltar que o Estado do Conhecimento aqui realizado não esgota, na escrita desse texto, a temática, uma vez que novos trabalhos e novos meios de aquisição e propagação de conhecimento são criados a todo tempo.

Importa destacar, pois, alguns pontos aferidos durante o percurso de análise do presente trabalho:

- A prevalência de trabalhos de cunho qualitativo;
- As produções possuem grande proximidade em termos temáticos;
- Predominância de propostas didáticas sem indicação de implementação;
- Hegemonia de pesquisas voltadas ao ensino fundamental (últimos anos) e médio;

-Os trabalhos, em sua maioria, não apresentam com muita clareza o percurso metodológico adotado.

Diante do exposto, é possível perceber que as pesquisas em torno do *Twitter* e sua relação com o ensino da Língua Portuguesa vem apresentando uma maior incidência dos últimos anos, fato que denota o maior interesse dos pesquisadores pela área, bem como a necessidade de as escolas estarem atentas às mudanças sociais e às preferências e conhecimentos anteriores dos alunos. No entanto, apesar disso, percebe-se que ainda há espaço para muitas pesquisas, fato que, por si, justifica a relevância da temática a ser desenvolvida junto ao POSENSINO.

## REFERÊNCIAS

COSTA, Melo Sayonara. *Tweet*: reelaboração de gêneros em 140 caracteres. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal do Ceará. Disponível em: [http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/8258/1/2012\\_dis\\_smcosta.pdf](http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/8258/1/2012_dis_smcosta.pdf).

Acesso em: 11 de abr. de 2019

DIOGUARDI, Gabriela. **Argumentação e redes sociais**: o tweet como gênero e a emergência de novas práticas comunicativas. 2014. Dissertação (Mestrado em Argumentação e redes sociais: o tweet como gênero e a emergência de novas práticas comunicativas) - Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-28112014-192311/pt-br.php>. Acesso em: 13 de abr. de 2019.

FERREIRA, Aridelson. **Twitter e Facebook em sala de aula**: possibilidades didático-pedagógicas para o professor em formação. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Taubaté. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=1956336](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1956336). Acesso em: 20 de abr de 2019.

MARCELINO Freire. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2019. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa379934/marcelino-freire>. Acesso em: 29 de abr. 2019. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7.

PIMENTEL, Ana Margareth Steinmuller. **A Escrita na Internet: de post em post o *Twitter* se configura como espaço discursivo.** 2017. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5162951](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5162951). Acesso em: 10 de abr de 2019.

PRATES, Tharsila Dantas. **O uso do microblog *Twitter* em sala de aula: perspectivas para o ensino da escrita no 9º ano do Ensino Fundamental.** 2014. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=1309197](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1309197). Acesso em: 24 de abr. de 2019.

PUC/SP. **Mestrado e Doutorado em Língua Portuguesa.** Disponível em: <https://www.pucsp.br/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado/lingua-portuguesa>. Acesso em: 26 de maio de 2019.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. **As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”.**

*Diálogos Educacionais*, v. 6, n. 6, p. 37–50, 2006. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189116275004>. Acesso em: 06 abr. 2018.

SANTOS, Julio Cesar de Carvalho. **O gênero miniconto em atividades de leitura.** 2018. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Taubaté. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=7139416](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7139416). Acesso em: 13 de abr. de 2019.

SILVA, Glayse Ferreira Perroni da. **O Twitter como um novo gênero digital para o ensino de Língua Materna a partir de uma análise textual e discursiva do gênero literário microconto.** 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Taubaté. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=88586](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=88586). Acesso em: 15 de abr. de 2019.

UNITAU. **Mestrado em Linguística Aplicada.** Disponível em: <http://www.unitau.br/cursos/pos-graduacao/pesquisa-e-pos-graduacao/mestrado-em-linguistica-aplicada/>. Acesso em: 26 de maio de 2019.

# MULTILETRAMENTOS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS COMO L2: O WHATSAPP NA APRENDIZAGEM

Francisco Ebson Gomes-Sousa<sup>1</sup>  
Vicente de Lima-Neto<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

Pensando no ensino para surdos, principalmente voltado para o ensino de segunda língua, objetivamos analisar de que maneiras os alunos surdos podem ser auxiliados por tecnologias digitais, principalmente com o uso do aplicativo *whatsapp*, na aprendizagem de Língua Portuguesa (LP) em uma perspectiva multiletrada.

Percebemos que a escola, ao abrir esses espaços para a diversidade, contribui de forma mútua para todos os que já são pertencentes àquela comunidade escolar como também para os “diversos” que ali adentram agora. Pensar no ensino é também promover estratégias, que através das mesmas possam permitir a dinâmica de aprendizagem. Ensino este, que tenha abordagens e avaliações diferenciadas, que possibilite o aprendizado especializado e definido especificamente para atender as potencialidades dos alunos, seja com deficiência ou não.

A comunidade surda ainda representa uma minoria linguística em comparação com a majoritariedade da língua portuguesa para a comunidade ouvinte brasileira. A Libras (Língua Brasileira de Sinais) apresenta estrutura própria, é realizada em uma modalidade gesto-visual e “é o meio e o fim da

---

<sup>1</sup> Professor de Libras e Mestre em Ensino da Universidade Federal Rural do Semi-Árido – E-mail: ebson.gomes@ufersa.edu.br

<sup>2</sup> Professor de Linguística e Doutor em Linguística da Universidade Federal Rural do Semi-Árido – E-mail: vicente.neto@ufersa.edu.br

interação social, cultural e científica da comunidade surda brasileira” (QUADROS, 2006, p. 15).

Existe uma fronteira de línguas e culturas em cada surdo no Brasil, tendo em vista que há uma intensa relação entre as línguas de um povo com a língua da nação em que se vive, como o caso dos surdos na aprendizagem de LP, tendo em vista que no Brasil há a presença das duas línguas que de fato são oficiais. Faz-se importante discutir como essas relações de hibridez acabam por fazer os sujeitos surdos aprenderem a sua língua materna e demais outras línguas.

Percebemos essa relação “fronteiriça” quando falamos das tecnologias digitais, com os sites de redes sociais. As tecnologias digitais estão cada vez mais presentes nas atividades sociais de nossos alunos, principalmente quando lançamos nosso olhar para os jovens e claramente para os adultos em que *smartphones*, *tablets*, *notebooks*, e outros dispositivos já fazem parte de suas rotinas, inclusive na escola. Curtidas, vídeo-chamadas, “ao-vivos”, tuites, *status* fazem parte do nosso cotidiano e para os surdos isso não é diferente.

Sabemos que estamos começando a vivenciar algumas mudanças em nossas salas de aulas, em que as tecnologias já ganham espaço na tentativa de que as aulas sejam mais atrativas, tenham entretenimento, aliando os processos de ensino-aprendizagem, poder pensar no ensino de LP para surdos é uma grande possibilidade que vemos nesse processo uma vez que o trabalho identifica uma grande usabilidade de tecnologias digitais para a comunicação dos alunos surdos em uma escola especializada pra surdos em Mossoró – RN.

## MULTIMODOS, TECNOLOGIAS E LÍNGUAS

A comunidade surda com a sua experiência visual nos mostra uma série de possibilidades quando falamos no ensino baseado nessa especificidade da cultura surda, uma vez que, ao falarmos das tecnologias, um dos elementos que a mais impacta e

atrai novos adeptos são os *designs*, *layouts*, imagens, vídeos e outros. Pensar nesse ensino, principalmente quando lançamos nossos olhares sobre as tecnologias digitais como visto na seção anterior, os ambientes virtuais, proporcionam um espaço aberto às diferentes linguagens e formas de semiose.

As linguagens presentes nesses ambientes digitais têm a presença de textos onde os modos (imagem, escrita, som, música, linhas, cores, tamanhos, ângulos, entonação, ritmos, efeitos visuais, melodia e etc) são realizados (DIONISIO; VASCONCELOS, 2013). Assim, quando falamos em multimodos, vem à tona a utilização de recursos semióticos, termo esse que está sendo utilizado para descrever esses modos e como eles se integram através das modalidades sensoriais – sejam elas visuais, auditivas, olfativa e outras – na construção de eventos e textos multimodais.

Quando se fala nos recursos semióticos, Dionísio e Vasconcelos (2013) trazem uma importante contribuição de van Leeuwen (2004), que nos mostra que esses recursos semióticos seriam

ações, materiais ou artefatos que nós usamos com propósitos comunicativos, quer produzidos fisiologicamente – por exemplo, com o nosso aparato vocal, os músculos que usamos para fazer expressões faciais e gestos – ou tecnologicamente, por exemplo, com lápis e tinta, ou computador e software – junto com os meios nos quais cada um desses recursos podem ser organizados. Recursos semióticos têm um sentido potencial, baseado nos usos passados e numa série de possibilidades baseadas nos usos possíveis. [...] (VAN LEEUWEN, 2004, p. 285)

Sobre esses diversos modos, percebemos que uma série de elementos podem ser levantados quando estamos pensando nesses procedimentos, sejam eles de identificação, problematização, produção e leitura, em que nossos sistemas de linguagem devem ser alimentados no processo de ensino para que possamos engajar nossos alunos nas práticas que são realizadas na escola ou mesmo com o reflexo para/na sociedade.

Sobre nossas práticas sociais, vemos com Santaella (2005) que as linguagens não são puras, mas híbridas, isto é, entrecruzam-se e se confrontam nas práticas sociais, contribuindo para a produção de sentidos dos sujeitos frente ao texto. Assim como também a autora nos apresenta alguns desses cruzamentos como: os verbo-visuais (em que os gestos estão intrínsecos à fala), os visuais-verbais (resultantes de jogos semióticos que se utilizam da imagem, da palavra e demais recursos de visualidade), entre outros.

Pensar na e para a educação de surdos permite argumentar que o ensino de língua a partir de recursos multimodais é bastante eficaz, uma vez que se tem combinação de diversos recursos semióticos para a construção do sentido, sejam eles imagem, movimento, expressões faciais, escrita, design e outros que coadunam na construção de significados a partir dessas práticas discursivas, fazendo com que possamos promover o desenvolvimento cognitivo dos aprendizes (DIONÍSIO; VASCONCELLOS, 2013).

No contexto da sala de aula, muitas vezes são mais reconhecidas as formas verbais em agravo às visuais, tendo em vista que face às diversas linguagens postas na sociedade é preciso que tomemos nota onde os textos são produzidos para que possam ser compreendidos (ibidem). Além disso, é necessário que auxiliemos os discentes no reconhecimento das práticas que lhes são apresentados. Temos nós, professores, a responsabilidade de também multiletrar.

Multiletrar é, portanto, buscar desenvolver cognitivamente nossos alunos, uma vez que a nossa competência genérica se constrói e se atualiza através das linguagens que permeiam nossas formas de produzir textos. Assim, as práticas de multiletramentos devem ser entendidas como processos sociais que se interpõem em nossas rotinas diárias (DIONÍSIO, 2014, p. 41).

Assim, levar à educação de surdos a perspectiva dos multiletramentos trará o pressuposto de que não se trata de se preocupar única e exclusivamente com aspectos visuais, mas

também com o funcionamento neuropsicológico dos discentes (ibidem, 2013).

Percebe-se que há perspectivas no sentido de contemplar a ideia de múltiplas culturas e semioses no trabalho em sala de aula, como também ainda existem muitos que são adeptos de uma visão mais tradicional e unívoca das interações discursivas. Entrevejo que ainda temos muito que percorrer no que diz respeito ao ensino que contemple a multiplicidade de culturas e modos, para que os surdos, além de serem reconhecidos, possam ser utilizados no meio escolar com o objetivo de transformar nossas práticas sociais e serem usadas como recursos de aprendizagem.

Ao percebermos a imersão no aprendizado de línguas, tanto a LIBRAS como a LP, os surdos fazem uso da tecnologia para discutirem sobre isso. Um fato recorrente é o uso das redes sociais digitais com tal propósito, quando estas são utilizadas para os mais diversos propósitos e interesses entre os membros dessas redes, havendo constantemente a produção textual. No caso das redes sociais, a produção textual é possibilitada pela LP em sua maioria, seja por meio de postagens, comentários, bate-papo e outros.

É válido ressaltar avanços significativos que aconteceram, como o modo como se dava o ensino de leitura e escrita para os surdos, porém, quando se fala no processo de ensino-aprendizagem de uma segunda língua, ela nem sempre é considerada de grande facilidade.

Vemos hoje, e como nos mostra Létti (2013), que a população brasileira é uma das que mais acessa sites de redes sociais no mundo e, ao mesmo tempo, o Brasil está entre os países com maior índice de evasão escolar. Mesmo com isso, também nos mostra Graddol (2000) que o português é o quinto idioma mais usado na internet. Portanto, caracteriza-se como uma oportunidade de pensarmos em novas estratégias para o ensino de LP, por que temos essa usabilidade.

Conforme Franco (2013), a aprendizagem autônoma na internet pode acontecer de duas formas, uma de forma individual e outra de forma colaborativa. Por exemplo, com o uso de alguma rede social, a aprendizagem pode ser facilitada tendo em vista que esse ambiente, por si só, é composto por uma hibridez de elementos passíveis de aprendizagem. Nesse contexto, “podem debater questões, compartilhar informações e materiais e, assim, construir colaborativamente o conhecimento acerca da língua-alvo, ao mesmo tempo em que substancialmente o grau de exposição a essa língua” (WEISSHEIMER; LEANDRO, 2016).

Nessa interação, podem ser vistas maneiras para que melhoremos o espaço escolar, tendo em vista que a escola, como espaço de aprendizagem, deve dar maneiras para que os estudantes possam, nas práticas sociais letradas, atuar de maneira crítica e ética nesses contextos (MOITA-LOPES e ROJO, 2004).

Compreendemos que as discussões teóricas e análises propostas aqui darão uma visão cada vez mais aprofundada, mesmo que ainda meândrica, das produções que ainda precisam ser realizadas nesse campo novo e de grande especificidade. Iniciamos assim as concepções metodológicas adotadas para esta pesquisa, buscamos envolver a instituição de ensino pesquisada, a docência no ensino de Língua Portuguesa e Língua de Sinais, tecnologias e multiletramentos.

## **PASSOS METODOLÓGICOS**

Tenciona-se com o trabalho investigar como podem ser adotadas estratégias de ensino de LP numa perspectiva multiletrada e digitalmente situada para surdos. Com base nesse objetivo, a pesquisa realizada tem cunho qualitativo e objetivo tanto exploratório – já que busca proporcionar maior familiaridade com o problema (GIL, 2008) – quanto descritivo, já que traremos o detalhamento das características de determinada população, tendo em vista que a realidade do campo de pesquisa

a ser realizado o trabalho ainda carece de muitas pesquisas na área.

Os sujeitos surdos de uma escola pública especializada no ensino de LIBRAS em Mossoró – RN caracterizam-se como nossos sujeitos e universo da pesquisa respectivamente. Pensamos na realização de uma oficina presenciais com os alunos surdos da escola em questão e um acompanhamento posterior nas interações com ferramentas tecnológicas, como sites de redes sociais, videoconferências e dentre outros mecanismos de interação sejam por vídeo-chamada em LIBRAS ou mensagens de textos em português.

A oficina foi pensada por ser uma “construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências” (CANDAU, 1999, p.23) buscando ofertar aos alunos surdos um melhor desenvolvimento no que se refere à produção e leitura, numa perspectiva dos gêneros textuais em ambientes digitais, envolvendo os conhecimentos prévios dos alunos nessas produções.

Para isso, atentamos para três momentos: O primeiro (1) tratará da organização e preparação da oficina de LP para surdos; o segundo (2) busca apresentar as estratégias utilizadas na oficina e; o último momento (3) mostra alguns resultados da oficina no acompanhamento dos alunos surdos por meio dos sites de redes sociais. Os momentos serão apresentados na seção seguinte. Ressaltamos que, antes dos procedimentos de visita, coleta de dados e realização das oficinas, o presente trabalho envolve seres humanos e foi submetido à apreciação do Comitê de Ética e aprovado.

## **ENSINO PARA SURDOS E AS TECNOLOGIAS NO APRENDER**

Nesta seção apresentaremos os nossos resultados com a realização da oficina (pré e pós) conforme apresentamos nos procedimentos metodológicos divididos por três momentos. Nos primeiros momentos (1) pensamos na organização da oficina, a

saber, alguns passos: a) Seleção da bibliografia acerca de produção textual em LP; b) Busca e coleta de materiais didáticos para o ensino de LP destinados a alunos surdos; c) Divulgação na escola em questão com cartazes e com compartilhamento de vídeos nas redes sociais; d) Organização e elaboração das atividades da oficina; e) Acompanhamento das inscrições dos alunos interessados por meio de formulário eletrônico; f) Realização do controle de frequência dos participantes (75%) para emissão de certificados; g) Suprimir quaisquer dúvidas, por texto ou língua de sinais dos alunos que não conseguirem entender algum dos passos acima listados.

No período de divulgação da oficina foram discutidos diversos assuntos pertinentes à temática do ensino de língua portuguesa dentro de um grupo na rede social *whatsapp* da associação de surdos local, fazendo-me compreender o quão importante é podermos ajudar nesse processo de aprendizagem da sua segunda língua. Assim, uma das estratégias tomadas para além de coletar informações dos participantes saber os níveis de conhecimento em LP foi a aplicação de um formulário eletrônico (*Google Forms*) em português.

O formulário (<https://goo.gl/forms/WVYcjKxTjGvjXp9W2>) consistia em perguntas, tais como: nome, idade, cidade de residência, celular, e-mail, escolaridade, redes sociais mais usadas, a forma como gosta de aprender o português, a sua opinião sobre essa língua, por onde mais aprende a LP e quais os melhores dias e horários para estudar.

Obtivemos 30 formulários eletrônicos respondidos e sobre a idade dos que se inscreveram tivemos a faixa de 17 a 45 anos, em sua maioria (27) residentes de Mossoró – RN, com apenas 3 de outras cidades como Baraúbas – RN (2) e Apodi – RN (1). Percebemos que os participantes da oficina em sua grande maioria possuem vínculos tanto na instituição de ensino especializado para surdos como também em escolas regulares de ensino.

Percebe-se que os sites de redes sociais mais recorrentes são: *Whatsapp* e *Facebook*, e desse modo essas duas redes sociais foram as utilizadas para a interação pós-oficina, tendo em vista que esses sites são de bastante usabilidade e conhecimento dos alunos sendo grandes aliados nesse processo de aprendizagem da LP.

Outro questionamento que realizamos foi sobre os meios ou lugares que os alunos surdos mais aprendem ou continuam aprendendo a LP. As legendas de TV (17) foram os principais meios em que os alunos pesquisados afirmaram ter aprendido ou que aprendem mais a língua, acreditamos que esse fato seja recorrente devido a proporção dada as mídias hoje como também graças a luta da comunidade surda em processos de acessibilidade em locais públicos ou mesmo de acesso a informação como o caso das emissoras televisivas e amparados pela lei nº 13.146 (BRASIL, 2017), sancionada em 6 de julho de 2015, criada para a inclusão da pessoa com deficiência que prevê que as TVs exibam 20 horas diárias com legenda oculta (*closed caption*) e seis horas semanais com audiodescrição.

Celulares e livros ficam logo abaixo (17) das legendas de TV, com a expansão das formas de comunicação e conseqüentemente o acesso à novas tecnologias, percebemos que as formas de aprendizagem também mudam, como o caso do celular em sala como já bem discutimos no nosso referencial teórico. Assim como também vemos os livros no mesmo patamar que o celular que nos mostra alguns contrapontos que podem ser levantados quando se pensa nas formas de leitura e as nossas mais diversas práticas sociais.

Ao pensarmos nas mais diversas formas de contato com a LP que os alunos surdos possam ter, vê-se também uma grande relação com as tecnologias, como o caso dos sites de redes sociais (SRS) que por sua vez são bastante utilizados nesse processo de aprendizagem diário da LP como mostra o gráfico com o SRS *Facebook* (16) e com o mesmo número de respostas os filmes com legenda que entram muito na primeira categoria que falamos, as legendas de TV.

Em seguida, perguntamos aos alunos os melhores horários e dias para que eles pudessem participar da oficina e vimos que nas terças e quintas-feiras a tarde seriam os melhores dias para que pudéssemos aplicar a oficina.

Após essa preparação e organização da oficina passamos para o segundo momento (2) que trata da realização da oficina que aconteceu primeiramente com a tentativa de elaborar os seguintes passos: a) Contação de uma história em língua de sinais; b) Perguntas com os alunos para verem os conhecimentos prévios deles; c) Dinâmica de palavras com os alunos surdos usando tecnologias digitais; d) Criação de imagens para a produção textual; e) Produção dos alunos.

A oficina foi ministrada integralmente em LIBRAS pelo pesquisador e após ter sido vista todas as variáveis no primeiro momento, pensou-se na oficina como um momento de aprendizagem entre os alunos surdos. Iniciou-se a oficina primeiramente explicando o propósito da mesma, como já havíamos divulgado nas redes sociais dos alunos e em grupos de whatsapp principalmente para o esclarecimento de dúvidas. Na realização da oficina contamos com 20 participantes surdos e 5 ouvintes, vale salientar que as metodologias pensadas para a oficina eram específicas para surdos, e estes concordaram em participar nesse sentido, tratando-se de profissionais da instituição.

Iniciamos exemplificando as especificidades linguísticas entre as duas culturas e como as mesmas para o sujeito surdo podem ser compreendidas e são bastante fronteiriças quando nos deparamos com o bilinguismo e o biculturalismo dos sujeitos surdos brasileiros. Fizemos uso de uma apresentação de slides (<https://prezi.com/1bwvxzymbkgh/oficina-de-portugues-para-surdos-prof-ebson-gomes/>). Após serem apresentados os elementos díspares entre as línguas, fomos vendo qual seria a importância para os surdos de aprenderem a LP e como podemos aprender numa perspectiva que ajudem eles a se desenvolver.

Foi bastante proveitoso esse diálogo inicial tendo em vista que vimos alguns exemplos de estruturas que podem ser marcadores na gramática da LIBRAS e da gramática da LP, a saber: SVO x SOV (S = Sujeito, V = Verbo e O = Objeto), como, por exemplo, em português falamos “Eu vou para casa” que se apresenta em ordem SVO, já quando vemos a escrita do surdo, que muitas vezes é uma glosa<sup>3</sup> do pensamento na gramática visual da língua de sinais, como temos: “EU CASA IR” que já mostra uma estrutura de SOV.

Dessa forma, fomos falando durante a oficina da necessidade do bilinguismo<sup>4</sup> para os surdos uma vez que como expressa os documentos do MEC/SEESP (BRASIL, 2014) para dar subsídios para a política linguística de educação bilíngue traz à tona uma série de fatores que devem ser pensados.

Após discutirmos sobre a importância de conhecimento das duas línguas e conseqüentemente de todos os coeficientes nelas envolvidos passamos para a produção textual em LP, inicialmente com um primeiro exemplo, foi contada uma história em língua de sinais de uma menina que estava brincando com seu cachorro, sendo usados muitos classificadores<sup>5</sup> e elementos visuais pertinentes a sinalização em Língua de Sinais (LS), assim como também foi apresentado imagens (<http://professoracleides.blogspot.com.br/2012/02/conto-sem-texto.html>), e posteriormente

---

<sup>3</sup> Expressão usada para dar conta da peculiaridade na escrita do sujeito surdo, uma vez que se apresenta como um possível equivalente em língua portuguesa para a sua sinalização.

<sup>4</sup> “A Educação Bilíngue de surdos envolve a criação de ambientes linguísticos para a aquisição da Libras como primeira língua (L1) por crianças surdas, no tempo de desenvolvimento linguístico esperado e similar ao das crianças ouvintes, e a aquisição do português como segunda língua (L2). [...] O objetivo é garantir a aquisição e a aprendizagem das línguas envolvidas como condição necessária à educação do surdo, construindo sua identidade linguística e cultural em Libras e concluir a educação básica em situação de igualdade com as crianças ouvintes e falantes do português” (BRASIL, 2014, p. 6).

<sup>5</sup> Aspecto das línguas de sinais que seriam como representações, descrições imagéticas de algum objeto, fenômeno, ou processo.

fomos perguntando quais seriam os nomes em LP que foram apresentados e conseqüentemente estavam sendo projetados.

Ao colocarmos uma grande quantidade de palavras que poderiam ser utilizadas para fazer essa história, percebemos que muitos conseguiram articular de sua forma a produção textual em LP, na medida em que eram colocados esses elementos fomos discutindo sobre algumas regras gramaticais da LP, como: concordância de gênero, número e grau; acentuação e; vocabulário, principalmente.

Além disso, os questionamentos desdobrados dessa produção foram diversos, sempre bem explicitados com exemplos em LS e LP, e um dos temas bastante perguntados foi sobre relacionamentos, por exemplo, ao escrever a frase: “Estou solteiro”, trabalhamos a conjugação do verbo estar e adequação de gênero, como marido, esposa, e até mesmo conversas mais informais, explicando as diferenças entre os contextos formais e não formais.

Como visto no primeiro momento, a ideia seria o acompanhamento por sites de redes sociais e como visto o *whatsapp* e o *facebook* foram os que os alunos mais usam, assim sabendo, o terceiro momento (3) foi de criamos grupos nas duas redes sociais: no *facebook* e no *whatsapp* vimos uma participação mais intensa e inclusive bastante proveitosa sobre o que havia sido trabalhado em sala (na oficina) e, além disso, o uso em outras redes sociais, como legenda dos status das duas redes sociais que os alunos mais usam.

O grupo de *whatsapp* sempre está sendo movimentado mesmo que já tenham sido coletados os dados para a pesquisa, tendo em vista uma investidura pessoal dos pesquisadores em poder ajudar no desenvolvimento do aprendizado de LP pelos alunos surdos. Uma recorrência que se percebe é o de adequação a norma culta da LP, em que são enviados vídeos em LIBRAS perguntando as palavras que poderiam ser correspondentes nos contextos apresentados.

O uso de *emojis* foram grandes aliados nesse processo de aprendizagem, uma vez que compreendem a natureza visual do sujeito surdo, e através desses elementos multimodais (Cf. VAN LEUWEN, 2004) conseguimos ter uma melhor compreensão por parte dos alunos em que muitas vezes a forma de explicação é sobre e pela a LP, sendo muitas vezes um aliado nesse processo.

Como exemplo vemos os emojis de homem e mulher para representar a adequação do gênero como questiona uma aluna surda sobre a concordância de gênero: “👤 cansado? O e 👤 cansada? A, Errado ou certo” sendo um elemento importante nesse processo de compreensão e assimilação da LP pelos surdos.

Percebem-se pelas interações três grandes destaques para o que acontece no grupo: 1 – Certo ou errado; 2 – Qual a palavra para o sinal e; 3 – Produção textual de assuntos diversos. O primeiro (1) como visto no exemplo acima eles têm dúvidas em algumas terminologias e mostram as opções ou mesmo a melhor forma como acham ser a correta para que seja visto e avaliado pelos membros do grupo, vale salientar que sempre procuramos dar exemplos que eles possam se “auto” corrigir e assim evitarmos constrangimentos que por ventura possam aparecer.

Quando nos deparamos com os vídeos postados em LS ao perguntar os possíveis correspondentes em LP (2) percebemos que as competências discursivas são completamente iguais e conseguem falar sobre diversos assuntos, toda via a produção em uma segunda língua, como é o caso da LP para os surdos passa a ser um processo ainda complicado que a deixa como fronteira.

Sempre vemos o grupo do whatsapp como um espaço de aprendizagem para os alunos, que ia desde vermos os desenhos dos alunos e discutir sobre o que eles significavam para eles, falávamos de assuntos diversos (3) como o caso das precauções sobre o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e felizmente nesse ano de 2017 uma surpresa em termos o tema da redação nessa realidade, na realidade dos alunos surdos. Falar sobre a sua realidade e suas necessidades pode parecer fácil, mas se isso é em uma língua que desconheço? Será que ainda continua fácil falar de si?

Felizmente vivenciamos diversos avanços na educação de surdos e principalmente voltados para a educação bilíngue desses alunos, uma vez que ainda existem diversas carências que precisam ser supridas como: a presença de professores sensíveis às especificidades linguístico-culturais dos alunos e consigam adaptar suas metodologias a elas; a presença de tradutores/intérpretes de LIBRAS nas salas de aula; professores de LIBRAS nas escolas não apenas para os alunos surdos, mas para todos os envolvidos nesse processo educacional e dentre outras estratégias.

## **CONSIDERAÇÕES (SEMI) FINAIS**

O presente trabalho buscou compreender como as tecnologias podem ser utilizadas na aprendizagem de LP por alunos surdos por meio de oficina e acompanhamento em sites de redes sociais junto com os alunos dentro de uma perspectiva multiletrada e digitalmente situados buscando entender as especificidades do ensino de segunda língua (L2) para surdos.

Nossas considerações estão longe de serem finais, mas acreditamos que podemos ver alguns passos sendo trilhados para um ensino que possa contemplar as suas especificidades linguísticas e culturais, dando visibilidade ao seu corpo sinalizante e olhos de perceber o mundo à sua volta, inclusive com o que mais vivenciamos em sociedade, as redes que a fazem e interagimos todos os dias.

Percebemos que os alunos ficaram muito motivados e ainda continuam nesse processo em que se discutem diversos assuntos com as duas línguas nas redes sociais que foram compartilhadas e vemos uma aprendizagem significativa quando vemos as postagens com as conjugações e concordâncias adequadas e que mostram que os resultados esperados da oficina foram pelo menos em parte alcançados.

Dessa forma, percebemos que as tecnologias digitais para o ensino de LP para surdos passam a ser aliados e instrumentos potencializadores, tendo em vista que a maioria das interações

que acontecem, são usadas essas ferramentas em uma segunda língua, como é a LP para os surdos, e mesmo assim os alunos a utilizam para ter acesso ao mundo a sua volta.

Postagens, status, legendas de fotos, comentários, compartilhamentos, vídeos, emojis, imagens, e muitos outros passam a ser costumeiro da vida social do aluno surdo, esquecer-se disso no processo de ensino é não permitir que os mesmos mostrem seu potencial no aprendizado da língua. Isto posto, acreditamos que devemos perceber nossos alunos e suas culturas para um mundo novo e com tecnologias, compreendendo as práticas cotidianas dos nossos alunos e também as mudanças delas, a prática de nós como professores, e a necessidade de novas pedagogias para novos tempos.

Em suma, entrevemos que o processo educacional dos alunos surdos merece ainda mais esforços para que pensemos em um ensino que possa ser de fato para todos, e pensar no ensino bilíngue e bicultural é mais que necessário com estratégias e processos didático-metodológicos, inclusive com o auxílio de tecnologias digitais que possam suprir as suas necessidades educacionais desses alunos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.html) . Acesso em 20 nov. 2017.

CANDAU, V. M. Educação em Direitos Humanos: uma proposta de trabalho. In: CANDAU, V. M., ZENAIDE, M. N. T. **Oficinas Aprendendo e Ensinando Direitos Humanos**, João Pessoa: Programa Nacional de Direitos Humanos; Secretaria da Segurança Pública do Estado da Paraíba; Conselho Estadual da Defesa dos Direitos do Homem e do Cidadão, 1999.

- DIONÍSIO, A. P. (org.). **Multimodalidades e leituras:** funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais. Recife: Pipa Comunicação, 2014.
- DIONÍSIO, A. P.; VASCONCELOS, L. J. de. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUNZEN, C; MENDONÇA, M. (orgs.). **Múltiplas linguagens para o ensino médio.** São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 19-42.
- FRANCO, C. de P. **Autonomia na aprendizagem de inglês:** um estudo de caso com nativos digitais sob as lentes do caos e da complexidade. Tese de doutorado. Belo Horizonte: UFMG, 2013.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GRADDOL, D. **The Future of English?** UK: The British Council, 2000.
- LÉTTI, M. **"Facebooqueando" a sala de aula:** a lógica de uso das redes sociais online e a reestruturação da escola. Documento de qualificação. Mestrado (em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília – UnB, Brasília, 2013.
- MOITA-LOPES, L.P.; ROJO, R. H. R. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: SEB/MEC (Org.). **Orientações Curriculares do Ensino Médio.** Brasília: MEC/SEB, 2004, p. 14-59.
- QUADROS, R. M. **Ideias para ensinar português para alunos surdos/** Ronice Müller de Quadros, Magali L. P. Schmiedt. Brasília: MEC, SEESP, 2006.
- SANTAELLA, L. **Matrizes da linguagem e pensamento:** sonora visual verbal - aplicações na hipermídia. São Paulo: Iluminuras: FAPESP, 2005.
- VAN LEUWEN, T. **Introducing Social Semiotics.** Nova York: Routledge Press, 2004.
- WEISSHEIMER, J.; LEANDRO, D. C. Facebook e aprendizagem híbrida de inglês na universidade. In: ARAÚJO, Júlio; LEFFA, Vilson (Orgs.) **Redes sociais e ensino de línguas:** o que temos de aprender?. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

## CLARICE LISPECTOR OU SHAKESPEARE? A FALSA AUTORIA EM TEMPOS DE REDES SOCIAIS

Rosângela Ívina Araújo dos Santos

Stephanie Silva Dantas

Valdenízia da Conceição Bezerra

### Palavras iniciais

Uma simples busca nas redes sociais, como o *Facebook*, encontramos inúmeras frases de efeito atribuídas a escritores famosos e renomados. Um exemplo são as frases atribuídas à escritora Clarice Lispector e Shakespeare, onde podemos constatar que muitas delas nunca foram ditas pelos referidos escritores.

Considerando tais colocações, nossa análise partiu de questionamentos, tais como: as frases atribuídas a autores renomados remetem ao estilo de escrita deles? Os aspectos referentes ao tempo e ao espaço em que esses autores viviam são retratados nessas frases? Essas perguntas nos darão norte para procedermos com a análise de algumas materialidades nos próximos tópicos.

Para uma melhor sistematização do nosso trabalho, dividimos em quatro tópicos, desconsiderando as palavras iniciais e finais, a saber: **O uso da internet e as falsas autorias**, onde iremos discutir sobre a circulação dos textos que são atribuídos aos autores já mencionados e as possíveis motivações para a validação dessas frases em nome desses autores. Em seguida, **compartilhar, mas não plagiar**, trataremos sobre a questão do plágio, uma vez que entendemos que esses textos se configuram como roubo intelectual, pois eles são produzidos por um e compartilhados como sendo de outros. Depois, **caracterização da pesquisa**, explanamos sobre nosso objetivo e as materialidades aqui analisadas. Por último, **Clarice e Shakespeare em tempos de redes sociais**, onde faremos, de fato, nossa análise de

materialidades que circulam no ambiente virtual que estamos inseridos.

### **O uso da internet e as falsas autorias**

A internet possibilita uma imensa facilidade de informações, consultas e pesquisas, como também qualquer pessoa, a qualquer momento pode escrever o que quiser no ambiente virtual. Assim, nos deparamos com frases que nunca foram ditas pelos autores mencionados, e mesmo diante de um meio bastante eficaz para consultas e pesquisas, ainda assim acabamos acreditando e propagando-as.

A utilização de um nome de um profissional renomado e com excelente reputação pode conferir a um “discurso qualquer” certa autoridade, como também, esse mesmo profissional pode vir a ser prejudicado por um equívoco de autoria.

Entendemos que a internet seja um ambiente propício e um dos principais meios de propagação dessas falsas autorias. Seja por aspectos comportamentais, ou ainda a velocidade e rapidez de informações, sem o devido cuidado em constatar a veracidade dos fatos.

Uma explicação para a disseminação das falsas autorias seria a busca por credibilidade e autoridade, uma tentativa de valorar os discursos, com a intenção de se conseguir algo por influência. Essa autoridade e credibilidade buscada através dos discursos e frases estão diretamente relacionadas à palavra poder.

Antes de qualquer coisa precisamos conhecer etimologicamente a palavra poder. Ela vem do latim vulgar *potere*, substituído ao latim clássico *posse*, que vem a ser a contração de *potis esse*, “ser capaz”; “autoridade”. Na prática, a etimologia da palavra poder torna sempre uma palavra ou ação que exprime força, persuasão, controle, regulação etc. (FERRERINHA, RAITZ, 2010, p. 369 e 370).

Ainda segundo Ferrerinha e Raitz (2010) para Foucault o poder não está centrado em uma instituição, contratos jurídicos

ou políticos. Para ele o poder é capaz de reprimir, como também produzir efeitos de saber e verdade. "Pode-se identificar que o poder se encontra por toda parte. O poder não é só do Estado ou da soberania. O poder são as ações sobre as ações. O poder provoca ações que ora se encontram no campo do direito, ora no campo da verdade" (FERRERINHA; RAITZ, 2010, p. 382).

Nascimento e Francelino (2015) destacam um ponto importante mencionado por Foucault no que concerne ao status do nome do autor. Para ele, o nome do autor não deve ser visto apenas como um simples elemento presente no discurso, já que este exerce determinado papel discursivo. Segundo Foucault atrelado ao nome do autor estaria a ideia de pertencimento, ou ainda, relacionados ao nome do autor estariam todos os textos a ele impostos e sugeridos.

Enfim, o nome do autor funciona para caracterizar um certo modo de ser do discurso: para um discurso, o fato de haver um nome de autor, o fato de que se possa dizer "isso foi escrito por tal pessoa", ou "tal pessoa é o autor disso", indica que esse discurso não é uma palavra cotidiana, indiferente, uma palavra que se afasta, que flutua e passa, uma palavra imediatamente consumível, mas que se trata de uma palavra que deve ser recebida de uma certa maneira e que deve, em uma dada cultura, receber um certo status. (FOUCAULT, 2000 apud NASCIMENTO; FRANCELINO, p. 63 grifos do autor).

Como já foi mencionado, o nome do autor exerce uma determinada função no discurso. Ele pode elevar o poder das palavras em um dado discurso fazendo com que as palavras que a ele foram impostas sejam recebidas de maneira diferente, com certo status. O que difere de palavras que não constam a autoria (FERRERINHA; RAITZ, 2010, p. 63 e 64).

A internet não é culpada, mas é um meio para essa propagação indevida. Que não temos como ter certeza se ocorre por má-fé, mero engano ou ainda falta de informação. São os aspectos comportamentais que devem ser revistos e reavaliados, pois muitos de nós compactuamos de tal prática, quando

deixamos de conferir, consultar ou analisar a autenticidade e veracidade de um texto e o compartilhamos. A solução seria fazer uma rápida pesquisa de autoria e autenticidade dos textos na Internet.

### **Compartilhar, mas não plagiar**

Através da expansão e concomitante popularização da Rede mundial de Comunicação (internet), possibilitou-se o acesso rápido a uma variedade de textos, antes acessíveis apenas em livros impressos, nos ambientes de bibliotecas físicos ou através de sua aquisição, algumas vezes impossível para a grande camada da população por seu valor ser incompatível com o que poderiam ofertar como pagamento, hoje, mesmo o indivíduo de poder aquisitivo menor tem facilmente acesso a diversidades de textos, obras e citações dos mais variados autores, inclusive autores já renomados historicamente por seu conjunto de obras. No entanto o fácil acesso através da disseminação desses textos pela internet acarreta na maioria das vezes a perda da fonte original, pois já é algo comum no meio digital a prática de disponibilizar apenas fragmentos de determinados textos, descontextualizados e muitas vezes com modificações, prática que corrobora para que todo conteúdo disponibilizado em rede se torne o que Cunha (2010, p.10) chama de “coisa sem dono”.

A cultura do “copie e cole” é algo enraizado a toda uma essa geração imersa a esse mundo digital (CUNHA, 2010), não somente nos ambientes digitais, como também nas instituições de ensino. A prática de reprodução das ideias de outrem, sem que lhes deem os créditos merecidos por aquela produção, não é algo apenas realizado por alunos da educação básica, mas é algo que se perpetua para além dos cursos de graduação, sendo perceptíveis inclusive nos cursos de pós-graduação, Cunha (2017, p.02;10).

No ambiente virtual, sobretudo nas redes sociais é corriqueiro a prática do compartilhamento de frases retiradas do seu contexto original, supostamente atribuídas a autoria de terminada pessoa,

geralmente famoso. Esses fragmentos frequentemente passam por modificações seja por sua ordem de construção ou através de sua apresentação. Ao se identificarem com determinado texto, os usuários dessas redes compartilham esse enunciado, na maioria das vezes sem se preocupar em conferir sua autoria. Algumas vezes esses textos trazem apenas o nome do autor ao qual é atribuído, que geralmente se trata de grandes nomes da literatura ou personalidades bastante conhecidas e em sua maioria não consta a fonte ou faz menção a obra da qual foi retirado, o que dificulta a constatação de sua autenticidade, principalmente por aqueles que não são familiarizados a obra daquele autor, o que é intrigante é que os mesmos indivíduos que não se preocupam em conferir a autoria dos textos disseminados em seus perfis, estão propensos a compartilhar com maior frequência aqueles que são atribuídos aos autores já renomados ou a figuras públicas bastante conhecidas, pois o autor atribuído aquele texto lhe compete veracidade e credibilidade, Rosin (2016, p.85), que ainda afirma, em sua pesquisa, apresentada ao Programa de Pós Graduação em Linguística, pela Universidade Federal de São Carlos, que a atribuição da autoria é algo essencial para que esses textos circulem.

Diante do que apresentamos nesses primeiros parágrafos podemos afirmar que muitos usuários das redes sociais colaboram para a propagação do plágio pelos meios digitais, seja de forma proposital ou por confiar na veracidade de tudo que lhes é apresentado nos espaços virtuais, como já mencionamos principalmente quando essas produções são atribuídas a alguém já renomado. Apesar de reconhecermos que nos meios digitais todos somos produtores de conteúdo, pois as muitas possibilidades de produções, possibilita um processo colaborativo de criações e recriações, e que por meio deste o que se é produzido se distancia de pertencer a um único indivíduo, nossa atenção neste trabalho se volta a prática de postagem e compartilhamento de citações, principalmente nas redes sociais, sem nenhuma referência ou quando referenciadas, sem garantia

da autenticidade do autor. Segundo Rosin *apud* Momesso (2016, p.113) isso ocorre, pois, os leitores constroem a representação do seu “eu”, através do diálogo que constroem com os autores atribuídos ao texto, se posicionando em concordância ou discordância ao enunciado podendo também modificá-lo tanto em conteúdo como em estrutura.

Logo, as *mensagens compartilhadas* são uma evidência do que essa nova relação permite, isso é, nos textos impressos “não [se] podia modificar o enunciado do texto nem apagá-lo [...] agora, coma representação eletrônica do texto, existe a possibilidade de submeter o texto recebido às decisões próprias do leitor para cortar, deslocar, mudar a ordem, introduzir sua própria escrita” (CHARTIER, 2001, p. 145).

Como já mencionamos anteriormente essa prática de apropriação indevida da produção intelectual de outrem não é exclusiva aos espaços virtuais, está também presente nas escolas e universidades, instituições formais voltadas ao ensino, porém Rosin (2016) destaca que esses espaços virtuais propiciaram o surgimento de novas formas de produção e apropriação de textos, dando ênfase a importância de conhecê-las para que possam ser analisadas.

Assim sendo é fundamental que desde a educação básica a escola desenvolva meios de coibir o plágio, não somente através de punições, como geralmente acontece, mas sobretudo proporcionando aos alunos meios de desenvolvimento de sua escrita, instigando-os a desenvolver a autoconfiança e autonomia ao escrever. Em seu artigo *Para ir além do plágio*, escrito para a revista Carta Capital, Paiva discorre sobre a importância de promover ao aluno possibilidades para desenvolver uma escrita mais autônoma.

Nessa fase da vida, estamos aprendendo a ler, a escrever e a interpretar textos. Muitos dos plágios decorrem mais da desinformação sobre as regras de escrita do que de uma infração deliberada. O ideal é debater o tema em sala e, caso ainda ocorram episódios, repensar se as tarefas propostas não

estão desestimulando os estudantes a formularem textos mais autorais. (PAIVA *apud* TERRA, 2019)

Uma das formas é através de atividades em que o aluno possa expor seu posicionamento, manifestando-se criticamente, fundamentado em leituras através de pesquisas bibliográficas, porém de forma orientada a identificar as relações entre o posicionamento do autor e o seu. Pois através desses processos o educando poderá compreender a construção de seu conhecimento e reconhecer a necessidade da retomada de conhecimentos passados para a produção de novos. Mediante o processo de construção da sua produção intelectual desenvolverá o respeito pelo que foi produzido pelo outro. Se expressando com autonomia e seguridade não somente em ambientes escolares como em todos os ambientes frequentados, inclusive os digitais.

### **Passos da pesquisa**

Como sugere o título do presente trabalho, iremos tratar sobre frases que circulam nas redes sociais que levam o nome de autores renomados no âmbito da literatura, vide título do trabalho, sendo que essas autorias não os pertencem. Para tanto, o nosso objetivo é analisar as frases atribuídas a Clarice Lispector e a Shakespeare e como essas se destoam das obras originais dos autores.

Para atendermos ao objetivo traçado, centraremos nossa análise em três materialidades retiradas da rede social *Facebook*, de duas páginas distintas. Iremos nos deter às frases referenciadas como sendo dos autores já citados anteriormente, mas vale salientar que diversos outros autores também são alvo de darem nome a citações que não são de sua criação.

No decorrer do nosso trabalho, estabelecemos alguns diálogos no que diz respeito a análise do discurso, as questões sobre autoria bem como algumas considerações sobre o ensino, uma vez que julgamos importante tratar sobre questões de plágio,

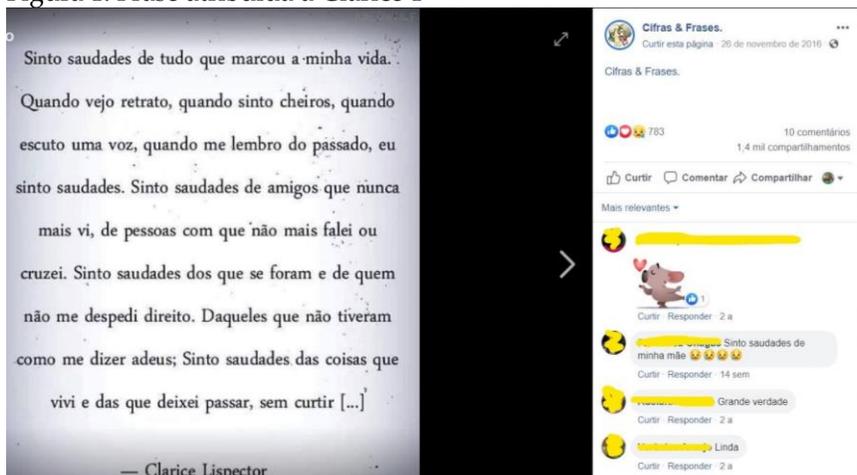
autoria e veracidade de informações nos espaços de ensino e aprendizagem na era virtual.

### Clarice e Shakespeare em tempos de redes sociais

É comum, ao entrarmos nas redes sociais, nos depararmos com inúmeras frases atribuídas a Clarice Lispector, todavia, a maioria das vezes é perceptível que grande parte das citações feitas em nome da autora não pertencem a ela, uma vez que aspectos como linguagem e temática não condizem com a literatura por ela produzida.

A primeira materialidade aqui analisada trata-se de uma citação atribuída à Clarice, que está depositada na página Cifras & Frases, na rede social Facebook. Como é perceptível, a imagem conquista adesão do público, uma vez que o número de curtidas e compartilhamentos é bem significativo.

Figura 1: Frase atribuída a Clarice 1



Fonte: *Facebook.com*

A frase possui uma conotação que nos remete ao saudosismo referente ao tempo, coisas e pessoas que passaram e não fazem mais parte do cotidiano da pessoa que conduz a narrativa. Outro

fator que nos faz perceber o distanciamento da frase em questão com as produções reais da autora, é a linguagem simplória empregada no texto, uma vez que seu conteúdo é superficial.

Conforme ensina Costa (1999), o romantismo amoroso é uma característica forte da cultura ocidental, contudo, ao olharmos para essas frases que sinalizam para a saudade de amores passados, entendemos que aí não mais se reforça a ideia de amor eterno e relações permanentes, mas a história ganha outros contornos, embora a saudade perdure. Consideramos, portanto, que essas características das famosas frases de Facebook é que lhes dão visibilidade e, com isso, adesão do público, uma vez que na nossa subjetividade, todos somos tocados por sentimentos de coisas passadas que ficaram para trás.

Dessa forma, Clarice Lispector, dona de uma personalidade forte e singular e por tratar muitas vezes dos aspectos de sua alma, das complexidades do mundo e seus mistérios, é um alvo fácil para se atribuir a ela, frases que visam dar um conforto moral ou conselhos sentimentais e amorosos, frases de autoajuda. Isso pode levar a uma compreensão errônea das obras da escritora e levar a um desmoraonamento do nosso patrimônio cultural, já que acontece com diversos autores renomados.

Figura 2: Frase atribuída a Clarice 2



Fonte: *Facebook.com*

A segunda materialidade de nossa análise, também estampa o nome de Clarice Lispector como autora da frase e, assim como a anterior, também conta com um número alto de reações e compartilhamentos e foi retirada de uma página do *Facebook* cujo nome é Clarice Lispector Frases, como seu próprio nome já sugere, essa página tem como intenção propagar frases escritas pela autora.

A segunda frase pseudo dita por Clarice, mostra-se também distante das obras originais da autora. Um texto também simplório que faz uma comparação entre as dores corporais que sentimentos enquanto criança e como estas se diferem dos problemas amorosos que passamos quando chegamos à fase adulta.

Assim como na materialidade anterior, a essência da frase nos leva a pensar nos sentimentos, nas relações amorosas e no amor romântico e como esses fatores nos causam dor. O discurso empregado no texto, de certa maneira, serve para reforçar a ideia de fragilidade das relações, onde um sujeito estará sempre na condição de se decepcionar com o outro.

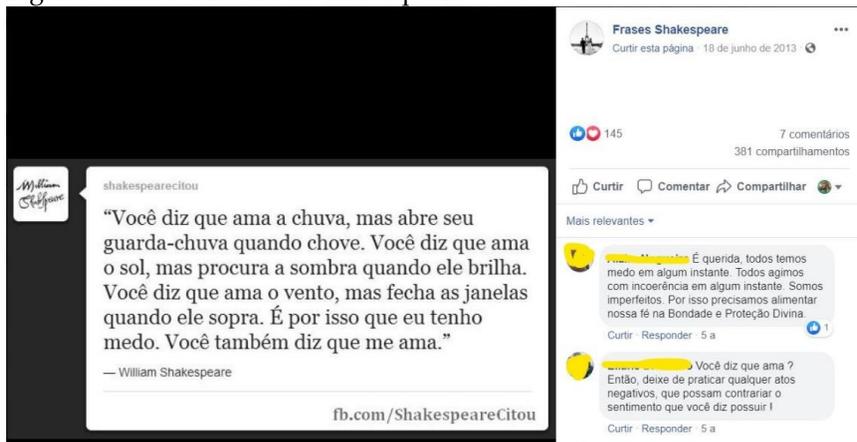
Na era virtual, é muito comum estarmos expondo todos os nossos sentimentos e aquilo que acontece em nosso cotidiano. Assim, de acordo com Russi (2015), o *Facebook* potencializa nosso hábito de falar para os outros aquilo que está no campo do sigilo, ou seja, nosso *feed* acaba por se tornar um espaço para confidenciarmos tudo que estamos sentindo e passando. Dessa forma, as frases funcionam como um dispositivo para projetarmos nossa voz através do que foi dito por outro alguém, e quando essa outra pessoa é um autor de renome, nos sentimos seguros em demonstrarmos nossos sentimentos por meio da fala do outro já validada.

Para finalizar nossa análise, centramos nosso olhar a uma frase compartilhada como sendo de autoria de William Shakespeare, um grande nome do cânone literário, reconhecido e apreciado mundialmente.

Em seus diversos trabalhos sobre o autor, bem como de tradução das obras shakespearianas, Heliodora (2008) nos fala sobre o autor inglês e o seu estilo de conceber suas obras, ele que possuía uma capacidade de investigar e compreender com

profundidade os processos do ser humano, tanto no que diz respeito ao indivíduo enquanto integrante de um grupo social, como o sujeito em sua individualidade.

Figura 3: Frase atribuída a Shakespeare



Fonte: *Facebook.com*

A frase atribuída a Shakespeare, na materialidade aqui analisada, traz em seu conteúdo um discurso que remete a ações contraditórias de um sujeito que diz amar outro. A frase pode ter sido atribuída ao ator e vista como verdadeira pelos espectadores da página, tendo em vista que uma das peças mais populares do autor, *Romeu e Julieta*, conta a história de um jovem casal que vive um amor proibido, dessa forma, podemos inferir que tudo que aborde a temática do amor, da proibição e até mesmo do sofrer por amor tenha sido produzido por Shakespeare.

Todavia, ao analisarmos os textos que circulam na internet, além de olhar para a linguagem e o estilo de escrita, para averiguar se estes estão em consonância com o autor, é preciso também olhar para aspectos concretos que possam se apresentar no texto. Na materialidade em questão, nas primeiras palavras temos menção ao guarda-chuva, contudo, esse objeto só veio tornar-se de uso popular no século XVIII, enquanto o autor viveu nos séculos XVI e XVII.

Isto posto, compreendemos que ambos os autores são alvos do lado obscuro que a liberdade na internet proporciona aos seus usuários: criar, compartilhar e não saber ao certo a origem das coisas. Contudo, como já mencionamos anteriormente, não se deve atribuir culpa a internet e as suas facilidades, pois estamos inseridos em um sistema que não oportuniza de maneira igual o acesso as informações, à cultura e às grandes obras literárias, de modo que também não somos ensinados a buscar informações de maneira mais aprofundada e em fontes seguras.

Dessa forma, é preciso estar sempre atento ao que estamos compartilhando em nossas redes, pois os discursos são validados e disseminados com muita facilidade e fluidez, por isso e importância de reforçar em nossos ambientes de convívio a ideia de pesquisar incansavelmente a origem e a veracidade daquilo que é dito e ensinado.

### **Algumas considerações**

Chegando, portanto, ao fim do presente trabalho pudemos perceber quão frágeis são os textos que circulam nas redes sociais levando o nome de dois autores tão importantes para a literatura diante de suas obras reais, e isso nos preocupa, uma vez que estes escritos contribuem para o empobrecimento dos textos e das nossas fontes de pesquisa, uma vez que esses são de fácil acesso e de grande popularidade entre as diversas páginas que se propõem a propagar as obras desses autores.

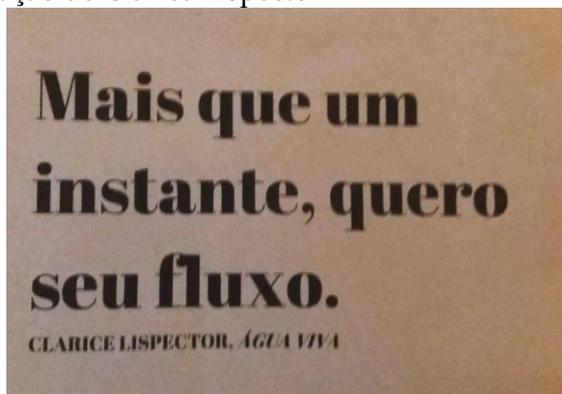
Acreditamos não ser possível detectar a origem dessas frases e quem deu o primeiro passo para que elas fossem compartilhadas e ganhassem visibilidade, contudo, acreditamos que é possível adotar práticas de desmistificação das frases atribuídas erroneamente e, em contrapartida, compartilhar aquilo que de fato foi feito por esses autores.

Deixamos aqui a possibilidade de dar outros rumos a partir desse trabalho, uma vez que nossa análise foi construída em cima de materialidades retiradas de duas páginas do Facebook, contudo,

podemos pensar em investigar como os sujeitos recebem essas informações, por que eles validam as ideias nessas frases bem como buscar entender como se dá o processo de verificação de autoria. Esses são, portanto, alguns apontamentos para passos futuros.

Trazemos aqui como exemplo um evento literário, por nome Sim, Clarice! Realizado na UFERSA, *campus* Caraúbas, no ano de 2017, na ocasião o professor idealizador do projeto juntamente com seu grupo de pesquisa espalhou pelas paredes da Universidade diversas citações verdadeiras de Clarice e junto a isso o incentivo para que os alunos tirassem fotos e espalhassem nas redes sociais os dizeres verdadeiros da autora, podendo assim dar sua contribuição para o combate as frases falsas que, infelizmente, já são tidas como verdadeiras.

Figura: Citação de Clarice Lispector



Fonte: Instagram #horadecarice

Finalizamos, portanto, com os dizeres da autora aqui apreciada, reiterando a ideia de que a pesquisa e os estudos não se detenham a um instante, apenas, mas que sigamos o fluxo dos caminhos do saber com vista a ampliar nossos conhecimentos e contribuir significativamente na vida daqueles que virão depois de nós e poderão ter acesso aos nossos ensinamentos e aos nossos escritos.

## Referências

- COSTA, J.F. 1999. **Sem fraude nem favor: estudos sobre o amor romântico**. Rio de Janeiro, Rocco, 128 p.
- CUNHA, R, B. **O Plágio e a cultura do copy/paste: um desafio para o ensino básico**, 07/2010, 5º Seminário Nacional: “O professor e a leitura do Jornal”, vol.1, pp.1-3, Campinas, SP, Brasil, 2010.
- FERRERINHA, Isabella Maria Nunes; RAITZ Tânia Regina. As relações de poder em Michel Foucault: reflexões teóricas. **Revista de Administração Pública – RAP** – Rio de Janeiro, p.367-383, mar./abr. 2010.
- HELIODORA, Bárbara. **Por que ler Shakespeare**. São Paulo: Globo, 2008.
- NASCIMENTO, Ilderlândio Assis de Andrade; FRANCELINO, Pedro Farias. Barthes, Foucault e Bakhtin: sobre a noção de autor (ia). **Revista Língua e Literatura**, v. 17, n. 29, p.58-77, dez. 2015.
- PAIVA, Thais; FRANCELINO, **Para ir além do plágio**. Carta Capital, nov. 2015. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacaoreportagens/para-ir-alem-do-plagio/>, acesso em: 06 de jul de 2019.
- ROSIN, Pâmela da Silva. **Peculiaridades do exercício da função autor em redes sociais: uma análise discursiva de “mensagens compartilhadas” pelo facebook**. – São Carlos: UFSCar, 2016. 139 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade federal de São Carlos, 2016.
- RUSSI, P. 2015. Legem Habemus: dispositivo de confissão. In: K.M. SOUSA; H.P. PAIXÃO (orgs.), **Dispositivos de saber/poder em Michel Foucault: biopolítica, corpo e subjetividade**. São Paulo, Intermeios, p. 35-47.

# FACEBOOK E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: ENTRE A APRENDIZAGEM DA LIBRAS E O DISCURSO INCLUSIVO PARA JOVENS DO EM

Tárcia Tamária da Costa Silva  
Vicente de Lima-Neto

## Introdução

Desde o surgimento da internet se desenvolveram também novas estratégias para interagirmos, assim como, se ampliou o contato entre diferentes culturas do mundo. De fato, até hoje temos muitas mudanças ocasionadas em detrimento dessa ferramenta e os sites de redes sociais que existem nos ambientes virtuais são acessados inúmeras vezes diariamente, não somente para o entretenimento, mas como fonte de conhecimento, podendo ser utilizado na aprendizagem de uma nova língua. O *Facebook*, sendo um site de rede social com bastante acesso por pessoas de diferentes faixas etárias, possui inúmeros usuários que interagem através de comentários e compartilhamentos num curto espaço de tempo e fácil acesso.

Diante disso, torna-se comum o surgimento de comunidades dentro desse site de rede social, sendo que essas comunidades surgem a depender do interesse de alguma pessoa e/ou grupo social, podendo ter diferentes objetivos e espaços reservados com um foco de um determinado tema, nos quais os seus usuários podem compartilhar e usar o material encontrado a depender das suas necessidades de uso. A maleabilidade desse tipo de site ocorre principalmente por a nossa comunicação ser intermediada pelo uso de enunciados relativamente estabilizados que incluem uma forma, estilo e conteúdo a depender do interesse do seu usuário, a esses enunciados chamamos de gêneros discursivos (BAKHTIN, 2011).

Levando em consideração os inúmeros acessos de jovens nesses tipos de sites, assim como a procura e atuação de diversas pessoas numa comunidade no Facebook que tem a Libras e a comunidade surda como foco para discussão e postagens, o nosso objetivo é analisar as perspectivas dos acessos de jovens que estão cursando o Ensino Médio (EM), para avaliarmos quais as aprendizagens podem e/ou são adquiridas em torno da Libras e cultura surda através do acesso e uso dos gêneros existentes nesse ambiente. A relevância da nossa pesquisa acontece por acreditamos que ao acessar sites de redes sociais esses jovens possam aprender alguma língua e nos fazer refletir sobre as metodologias que utilizamos no ensino de línguas nas aulas do ensino médio.

Para isso, organizamos a nossa pesquisa utilizando estudos consolidados na área de gêneros discursivos, internet e sites de redes sociais na aprendizagem de línguas. Este trabalho é desenvolvido em quatro momentos: o nosso levantamento teórico acerca da concepção de gêneros discursivos, a sua relação com os sites de redes sociais e o acesso por jovens que cursam o ensino médio; os nossos passos metodológicos e, por fim, a análise de dados e os resultados que nos foram desenvolvidos.

### **Internet, comunicação e gêneros**

As formas de comunicação se ampliaram ainda mais com o surgimento da internet e espaços virtuais, como os sites de redes sociais, que auxiliam nas trocas de informações de maneira rápida e globalizada, sejam em formas de textos em vídeos, escritos ou imagens que se adequam a troca mútua de comunicação entre diferentes culturas mundiais. Araújo e Costa (2013) discorrem sobre o fácil acesso a esses sites, em seu trabalho explicando que a liberdade existente para a utilização desses ambientes virtuais motiva que os seus participantes façam uso e criem diferentes formas que auxiliem numa melhor comunicação, criando novos gêneros a partir dos que já existem.

Agregando essa concepção dos autores a realidade que encontramos nos sites de redes sociais, é possível percebermos também que essas interações interpassam cada vez mais a depender da idade e grau de instrução dos usuários, sendo que o acesso por jovens é bastante nítido e que torna difícil separar essa realidade virtual do ambiente escolar. Tendo em vista que a nossa comunicação é desenvolvida pelo uso de enunciados relativamente estabilizados que possuem um estilo, forma e conteúdo a depender da necessidade dos seus usuários os quais chamamos de gêneros discursivos (BAKHTIN, 1997), acreditamos que com as interações dos usuários nesses ambientes é possível adquirir uma nova estratégia de aprendizagem de línguas, em decorrência do uso natural da língua alvo de aprendizagem.

Num mundo tecnológico em que os alunos possuem a dependência diária de estabelecer vínculos virtuais, é necessário que a escola observe a realidade dos seus alunos para poder usar dessa característica na construção do conhecimento interacional, a aprendizagem que irá ultrapassar os limites físicos da escola e ajudar na integração dos alunos na sociedade em que vivem. Sobre isso, Alencar (2013) discorre que:

Inserir mídias sociais, no caso o Facebook, no contexto estudantil torna-se uma tarefa fácil, já que os nativos digitais já estão habituados a utilizar as mídias digitais assiduamente. O uso de tal plataforma como articuladora da rede educacional ultrapassaria as distâncias, aumentando a interação entre alunos e professores (ALENCAR, 2013, p. 91).

Desse modo, é importante valorizarmos os estudos que englobam os sites de redes sociais como um possível aliado no domínio discursivo educacional. Em virtude de estarem muito presentes na realidade dos alunos, esses ambientes podem mostrar uma nova forma de aprender e chamar a atenção dos alunos, assim teríamos mais uma estratégia de ensino que corrobore com a adaptação de metodologias que ajudem no ensino de línguas no Ensino Médio atual. A seguir iremos discutir

sobre como esses sites de redes sociais podem contribuir para a aprendizagem de línguas.

### **Sites de rede social, gêneros e aprendizagem de línguas no Ensino Médio**

O ensino de língua estrangeira sempre perpetua por várias dúvidas quanto a metodologia utilizada e função social que o aluno pode adquirir a parti do conhecimento desenvolvido em sala de aula. Por muito tempo o ensino dessa categoria era pautado principalmente para a tradução e aquisição de vocabulário, sendo o ensino algo engessado aos contextos criados em sala de aula, em que os alunos praticavam apenas o que era disposto naquele contexto.

Com o desenvolvimento de estudos sobre a aprendizagem de línguas, percebeu-se que é necessário não somente o ensino de vocabulário, mas principalmente que o aluno possa interagir com os conhecimentos adquiridos, que o ensino de língua se estabeleça pelo o uso e criação de novos contextos. Ao agregarmos isso ao surgimento da internet é nítido que a realidade dos alunos e professores, assim como nas demais áreas da sociedade, sofreram algumas mudanças e que pertinente a isso “a expansão da internet rompeu com as fronteiras espaciais, ampliou-as para globais e possibilitou as interações sociais por meio de espaços virtuais” (MOLINA, 2013, p. 112).

Diante dessa realidade o próprio MEC reconheceu o quanto era falho o ensino de língua estrangeira no Brasil, afirmando que na maioria das vezes ao invés de capacitar o aluno a falar, ler e escrever naturalmente com o novo idioma, as aulas no nível médio eram de caráter monótono e repetitivo, comprometendo a aprendizagem de relevantes conteúdos para a formação do discente e ainda afirma que:

É preciso pensar-se o ensino e a aprendizagem das Línguas Estrangeiras Modernas no Ensino Médio em termos de competências abrangentes e estáticas, uma vez que uma língua é o veículo de comunicação de um povo por

excelência e é através de sua forma de expressar-se que esse povo transmite sua cultura, suas tradições, seus conhecimentos (BRASIL, 2000, p. 30).

Diante desse contexto, os sites de redes sociais como o Facebook devem ser estudados, pois se agregam a essa perspectiva de inclusão cultural e circulação da língua, tendo em vista que os gêneros discursivos compartilhados na comunidade são artefatos culturais, justamente por absorverem aspectos da cultura que foi inserido para seu estabelecimento (MILLER, 1984). Assim, concordamos também com Gomes (2016) que mediante o surgimento das redes sociais, surgem também a necessidade de novos letramentos e outras formas de construção de conhecimento. Desse modo, cabe a escola incluir essa realidade dentro do contexto das salas de aulas, não com o uso estático dos gêneros encontrados, mas com o intuito de motivar uma aprendizagem prática que possa ser acessada pelo aluno de maneira espontânea para a circulação da língua estudada.

Pertinente a essa problemática, o intuito desse trabalho é justamente saber dos próprios alunos suas perspectivas quanto ao uso dos sites de redes sociais como o Facebook para a aprendizagem de língua. Enfatizamos que o foco desse trabalho foi a aprendizagem da Libras, que ainda não se encontra como disciplina da grade curricular do Ensino Médio, mas que é uma língua utilizada pela comunidade surda brasileira e que várias comunidades do Facebook abordam a temática e possuem vários seguidores. Logo, esperamos que os resultados obtidos sirvam de reflexão e adaptação para novas estratégias de ensino que melhorem a aquisição de conhecimentos, interação do aluno com a comunidade e diminuição dos preconceitos ainda existentes ao se estudar outras culturas.

## **Metodologia**

Para atingirmos nossos objetivos procuramos incluir em nossos procedimentos metodológicos três momentos para melhor

detalhar o desenvolvimento da pesquisa. Primeiramente caracterizamos o tipo de pesquisa, em sequência, como ocorreu a construção do corpus e, por fim, as estratégias metodológicas que adotamos para almejar nossos objetivos.

Dando início a nossa metodologia, o nosso tipo de pesquisa se baseia nas concepções de Gerhardat e Silveira (2009, p. 35) sendo de caráter exploratória, pois nossos objetivos são de traçar o perfil dos usuários numa comunidade no Facebook e avaliar suas perspectivas quanto ao ensino de línguas (Libras) na comunidade e para isso precisamos nos familiarizar com o ambiente para possíveis construção de hipóteses.

Quanto a construção do nosso corpus de pesquisa, optamos pelo uso de questionários aplicados de maneira online aos usuários da comunidade que estudamos no Facebook. Logo o levantamento de dados foi realizado virtualmente, utilizando a ferramenta do Google Formulários e o compartilhamento do link de acesso no ambiente que desenvolvemos a pesquisa para um contato direto e espontâneo com os sujeitos alvos do nosso estudo. É importante ressaltar que para o nosso objetivo não necessitamos da identificação dos usuários e que por isso nos abstermos quanto a essa informação.

O questionário aplicado é constituído por oito perguntas, sendo as perguntas 1, 2 e 4 voltadas para a construção do perfil dos usuários. As questões 3 e 5 tratavam de assuntos referentes ao objetivo de acesso a página e percepções iniciais sobre ela e a questão 6 referir-se à aprendizagem de LIBRAS pelo acesso e interações na comunidade no Facebook.

O questionário ficou à disposição dos usuários da página durante 72 horas e através dos dados obtidos realizamos as nossas análises, foram 34 participantes que contribuíram de maneira espontânea à nossa pesquisa. Cabe lembrar que o nosso foco nesse artigo é em relação aos alunos que cursam ou possuem o EM completo, justamente para avaliarmos as aprendizagens que adquiriram nesse ambiente virtual. Procuramos saber as perspectivas desses estudantes para podermos colaborar na

construção de um Ensino Médio que inclua a realidade dos alunos em virtude de um conhecimento prático e de fácil acesso.

### **Análise de dados**

Para delinear os nossos resultados partimos da aplicação de questionários, sendo que as perguntas eram organizadas por blocos de interesse. As questões 1,2 e 4 focaram no perfil dos sujeitos, quanto ao objetivo de acesso e conhecimentos iniciais destinamos as perguntas 3 e 5 para analisar as aprendizagens da Libras optamos pela questão 6.

O primeiro bloco era composto pelas questões: **1- Qual seu grau de instrução?; 2- Qual sua faixa etária?; 4- Você é surdo ou ouvinte?**. Como podemos perceber essas questões são bem voltadas a formação do perfil dos usuários e para analisarmos o foco do nosso objetivo, a presença de alunos que cursam o EM. Sobre o grau de instrução, a maioria dos indivíduos estão cursando a sua primeira graduação, 25% possuem o EM completo e 6,3% estão cursando o EM. De início percebemos que em nossa pesquisa a maioria das pessoas que responderam são jovens universitários. Um fato que pode ter influenciado para a menor presença dos que estão cursando o EM, pode ser por conta que a LIBRAS não é disciplina obrigatória no EM e que por isso não é muito conhecida entre esses jovens.

Quanto a faixa etária, em decorrência da pergunta anterior a maioria dos que responderam possuem em torno de 20-24 anos de idade e 16,7 % possuem entre 15-19 anos, indo de encontro aos dados sobre o grau de instrução. Ao serem perguntados se eram surdos ou ouvintes a maioria respondeu que era ouvinte (93,5%) e 6,5% se declarou surdo, já nos mostrando que mesmo a página sendo voltada para a primeira língua do surdo, a maioria dos participantes são ouvintes. Logo, através desses dados percebemos que os participantes da comunidade possuem um grau de instrução, sendo que a maioria são jovens ouvintes que

frequentam um ambiente acadêmico e que mesmo assim estão presentes nesse tipo de comunidade.

Dando início as análises do segundo bloco de perguntas, que busca analisar qual o objetivo de acesso e os conhecimentos adquiridos inicialmente pelos usuários, avaliamos com base nas perguntas: **3- Qual o seu propósito em visitar a página? e 5- O conteúdo da página tem contribuído de alguma maneira para a aprendizagem de LIBRAS?**. Esse bloco de perguntas é um dos nossos principais guias para discussão, pois através das respostas podemos analisar o principal intuito que esses jovens têm ao buscar a página, assim como se seus propósitos iniciais foram atingidos. Sobre a primeira pergunta 81,3% dos indagados afirmaram que buscam a página com o intuito de buscar aprendizagens, em contraponto a 15,6% que buscam entretenimento.

O que mais nos faz refletir nesses dados é que muitas vezes, principalmente no EM, existe uma barreira entre os sites de redes sociais quanto ferramenta de aprendizagem, pois entende-se que seu uso é voltado principalmente para o entretenimento. De fato, esses ambientes possuem uma grande demanda de assuntos e comunidades sobre os mais variados assuntos, mas com uma orientação e ponto de vista estratégico esses podem ser utilizados para a aquisição de conhecimentos. Os próprios usuários reconhecem essa informação quando respondem que o conteúdo da página tem contribuído de alguma maneira para a aprendizagem de LIBRAS, sendo que 96,9% confirmaram que sim, que o conteúdo compartilhado na página ajuda nessa construção de conhecimento.

Logo, percebemos que os próprios estudantes se direcionam para essa comunidade com o intuito específico de aprender sobre a LIBRAS e que a página tem contribuído para esse direcionamento. Quando voltamos o nosso foco para as aulas de línguas no EM, percebemos que o mesmo fato pode acontecer com comunidades que abordem a Língua inglesa ou espanhola, ambas obrigatórias nos currículos disciplinares

dos alunos. Esse tipo de aprendizagem além de colaborar com a aquisição de conteúdo específicos da língua alvo, imerge o aluno na própria cultura da comunidade por fazer uso dos gêneros que circulam nela, corroborando com os objetivos dos PCNs.

É plausível percebemos que até esse bloco de análises os indivíduos que participaram da pesquisa afirmaram que buscam a comunidade no *Facebook* com o objetivo principal de aprender a Libras e que também esse desejo tem sido correspondido pelas interações na própria página. Assim, para aprofundarmos mais a nossa pesquisa, desenvolvemos o último bloco querendo saber através da sexta pergunta, que tipo de aprendizagem o aluno obteve na página de Libras que é seguidor.

Foram disponibilizadas essas alternativas para múltipla escolha acerca das aprendizagens adquiridas: Sinais em Libras; Expressões faciais; Tradução e interpretação; Elaboração de frases; Cultura surda; e outros. A opção mais escolhida Das opções foi recorrente a aprendizagem de Sinais em Libras com cerca de 90,3% dos votos, seguida da aprendizagem sobre a Cultura surda, traduções e interpretações, elaboração de frases e expressões faciais. É plausível que a opção que mais teve ênfase foi sobre a aquisição de sinais, fato que pode ocorrer em virtude que muitos dos usuários estão tendo contato recente com a Libras e por isso a página colabora além da aprendizagem da língua, por servir de impulso para a curiosidade dos participantes.

O que percebemos até aqui é que com o surgimento da internet e conseqüentemente dos sites de redes sociais mudamos várias estratégias de comunicação, inclusive mudamos também as nossas formas de adquirir conhecimento. Tudo se tornou rápido, acessível e prático e é importante que a escola acompanhe esse fluxo de expansão. A liberdade de compartilhamento de ideias e gêneros que existem nas comunidades do *Facebook* também nos mostram que os alunos gostam da interação, da produção da aprendizagem e não do repasse de conhecimento, pois percebemos que mesmo os alunos da graduação, que possuem um grau de instrução maior comparado ao EM, recorrem aos sites

de redes sociais para aprender uma língua e afirmaram que estão aprendendo.

Além disso, percebemos o crescimento do discurso inclusivo acerca da surdez e comunidade surda, sendo que através das respostas dos nossos questionários, é notável que alunos de áreas diferentes se interessam em aprender a língua de sinais, inclusive os alunos do EM. Através dessas reflexões podemos aprimorar o ensino de línguas, buscando mapear em outras pesquisas quais seriam as características desses gêneros. É preciso também expandir para outros sites de redes sociais que venham sendo destaques entre os jovens, buscando fazer uma análise mais profunda e direta com alunos que cursem o EM e que mesmo sem ter a disciplina de Libras se interessem pelo conteúdo voltado a ela.

### **Considerações finais**

O uso de sites de redes sociais já é rotina para muitos jovens que cursam o EM. Como professores devemos pensar em estratégias de ensino e aprendizagem para os nossos alunos, incluindo a realidade que eles vivem e locais de aplicabilidade do conhecimento, pois a é importante expandirmos o que é construído em sala de aula com a sociedade em geral. Assim, percebemos que a educação pode ser um elo entre vários contextos, inclusive para o crescimento do discurso inclusivo e uma sociedade com mais conhecimento sobre a vida do outro e sua cultura.

Os Facebook é um ambiente virtual muito acessado por pessoas de diversas faixas etárias, inclusive jovens que estejam cursando o EM. É necessário que o educador veja esses ambientes como ferramentas e não como algo que a escola precise competir, pois muitas vezes eles são enxergados somente como local de entretenimento. O objetivo dessa pesquisa foi analisar as perspectivas dos acessos de jovens que estão cursando o Ensino Médio (EM), para avaliarmos quais as aprendizagens podem e/ou

são adquiridas em torno da Libras e cultura surda através do acesso e uso dos gêneros existentes nesse ambiente.

Mediante os dados obtidos através dos questionários, é possível ver que o Facebook também é buscado por jovens como ferramenta de aprendizagem e que essas estão sendo construídas. Mesmo sendo o nosso objetivo de avaliar as perspectivas de acessos dos jovens que estão cursando o EM, percebemos que o maior público de acesso são estudante do Ensino Superior, o que nos mostra que mesmo com a disponibilidade de gêneros acadêmicos para o ensino de Libras, esses alunos procuram o Facebook para auxiliar nessa aprendizagem. Acreditamos que o menor índice de pessoas que estejam cursando o EM seja por conta de não termos a disciplina de Libras como obrigatória nesse nível.

Assim, mediante a todas discussões e dados obtidos, é nítido ver que o Facebook, os seus ambientes e os gêneros que promovem a comunicação entre os seus usuários permitem a aprendizagem da Libras e conhecimento sobre discurso inclusivo das pessoas com surdez. É necessário o surgimento de outros estudos para analisar melhor os públicos em específico, para pensarmos em estratégias que podem ser aplicadas no ensino de línguas no EM e melhorar a aprendizagem dos alunos, assim como a expansão sobre o que é a Libras e sua importância para a comunidade surda.

## Referências

- ALENCAR, G. A.; MOURA, M. R.; BITENCOURT, R. B. **Facebook como Plataforma de Ensino/Aprendizagem: o que dizem os Professores e Alunos do IFSertão – PE.** Educação, Formação e Tecnologias, 2013.
- ARAÚJO, J.; COSTA, S. M. **Redes sociais e reelaborações de gêneros.** In: ANAIS DO CONGRESSO NACIONAL UNIVERSIDADE, EAD E SOFTWARE LIVRE. v. 1, n. 4, 2013, Minas Gerais. Anais... UEADSL, 2013.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOMES, L. F. Redes sociais e escolas: o que temos de aprender. In ARAÚJO, J; LEFFA, V (Orgs.) **Redes Sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

BAKHTIN, M.M. Os Gêneros do Discurso. In: **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 277-326.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais (ENSINO MÉDIO). Brasília, 2000.

MILLER, C. Gênero como ação social. In: \_\_\_\_\_. **Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia**. DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (Org.). Trad. e adaptação de Judith Chambliss Hoffnagel et al. Recife: EDUFPE, [1984] 2009a, p. 21-44.

MOLINA, M. C.G. **A Internet e o poder da comunicação na sociedade em rede: influência nas formas de interação social**. Revista Metropolitana de Sustentabilidade, v. 3, 2013.

# PRÁTICAS DE LETRAMENTO E TECNOLOGIAS DIGITAIS: A EXPERIÊNCIA DO CANAL DA TV RADIOTEC NO YOUTUBE

Jarod Mateus de Sousa Cavalcante (UFPI/CTF/LPT/CNPq)

José Ribamar Lopes Batista Júnior (UFPI/CTF/LPT/CNPq)

## INTRODUÇÃO

A sala de aula configura-se com um espaço para a promoção de inúmeras práticas na cultura letrada, engrandecendo as demandas por aprendizagem e interação com as tecnologias digitais que surgem a todo instante. Podemos citar como uma dessas práticas letradas a construção de uma rádio escolar. Essa iniciativa teria o objetivo de auxiliar o aperfeiçoamento nas práticas de leitura, oralidade e escrita, assim como a aquisição de novas habilidades, por exemplo, maior envolvimento com os acontecimentos locais e mundiais, além de desenvolver o senso crítico. Isso pode ser ilustrado com as experiências de Baltar (2012).

Hoje, as redes sociais, especialmente o *WhatsApp*, *Facebook* e o *YouTube*, tornaram-se excelente espaço para divulgação de conteúdos, informações, produção e propagação do conhecimento, além de um ótimo espaço para interação entre pessoas na rede mundial de computadores. No âmbito pedagógico, apesar de resistência, o canal no *YouTube* é importante para o desenvolvimento comunicativo e expressivo dos estudantes, sem falar do processo de interação social e do entretenimento.

Nesse sentido e com o propósito de promover a interação social e comunicativa entre os estudantes, a TV Radiotec disponibiliza programas educativos, informativos, culturais e científicos, que são utilizados como a voz da escola. Esses programas têm um amplo alcance e vão além da instituição, com

o auxílio das redes sociais, favorecendo o enriquecimento intelectual das pessoas que têm acesso à internet. Assim, abordaremos, neste trabalho, as experiências do canal no YouTube do Laboratório de Leitura e Produção Textual do Colégio Técnico de Floriano, explicitando a rotina de produção e publicação dos atuais programas do canal (maiores detalhes na seção 3).

## ASPECTOS METODOLÓGICOS

O Laboratório de Leitura e Produção Textual (LPT/CNPq) funciona desde 2010 no Colégio Técnico de Floriano, instituição vinculada à Universidade Federal do Piauí, e desenvolve ações e projetos de letramento (leitura e escrita) com foco no desenvolvimento das habilidades letradas orais e escritas, baseados nos conceitos dos Novos Estudos do Letramento e de prática social (BARTON, 2007; STREET, 2014; BATISTA JÚNIOR, SATO E MELO, 2018) com a finalidade de melhorar as práticas de leitura e escrita de alunas e alunos do ensino médio profissionalizante, especialmente nos cursos de Agropecuária e Informática. A instituição também oferta o técnico em Enfermagem (modalidade subsequente).

As ações e projetos desenvolvidos pelo Laboratório são: i) projetos de Letramento (desenvolvidos de forma curricular na disciplina de Redação); ii) projetos de pesquisa por meio de editais PIBIC-JR; iii) projetos de extensão por meio de editais PIBEX; iv) ações culturais (Sarau, Som do Intervalo, Olimpíadas LPT, Museu LPT; v) TV RADIOTEC (Canal no Youtube); vi) Biblioteca Setorial e Espaços “Leia Aqui” e “Clássicos Circulantes”(ações de promoção da leitura); vii) Oficinas LPT (de gêneros diversos).

Na disciplina de Redação, em cada série do ensino médio, são desenvolvidos, anualmente, dois projetos (sendo um em cada semestre), Para o curso técnico de Enfermagem, na disciplina de Português Técnico é trabalhado exclusivamente o Projeto “Quer

que eu Desenhe?”, a fim de que haja uma articulação entre ensino técnico profissionalizante, por meio da multimodalidade e o ensino de Língua. As duas disciplinas contam, em média, com a participação de 200 alunos/as por ano, além disso, conta-se com a colaboração de professores de outras instituições na oferta de oficinas, que auxiliam nas atividades do LPT.

Na TV Radiotec, objeto deste artigo, todos os programas passam por um processo dividido basicamente em quatro etapas principais: elaboração, revisão e finalização de pautas, gravação, edição e divulgação nas redes sociais, conforme figura a seguir:



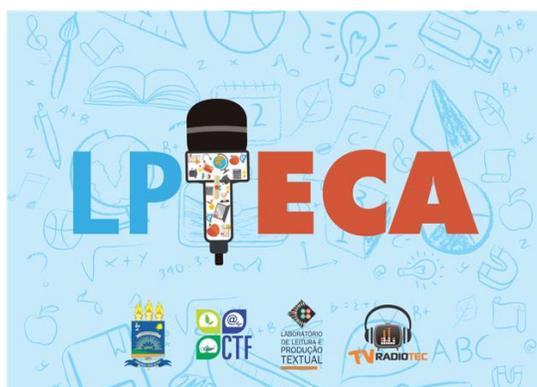
Figura 1: Metodologia da TV Radiotec. LPT/CTF/UFPI, 2018.

Assim, o *corpus* deste trabalho resultou dos registros de observações das atividades dos/as bolsistas nas diferentes etapas do processo de produção dos programas da TV Radiotec.

## PROJETO TV RADIOTEC

O canal TV Radiotec conta, hoje, com quatro programas disponíveis no ar: i) **Cultura em Minuto** - programa que apresenta dicas de livros, filmes e seriados; ii) **Papo Arretado** – programa de entrevista com pessoas da instituição ou que desenvolvem trabalhos relevantes/inovadores no município de Florianópolis e região. Além disso, realizam-se entrevistas nas viagens promovidas pelo LPT; iii) **Ponto e Vírgula** – discussão/debates de temas recentes e de maior repercussão (sejam eles de natureza local, nacional ou internacional); iv) **LPTECA** – programa de games sobre conhecimentos gerais e ensino médio.

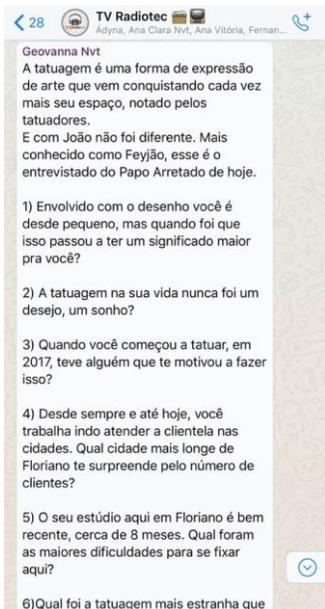




**Figuras 2 a 4:** logomarcas dos programas da TV Radiotec

Definida a dinâmica que irá ao ar em cada programa, a atividade dos bolsistas, responsáveis pelo projeto, consiste em definir a pauta. Em seguida, as informações são reunidas em um roteiro definitivo pelo redator que organiza a sequência das perguntas, dos temas a serem debatidos, das dicas ou dos desafios que irão ao ar no programa, além da “escalada” (chamada que apresenta os destaques de cada programa) e da finalização com os créditos e formas de acesso ao Canal. Por fim, preparado o roteiro, o texto é lido, analisado e avaliado pelo produtor (coordenador do projeto) que confere todas as etapas e autoriza a gravação do

programa. Caso seja necessário, alguns roteiros passam pelo processo de reformulação.



**Figura 5:** Pauta

**PAUTA 14- PROGRAMA LPTECA**

VINHETA	Roda 17s
ABERTURA	Misael: Olá pessoal ligado na TV Radiotec, tudo bom com vocês? Estamos começando mais um programa da TV Radiotec Maysa: E os convidados de hoje são...
VINHETA	Pense Rápido em 5s
1º PARTICIPANTE	Maysa: Começamos a competição com o bloco Pense Rápido, que irá testar os seus conhecimentos sobre assuntos gerais. Temos 5 envelopes, e as suas perguntas estão contidas nele e agora vocês irão tirar um impar ou par para ver quem começa a responder. Abrir o envelope Perguntas do envelope que for escolhido Perguntas: escolhidas na hora
2º PARTICIPANTE	Maysa: Agora é a vez do segundo participante. Perguntas
ENCERRAMENTO DA RODADA	Os âncoras informam o placar.
VINHETA	Bate-rebate em 5s
	Misael: E agora vamos para o Bate-Rebate, onde teremos perguntas sobre assuntos das disciplinas do ensino médio, onde teremos 20 perguntas alternadas entre os participantes. Pergunta 1-
VINHETA	Contra o tempo em 5s
	Maysa: Nesse bloco, serão feitas perguntas numéricas sobre personalidades e os participantes terão que dar a resposta

**Figura 6:** Pauta do Programa LPTECA

A gravação exige de um a três âncoras (apresentadores) e um operador de áudio/vídeo. Para a gravação é utilizado a filmadora, bem como todo equipamento necessário para captação do som: microfone, cabos e mesa de som. A equipe grava e registra momentos marcantes com seus convidados, bem como é feito registro por meio de fotos que são publicadas na página da TV Radiotec nas diversas redes sociais (*Facebook, Twitter e Instagram*) com a finalidade de divulgar os bastidores, os programas, a página e os trabalhos do projeto.



**Foto 1 – Ponto e Vírgula**



**Foto 2 – Papo Arretado**



**Foto 3 – LPTECA**



**Foto 4 – Cultura em Minuto**

A edição dos programas acontece durante as reuniões, quando os operadores, por meio do programa *Sony Vegas*, finalizam os programas, verificando se as frequências de áudio estão alinhadas, montam as trilhas de cada quadro e organizam as músicas selecionadas de forma correta, bem como editam os vídeos.



Figura 7 – Programa Sony Vegas. LPT/CTF/UFPI, 2019.

A publicação é feita em cinco redes sociais (*Facebook, Instagram, YouTube, Whatsapp e Twitter*). Os seguidores podem acessar, comentar e curtir os programas retroalimentando a TV Radiotec com novas informações. A seguir a página da TV Radiotec no YouTube:

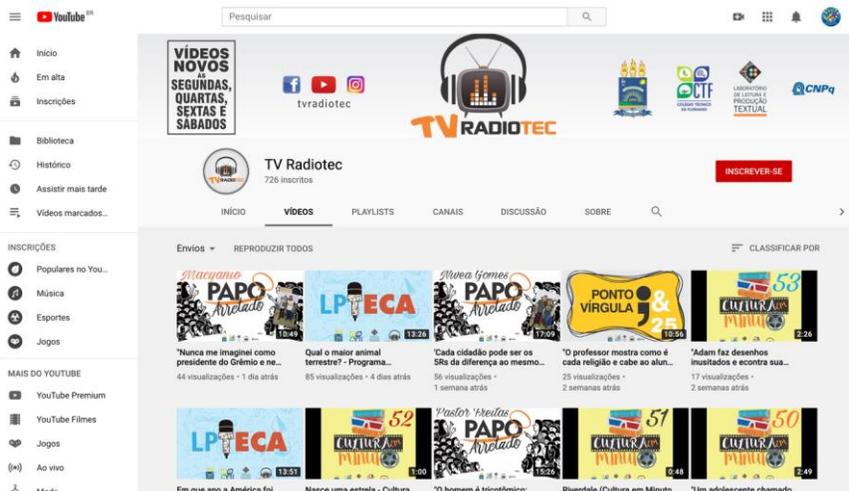


Figura 8 – Página da TV Radiotec no YouTube LPT/CTF/UFPI, 2019.

Importante registrar a participação dos seguidores, especialmente no YouTube, ao comentarem os programas exibidos:

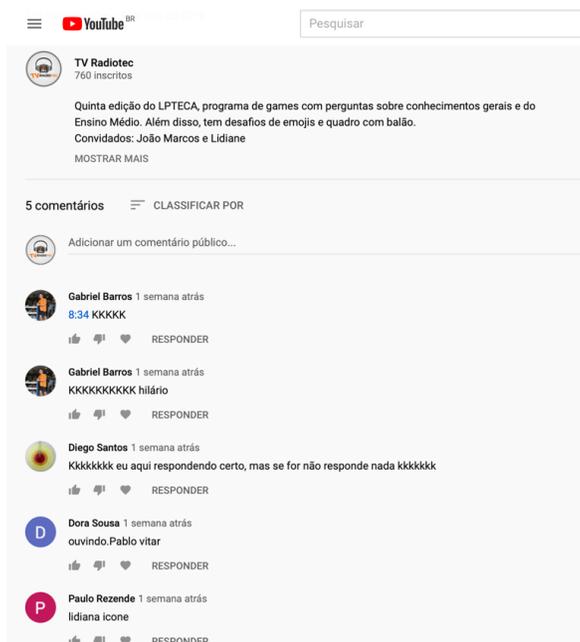


Figura 9 – Comentários no *YouTube* LPT/CTF/UFPI, 2019.

## CONCLUSÃO

A TV Radiotec, sem dúvidas, configura-se como elemento importantíssimo para o fomento dos múltiplos letramentos no Ensino Médio do CTF. Além de contribuir significativamente no processo de ensino – aprendizagem, oportuniza o desenvolvimento de habilidades e competências nas esferas sociais e campos de atuação (como o campo jornalístico, campo da vida pública) e favorece os quatro pilares da educação, sobretudo o “aprender a fazer”. É importante ressaltar, também, o pleno desenvolvimento da competência da oralidade que os alunos adquirem durante todo o processo de quando estão inseridos na TV Radiotec. A comunicação, principal instrumento

desse trabalho, coloca os alunos num patamar diferente de quando eles se inserem no trabalho, normalmente tímidos, com meias palavras, sem criticidade e argumentação e, por estarem diretamente ligados na produção dos programas, proporciona ao aluno a perda da timidez e de dialogar em público.

Os alunos envolvem-se ativamente no processo de elaboração de todos os trabalhos da TV Radiotec, em todas suas etapas há um protagonismo deles sempre mediados pelo professor orientador. Desde a produção, discussão, elaboração e execução, os alunos se situam em diversas práticas interdisciplinares, multissemióticas e multiletradas, absorvendo conhecimentos em seus mais diversos componentes, esferas e campos de atuação, como já mencionado anteriormente. Aprender a Língua Portuguesa é bastante complexo, principalmente no campo da oralidade, porque as opiniões do outro apresentam possibilidades de análise e reflexão sobre as suas próprias. Daí a importância das atividades da TV Radiotec, que torna o processo de aprendizagem um espaço onde cada sujeito tenha o direito à palavra reconhecido como legítimo, real, respeitado e valorizado.

## REFERÊNCIAS

- BALTAR, Marcos. **Rádio escolar**: uma experiência de letramento midiático. São Paulo: Cortez, 2012.
- BARTON, David. **Literacy**: an introduction to the ecology of written language. 2. ed. Oxford, Cambridge: Blackwell Publishers, 2007.
- BATISTA JR, José Ribamar Lopes; SATO, Denise Tamaê Borges; MELO, Iran Ferreira de. **Análise de discurso para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.
- STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

## A PESQUISA PARA O DESENVOLVIMENTO DO ENSINO DE LÍNGUAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Samuel de Carvalho Lima (IFRN)

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O público alvo do mestrado na Área de Ensino é bastante diversificado. Quando se considera um mestrado profissional nesta área, além do cumprimento de créditos em disciplinas e atividades, os alunos do curso devem desenvolver um produto educacional por meio de uma pesquisa aplicada.

No universo desses alunos, há professores de línguas que atuam nos diversos cursos de educação profissional ofertados pelos Institutos Federais, tanto na modalidade de Ensino Médio Integrado (cursos técnicos de nível médio) quanto na modalidade do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Esses cursos são bem variados, a saber: técnico em informática, técnico em petróleo e gás, técnico em edificações, técnico em mecânica, entre outros. Assim, os professores de línguas precisam amadurecer o seu perfil de professor-pesquisador, considerando a sua disciplina de língua (portuguesa como língua materna ou espanhol/inglês/francês como língua estrangeira) e o contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) em que os conteúdos são ministrados.

Diante das possibilidades de produtos educacionais previstos (mídias educacionais, protótipos, propostas de ensino, material textual, materiais interativos, atividades de extensão, desenvolvimento de aplicativos e programa de rádio e televisão), as propostas de ensino se mostram produtivas para o exercício da profissão dos professores de línguas que atuam na EPT. No entanto, compreende-se que não basta apenas refletir sobre a prática do ensino de conteúdos já realizada. Neste caso, é

necessário, também, que as bases conceituais da EPT estejam subjacentes à proposta de ensino informada, o que faz emergir a questão central desta discussão: como realizar uma pesquisa para o desenvolvimento do ensino de línguas na educação profissional?

A orientação de projetos na área de ensino de línguas que resultaram em propostas de ensino no contexto dos Institutos Federais elucidam escolhas teórico-metodológicas pertinentes para o planejamento da pesquisa de natureza aplicada que é demandada nos mestrados profissionais. Para o desenvolvimento de uma proposta de ensino de línguas na educação profissional, elucidam-se, minimamente, cinco escolhas basilares. São elas: 1) a perspectiva de ensino de línguas; 2) a base conceitual da EPT; 3) a análise do Projeto Pedagógico de Curso (PPC), sobretudo a ementa e o programa (conteúdos) da disciplina; 4) o desenho da proposta de ensino; 5) a intervenção pedagógica para a avaliação da proposta de ensino.

Nesta reflexão, essas cinco escolhas teórico-metodológicas são apresentadas de forma sistematizada. Não se defende que o caminho mapeado seja o único que possa resultar em produtos educacionais efetivos. No entanto, ele tem sido fundamental para o planejamento e o desenvolvimento da pesquisa em ensino de línguas comprometida com a relação entre o ensino de línguas e o contexto da educação profissional.

Para além destas considerações iniciais, esta discussão é estruturada com as seções que refletem, de maneira sistemática, os procedimentos da construção da pesquisa para o desenvolvimento de propostas de ensino de línguas na educação profissional. Assim, as seguintes seções problematizam, nesta ordem: a perspectiva de ensino de línguas; a base conceitual da EPT; a análise do Projeto Pedagógico de Curso (PPC); o desenho da proposta de ensino, e a intervenção pedagógica. Após a discussão desses aspectos, em considerações finais, desenha-se a síntese das escolhas teórico-metodológicas, salientando as implicações e as limitações de seu escopo.

## A PERSPECTIVA DE ENSINO DE LÍNGUAS

A pesquisa para o desenvolvimento do ensino de línguas na educação profissional pressupõe uma perspectiva teórica de ensino de línguas. Nesse sentido, o ensino de línguas pautado em gêneros do discurso em função dos multiletramentos pode contribuir para a ampliação das práticas sociais mediadas pela linguagem na língua materna e em língua estrangeira. Assim, defende-se que a pesquisa para o desenvolvimento de propostas de ensino de línguas esteja filiada à compreensão interacionista de língua materializada por meio de enunciados relativamente estáveis, os gêneros do discurso (BAKHTIN, 1997).

Os gêneros textuais possuem sua relevância no ensino-aprendizagem de línguas devido ao seu caráter sócio-discursivo e ao seu poder de ação social nos contextos comunicativos (MARCUSCHI, 2002). Assim, a proposta de ensino de línguas deve engajar os alunos na análise das condições de produção textual e da importância do público-alvo como parte essencial da enunciação, relacionando essa análise às características temáticas, estruturais e estilísticas do gênero do discurso, de modo a promover a produção de gêneros orais e escritos que garantam a ampliação da atuação social, acadêmica e profissional dos alunos.

Para dar conta dessas orientações, é necessário contemplar a variedade de textos híbridos de diferentes naturezas: esferas, linguagens, mídias, cultura. Fomentam-se os letramentos que são necessários aos alunos, pois a sociedade contemporânea apresenta multiplicidade cultural e semiótica (ROJO, 2012), fato que não pode ser desconsiderado em uma proposta de ensino de línguas, de maneira geral, e na educação profissional, de maneira particular. Dessa forma, vislumbram-se pesquisas que possam contribuir para o desenvolvimento de propostas de ensino para a escrita do relatório de estágio, para a interação na entrevista de emprego em língua inglesa, para a produção de memes, etc.

No contexto da educação profissional, juntamente à perspectiva de ensino de línguas, o professor-pesquisador deve

articular suas premissas com as bases conceituais da EPT, sobre a qual se discute na seguinte seção.

## **A BASE CONCEITUAL DA EPT**

Além da filiação com a perspectiva de ensino de línguas, a pesquisa para o desenvolvimento do produto educacional proposta de ensino na educação profissional pressupõe uma seleção consciente da base conceitual em EPT. Neste caso, o próprio contexto, o curso e a modalidade em que a proposta for desenvolvida podem orientar as possíveis escolhas. Para que curso a proposta de ensino de línguas está sendo planejada? Ensino Médio Integrado ou PROEJA? As respostas a essas indagações orientam o professor-pesquisador a refletir sobre os sujeitos sociais, históricos e culturais para os quais se pode pensar uma investigação com vistas a contribuir com seus participantes.

A escolha por uma base conceitual em EPT advém da necessidade de uma delimitação para o alcance do objetivo da pesquisa e da proposta de ensino. Além disso, conforme a ser explicitado adiante, o desenho da proposta de ensino pode ser planejado em uma extensão mínima de 15 horas, totalizando 1 crédito para fins acadêmicos. Assim, o professor-pesquisador não precisa necessariamente estabelecer o diálogo com toda a base conceitual da EPT, mas delimita, pressupõe, articula e aproxima essa discussão com sua perspectiva de ensino de línguas. Entre as opções de escolha, a oferta do Ensino Médio Integrado emerge como uma das categorias mais caras à EPT (cf. FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Para além do ensino integrado como promotor da politecnia ou educação tecnológica, outras dimensões da EPT podem ser levadas em consideração, a saber: a promoção da formação humana integral ou omnilateral; a consciência do trabalho como princípio educativo; a capacitação em uma perspectiva de emancipação dos sujeitos; o estabelecimento de relações entre o espaço escolar e o setor produtivo; o compromisso com a

Educação de Jovens e Adultos – EJA (ANTUNES, 1999; OLIVEIRA, 2003; SAVIANI, 2007; NEVES; PRONKO, 2008; MOLL *et al.*, 2010; MOURA; HENRIQUE, 2012).

Vale destacar que o esforço argumentativo que o professor-pesquisador faz para articular a perspectiva de ensino de línguas com a base conceitual da EPT não é o mesmo que faria um professor-pesquisador de outras disciplinas. Isso acontece em razão da pressuposição marxista que norteia tanto a concepção de linguagem quanto a educação profissional, resultando no entendimento de que o ensino de línguas deve se comprometer com a problematização das práticas sociais com vistas à formação de um cidadão que atue criticamente na sociedade de que participa e lutar pela diminuição da sistematização das relações de poder garantida pela ideologia (FREIRE, 1987; 2000; VOLÓCHINOV, 2017; THOMPSON, 1995).

Dessa forma, a pesquisa para o desenvolvimento de propostas de ensino de línguas na educação profissional estabelece sua lupa teórica, responsável pelas demais escolhas, orientações, ações, planos, procedimentos e instrumentos de (auto)avaliação que complementam a investigação. Entre essas escolhas, percorrer os PPC do contexto da educação profissional, sobretudo a ementa e o programa (conteúdos) da disciplina, ganha destaque, conforme discutido na seguinte seção.

## **ANÁLISE DO PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO (PPC)**

O processo de elaboração de uma proposta de ensino prevê o conhecimento dos documentos pedagógicos norteadores do ensino praticados na instituição. O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) é um documento oficial praticado nos Institutos Federais. De acesso livre, ele estrutura o curso em todos os seus aspectos mais relevantes. Assim, esse documento é responsável por apresentar a matriz do curso, as disciplinas, suas ementas e programas (conteúdos). A estrutura de um PPC pode contemplar as seguintes seções: justificativa, objetivos, requisitos e formas de acesso, perfil

profissional de conclusão do curso, organização curricular, critérios de avaliação da aprendizagem, critérios de aproveitamento de estudos e certificação de conhecimentos, instalações e equipamentos, biblioteca e pessoal docente e técnico-administrativo, certificados e diplomas.

É nesse documento que se encontram as informações referentes às disciplinas de línguas: língua portuguesa, língua inglesa, língua espanhola, etc. A análise do PPC, reivindicada para o planejamento de uma pesquisa aplicada que oriente uma proposta de ensino enquanto produto educacional, incide, sobretudo, na ementa e no programa (conteúdos) dessas disciplinas. Na Pesquisa em Ensino, o professor-pesquisador pode delimitar o foco de sua proposta de ensino ao eleger o conteúdo ou o conjunto de conteúdos que podem ser contemplados por sua proposta. Após uma primeira reflexão e tomada de decisões, pode haver articulações com conteúdos correlacionados com o objetivo maior da proposta, sem perder de vista o fato de que há uma prática prescrita por documentos norteadores do ensino que são construídos de forma coletiva, resultante de debate e deliberações dentro da instituição. O PPC deve refletir o resultado de uma gestão democrática e participativa da instituição.

O papel da argumentação do professor-pesquisador é fundamental na construção do objeto de pesquisa/conhecimento. É necessário haver o convencimento de que uma forma de intervir diferente da que já está consolidada pode resultar em uma contribuição para o processo de ensino-aprendizagem. Sua postura não precisa ser de negação ao que já é praticado, mas de possível complementação ou diversificação, de alternativas outras em busca de resultados mais proveitosos, visando, por exemplo, a uma maior participação dos alunos nas atividades, a um menor índice de abstenção, à consolidação e à expansão das práticas sociais de leitura e escrita, sem perder de vista a reflexão sobre os alunos enquanto sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, no procedimento de análise da ementa e do programa da disciplina de língua é prevista a elucidação de possíveis lacunas

que podem ser complementadas a partir da proposta de ensino a ser planejada. Algumas questões norteadoras para essa etapa podem ser: 1) Que gêneros textuais são previstos na disciplina? 2) Que habilidades sociocomunicativas estão previstas? 3) Que estratégias podem ser desenvolvidas para despertar o maior interesse dos alunos e garantir uma maior participação nas atividades? 4) Os conteúdos previstos contemplam com totalidade a ementa da disciplina? Para além disso, é fundamental que sejam destacados os elementos subjacentes que orientam para uma concepção de língua e de aprendizagem, para a qual reivindica-se uma perspectiva sociocultural (VYGOTSKY, 1993; 1998).

Dessa forma, a análise do PPC se concretiza de maneira imbricada com os procedimentos de natureza mais teórica para o desenvolvimento da proposta de ensino de línguas na educação profissional. A filiação a perspectiva de ensino de línguas e a base conceitual da EPT, o estabelecimento de possíveis lacunas e as formas alternativas de como resolvê-las constituem-se etapas fundamentais para o estabelecimento do desenho da pesquisa. Esses procedimentos guiam, portanto, o desenho da proposta de ensino de línguas na educação profissional, o que é formalizado na seção seguinte.

## **O DESENHO DA PROPOSTA DE ENSINO**

O desenho da proposta de ensino de línguas na educação profissional é resultado tanto do produto da análise do PPC em função das escolhas teóricas do professor-pesquisador quanto de sua própria criatividade. Independente de sua forma, alguns elementos precisam ser considerados, pois refletem a prática do plano de aula, tais como: conteúdos, atividades, recursos, procedimentos, avaliação e cronograma. Além desses, reivindica-se que uma proposta de ensino precisa conter uma seção específica para listar os conhecimentos subjacentes e mediados de cada escolha informada.

O desenho da proposta de ensino de línguas precisa ser informativo e considerar seu público-alvo, outros professores de línguas que poderão se utilizar desse produto educacional após reflexão, análise e redimensionamentos necessários para sua atualização em sala de aula. Sendo assim, considera-se que ele representa um caminho possível a ser replicado por outros professores de línguas, após adaptações para cada contexto específico. Seu detalhamento é importante.

Uma característica importante desse desenho é a delimitação do tempo previsto para a sua implementação. Tem-se orientado a realização de propostas que contemplem 1 crédito acadêmico, isto é, 15 horas, muito embora possam ser planejadas para mais horas. Essa delimitação é motivada pela consciência de que essas propostas de ensino constituem apenas uma dimensão de todo o trabalho acadêmico do professor-pesquisador em qualificação em mestrados profissionais, cujo prazo para conclusão de suas atividades é de 24 meses. A aplicação da proposta de ensino reflete uma parte do seu trabalho do mestrando que: precisa cursar disciplinas; qualificar projeto; submeter projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP); participar de eventos; escrever e revisar a dissertação; entre outros compromissos. O importante é que, ao final, o produto educacional proposto de ensino cumpre uma função pedagógica que emerge do registro criterioso de sua avaliação.

Para a concretização de sua pesquisa e para a validação da proposta de ensino enquanto produto educacional, o professor-pesquisador tem que aplicar sua proposta no contexto da EPT, sendo a pesquisa do tipo intervenção pedagógica uma escolha coerente para essa realização, conforme é discutido a seguir.

## **A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**

Embora se reconheça a produtividade dos diversos tipos de pesquisa que são realizados em sala de aula, para a consolidação das propostas de ensino de línguas na EPT, tendo em vista sua

validação enquanto produto educacional de mestrados profissionais, tem se praticado a pesquisa do tipo intervenção pedagógica, pois ela se constitui como “[...] determinado tipo de pesquisa educacional no qual práticas de ensino inovadoras são planejadas, implementadas e avaliadas em seu propósito de maximizar as aprendizagens dos alunos que delas participam.” (DAMIANI, 2012, p. 2883).

Nesse tipo de pesquisa, intervenção se refere a uma mudança ou a uma inovação que é planejada e implementada de forma consciente. Esse tipo de pesquisa interventiva vai além de relatos de experiência, não podendo ser delimitada dessa forma, pois seu escopo é mais amplo. Seus traços fundamentais são

[...] 1) são pesquisas aplicadas, em contraposição a pesquisas fundamentais; 2) partem de uma intenção de mudança ou inovação, constituindo-se, então, em práticas a serem analisadas; 3) trabalha com dados criados, em contraposição a dados já existentes, que são simplesmente coletados; 4) envolvem uma avaliação rigorosa e sistemática dos efeitos de tais práticas, isto é, uma avaliação apoiada em métodos científicos, em contraposição às simples descrições dos efeitos de práticas que visam à mudança ou inovação. (DAMIANI, 2012, p. 2888).

Dessa forma, o relato de experiência na intervenção pedagógica é visto apenas como uma parte constitutiva, mas não a mais relevante da atividade do professor-pesquisador. A intervenção pedagógica deve deixar explícitas as suas características investigativas. Para isso, as pesquisas do tipo intervenção pedagógica são reportadas por meio de dois componentes metodológicos, a saber: o método da intervenção e o método da avaliação da intervenção (DAMIANI *et al.*, 2013).

No trabalho acadêmico do professor-pesquisador, o método da intervenção é reportado por meio da ilustração das escolhas teórico-metodológicas discutidas anteriormente nesta reflexão: perspectiva de ensino de línguas, base conceitual da EPT e análise do PPC. Ou seja, é no método da intervenção que o desenho da proposta de ensino é apresentado.

O método da intervenção deve ser descrito pormenorizadamente, explicitando seu embasamento teórico. No caso de uma intervenção em sala de aula, por exemplo, a descrição deve abordar o método de ensino aplicado, justificando a adoção das diferentes práticas específicas planejadas e implementadas [...] apresentação de um protótipo ou exemplo da ação implementada [...] sugerimos incluir a descrição de uma “aula típica” que possa, resumidamente, ilustrar as ações levadas a cabo no processo interventivo. (DAMIANI *et al.*, 2013, p. 62).

Para a descrição da aula típica, sugere-se que o professor-pesquisador realize notas de aulas após cada atividade realizada durante a intervenção pedagógica. Para isso, utiliza-se do diário de campo enquanto instrumento de construção de dados, que deve ser previsto e discutido em uma seção separada, denominada método de avaliação da intervenção, pois já elucida o perfil mais investigador e acadêmico do trabalho realizado.

O método de avaliação da intervenção tem o objetivo de descrever os instrumentos de coleta e análise de dados utilizados para capturar os efeitos da intervenção. Aqui, o pesquisador deve apresentar esses instrumentos justificando seu uso a partir de ideias provenientes da teoria metodológica. [...] é esta parte do relatório que explicita, mais claramente, o caráter investigativo da intervenção. (DAMIANI *et al.*, 2013, p. 62).

Na experiência de construção do *corpus*, defende-se a utilização de, no mínimo, três instrumentos de construção e análise de dados. São eles: o diário de campo, as propostas de atividades e o questionário de avaliação da experiência. Assim, cabe ressaltar que toda a pesquisa dessa natureza pressupõe o parecer do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) para sua realização.

Ressalta-se, ainda, que não se limitam os instrumentos de construção e análise dos dados. Suas escolhas dependem tanto da complexidade da proposta do professor-pesquisador quanto de sua própria criatividade e experiência. Todavia, argumenta-se a favor de que o *corpus* resultante desses três instrumentos, minimamente, sejam fundamentais para a formação do perfil do professor-pesquisador de línguas no contexto da EPT, pois: 1) por

meio das notas de aulas é possível relatar a experiência; 2) por meio das (respostas das) atividades realizadas pelos alunos é possível avaliar os achados relativos aos efeitos da intervenção sobre seus participantes; 3) por meio das respostas ao questionário é possível avaliar os achados relativos à intervenção propriamente dita.

Uma vez concluída a intervenção pedagógica, os resultados e discussão do trabalho acadêmico refletem os achados relativos aos efeitos da intervenção sobre os participantes e os achados relativos à intervenção propriamente dita.

O primeiro grupo de achados volta-se à análise das mudanças observadas nos sujeitos participantes. Os dados referentes a essas mudanças, coletadas com o auxílio de diferentes instrumentos, são examinados à luz do referencial teórico que embasou a intervenção [...] Os achados relativos aos efeitos da intervenção devem ser expostos por meio de descrições densas e interpretações detalhadas, incluindo exemplos retirados do *corpus* de dados empíricos. (DAMIANI *et al.*, 2013, p. 63).

É sobretudo por meio da análise das atividades realizadas pelos alunos durante a intervenção pedagógica que podem ser flagrados elementos que descrevam os possíveis avanços em busca do objetivo de ensino de línguas na EPT, isto é, os efeitos da intervenção sobre os participantes. Por fim, o professor-pesquisador deve refletir sobre toda a experiência, ou seja, sobre a intervenção propriamente dita: as atividades realizadas pelos alunos atendem às expectativas? É possível afirmar, por meio da interpretação desses dados, que os objetivos da proposta de ensino na EPT foram alcançados? Assim,

Os achados relativos à avaliação da intervenção propriamente dita enfocam a análise da(s) característica(s) da intervenção responsável(eis) pelos efeitos percebidos em seus participantes. Tal análise discute os pontos fracos e fortes da intervenção [...] caso se aplique, julga as modificações que foram introduzidas durante seu curso [...]. (DAMIANI *et al.*, 2013, p. 63).

Para reportar esses achados, é necessário que seja feita a reflexão das respostas dadas pelos alunos ao questionário de avaliação da experiência com a proposta de ensino de línguas concretizada por meio da intervenção pedagógica. Questiona-se: o que os alunos acharam das atividades propostas? Como eles se auto-avaliam no cumprimento das atividades? Levar em consideração a voz dos alunos é fundamental para discutir os possíveis pontos fracos e fortes da intervenção e, possivelmente, ter pistas de como implementar mudanças para sua melhoria em pesquisas posteriores. Além disso, uma autocrítica é fundamental: o que eu poderia ter feito de diferente?

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta reflexão sobre as escolhas teórico-metodológicas que podem resultar no desenvolvimento de propostas de ensino de línguas na educação profissional, articulam-se três dimensões: o ensino de línguas, a EPT e a intervenção pedagógica. As escolhas discutidas lançam luz para um percurso mínimo de cinco passos a ser considerado pelo professor-pesquisador que se encontra frente às demandas dos mestrados profissionais em ensino, sobretudo para a validação de um produto educacional. A síntese das escolhas teórico-metodológicas são apresentadas a seguir (Quadro 1).

**Quadro 1 – Propostas de ensino de línguas na educação profissional**

<b>Primeiro passo</b>	Perspectiva de ensino de línguas: <ul style="list-style-type: none"> <li>- gêneros do discurso</li> <li>- multiletramentos</li> </ul>
<b>Segundo passo</b>	Base conceitual da EPT: <ul style="list-style-type: none"> <li>- ensino integrado</li> <li>- politecnia</li> <li>- formação humana integral ou omnilateral</li> <li>- trabalho como princípio educativo</li> <li>- emancipação dos sujeitos</li> <li>- Educação de Jovens e Adultos (EJA)</li> </ul>
<b>Terceiro passo</b>	Análise do Projeto Pedagógico de Curso: <ul style="list-style-type: none"> <li>- ementa</li> </ul>

	- programa (conteúdos)
<b>Quarto passo</b>	Desenho da Proposta de Ensino: <ul style="list-style-type: none"> <li>- conteúdos</li> <li>- atividades</li> <li>- recursos</li> <li>- procedimentos</li> <li>- conhecimentos subjacentes e mediados</li> <li>- avaliação</li> <li>- cronograma</li> </ul>
<b>Quinto passo</b>	Intervenção Pedagógica Método da intervenção (proposta de ensino) Método de avaliação da intervenção Achados relativos aos efeitos da intervenção Avaliação da intervenção

Fonte: elaboração própria.

Embora a síntese apresentada no Quadro 1 seja construída refletindo a ordenação em passos, compreende-se que as escolhas teórico-metodológicas do planejamento e execução de uma pesquisa acadêmica são realizadas de maneira imbricada e de difícil previsibilidade de sua ordenação. Uma outra característica importante é a ressalva em relação ao documento PPC, pois o mesmo pode inexistir em algumas instituições de ensino. Neste caso, cabe a análise do planejamento da disciplina após esse ter sido concluído.

Mesmo reconhecendo outras formas de planejamento e execução das pesquisas em ensino de línguas em sala de aula, salienta-se que as escolhas teórico-metodológicas apresentadas nesta reflexão podem trazer uma contribuição para o desenvolvimento do ensino de línguas na educação profissional, cuja identidade tem sido bastante discutida após a criação dos Institutos Federais, em 2008, podendo gerar dados sobre a consolidação dessa rede e norteados possíveis caminhos a trilhar. Além disso, é por meio de estratégias linguístico-discursivas e fundamentada na perspectiva sociocultural da aprendizagem que o tipo de pesquisa intervenção pedagógica mobiliza argumentos para se consolidar como uma pesquisa produtiva e de rigor para a

investigação em sala de aula, o que se demonstra muito coerente com as propostas de ensino de línguas.

Por fim, salienta-se que esta discussão não pressupõe assumir um caráter normativo de como os professores-pesquisadores devem se comportar ao propor suas pesquisas no âmbito do ensino de línguas na EPT ou nos mestrados profissionais em ensino. Ao mesmo tempo, reforça-se que os passos sintetizados são resultados de reflexão e experiência empírica de orientação e realização de pesquisas nesse âmbito, podendo, sim, ser incorporados e replicados por demais professores-pesquisadores de línguas, sobretudo no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica ofertado em rede em 36 polos em todo o Brasil, cujo início de atividades é recente, por meio do ingresso de sua primeira turma em 2017.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a qualificação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- DAMIANI, M. F. *et al.* Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 45, p. 57-67, maio/agosto 2013.
- DAMIANI, M. F. Sobre pesquisas do tipo intervenção - painel: as pesquisas do tipo intervenção e sua importância para a produção de teoria educacional. IN: XVI ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 2012, CAMPINAS. **Anais do XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Campinas: UNICAMP, 2012. p. 2882-2890.

- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.
- MOLL, J. *et al.* **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- MOURA, D. H.; HENRIQUE, A. L. S. PROEJA: entre desafios e possibilidades. **HOLOS**, Natal, ano 28, v. 2, p. 114-129, 2012.
- NEVES, L. M. W.; PRONKO, M. A. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2008.
- OLIVEIRA, F. **Crítica à razão dualista/O ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2003.
- ROJO, R. H. R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na Escola**. 1ed. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2012. p. 11-32.
- SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.
- THOMPSON, J. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. 2 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

# DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO EM IDADE ESCOLAR: PRINCÍPIOS DE PESQUISA

Mário Gleisse das Chagas Martins (UFERSA)

## Introdução

O desenvolvimento linguístico em idade escolar é um recorte da área de investigação sobre o desenvolvimento linguístico posterior<sup>1</sup> e, sustentado na convicção de que a língua materna de um indivíduo continua a mudar ao longo de sua vida, centra os seus esforços em analisar as mudanças que ocorrem na língua de crianças e adolescentes e como tais mudanças são afetadas pela escolarização. A escolarização, por ser fortemente dependente de práticas específicas de uso da língua, demanda de crianças e adolescentes a capacidade de compreender e produzir enunciados com padrões lexicogramaticais e pragmático-discursivos, por força de convenções sociais, distintos dos usos cotidianos (GEE, 2014). É quando se entra na escola, portanto, que práticas conversacionais mais descontraídas, trazidas essencialmente do convívio familiar, entram em conflito com novas práticas, cujas regras de construção e interação são mais formalizadas. Na escola, a língua é tanto uma condição essencial para a obtenção de novos conhecimentos, como ela própria um domínio de conhecimento, razão por que Schleppegrell (2004, p. 2) sustenta que a escolarização é, antes de tudo, um processo linguístico.

---

<sup>1</sup> O desenvolvimento linguístico posterior é uma área de investigação que analisa as mudanças após o período da aquisição (seis anos, aproximadamente) e inclui não apenas o período escolar, mas quaisquer outros períodos, incluindo-se fases da vida adulta (NIPPOLD, 2016). Para a expressão “later language development”, proponho a tradução “desenvolvimento linguístico posterior”. Vale ainda ressaltar que não é incomum o uso de “later language development” e “school-age language development” como expressões sinônimas, como se vê em Ravid e Levie (2010, p. 28), por exemplo.

Os estudos sobre o desenvolvimento linguístico em idade escolar constituem uma área de pesquisa crescente. Embora, desde a década de 60, se analisem perfis linguísticos de crianças e adolescentes na escola, com referências seminais, como os trabalhos de Hunt (1965, 1970) e Perera (1984), são as contribuições mais recentes, como as de Berman (2004, 2007, 2011), Ravid e Tolchinsky (2002), Tolchinsky (2004) e Nippold (2004, 2016), apenas para citar algumas, que fortalecem hoje essa área. No entanto, se se considera o cenário sobre o desenvolvimento linguístico em idade escolar em português, muito ainda há a ser feito. Contudo, vale destacar os esforços de Carvalho (1990), Costa (2010), Mendes (2015), Autor (2016a, 2016b, 2017) ou Autor e Coautor (2016), por exemplo, no domínio do português europeu. Esse estado de incipiência pode se justificar, entre outras possibilidades, pela escassez de sistematizações teórico-metodológicas que sustentem essa área de pesquisa e que apoiem novos e contínuos empreendimentos.

É, portanto, o intento deste texto, em que se propõe discutir aspectos teóricos e metodológicos basilares à compreensão do domínio de investigação do desenvolvimento linguístico em idade escolar. É uma discussão que não se exaure aqui, dada a amplitude do tema e das possibilidades de tratamento, mas que permite um enquadramento possível dessa área de pesquisa, tão relevante e tão pertinente à linguística educacional. Para tanto, discutem-se, primeiramente, alguns dos princípios teóricos que fundamentam as pesquisas sobre o desenvolvimento linguístico em idade escolar. De seguida, revisam-se princípios e procedimentos metodológicos, apresentando-se, de seguida, possibilidades de marcadores de desenvolvimento. Por fim, enquanto considerações finais, discutem-se as implicações pedagógicas de estudos sobre o desenvolvimento linguístico em idade escolar e os desafios que se põem a essa área de investigação.

## Princípios teóricos sobre o desenvolvimento linguístico em idade escolar

Empreender um estudo sobre o desenvolvimento linguístico em idade escolar (e sobre o desenvolvimento linguístico posterior de modo geral) implica assumir o princípio de que, mesmo após o período da aquisição inicial – ou seja, após os cinco, seis anos de idade, aproximadamente –, a língua materna de um indivíduo, afetada por diferentes fatores linguísticos e extralinguísticos, continua a mudar em todas as suas dimensões (fonológica, morfossintática, semântica e pragmática) (OWENS, 2012) e em todas as suas modalidades (oral e escrita) ao longo da sua vida (KOUTSOFTAS, 2013). Por esse princípio, não se nega que uma criança, após a aquisição, seja um falante competente da sua língua materna, mas rejeita-se a ideia de que, após esse período, aconteça apenas uma incorporação de novas palavras, como defende Lenneberg (1967, *apud* NIPPOLD, 2016). Não se trata, portanto, de um refinamento apenas, e menos ainda quando se considera também a escrita.

De uma perspectiva desenvolvimental, entende-se que, após a aquisição, ocorre uma reorganização de formas e funções de usos (TOLCHINSKY, 2002), isto é, formas linguísticas já incorporadas passam a realizar novas funções discursivas, ao mesmo tempo em que funções já dominadas passam a ser expressas com diferentes possibilidades de dispositivos linguísticos. A reorganização de formas e funções sustenta a noção global de desenvolvimento linguístico (de um modo geral e em idade escolar) e, de acordo com Karmiloff-Smith (1986, p. 455), toma parte não somente em níveis complexos de construção, mas também em níveis mais básicos, como é o caso, por exemplo, dos determinantes – aparentemente já dominados desde o período da aquisição.

As explicações para essa reorganização podem vir de diferentes perspectivas teóricas. Tolchinsky (2002, p. 234-235) resume-as em quatro possibilidades. É possível entender a

reorganização a partir de uma perspectiva biológica, gerativista na essência, segundo a qual a reorganização de formas e funções da língua após a aquisição resulta de limitações e constrangimentos surgidos na interação do módulo linguístico com outros módulos cognitivos. De uma perspectiva empírica, explicam-se os rearranjos entre formas e funções pelo conhecimento que os falantes adquirem na experiência com a própria língua, tornando-se hábeis em compreendê-la de modo cada vez menos dependente de fatores extralinguísticos, o que caracteriza a língua descontextualizada, pouco ou nada dependente da materialidade espaço-temporal em que ocorre (CLORAN, 1999).

Também, é possível explicar a reorganização do repertório de formas e funções no desenvolvimento linguístico a partir da ideia de que é o discurso, realizado por diferentes gêneros e registros de texto, o elemento-chave para o acionamento de dispositivos linguísticos específicos aos propósitos desses gêneros, o que abrange desde usos cotidianos a usos restritos, como é o caso do registro acadêmico. Uma quarta perspectiva teórica sustenta que o desenvolvimento linguístico em idade escolar reflete as demandas da educação formal, e por elas se explica. Tais demandas impõem-se aos alunos de modo continuamente crescente conforme eles avançam nos anos da escolaridade. Assim, espera-se desses alunos que, ano a ano, adquiram não somente repertórios lexicais específicos de diferentes domínios de conhecimento, mas também a capacidade de compreender e produzir configurações gramaticais gradualmente mais e mais complexas de tipos e gêneros textuais variados, alguns deles de circulação, por vezes, restrita, como é o caso dos gêneros de natureza acadêmica.

Sem ignorar que cada uma dessas perspectivas teóricas individualmente possa assumir papel relevante para a compreensão do desenvolvimento linguístico posterior, entende-se que as três últimas (empírica, discursiva e educacional) se sobrepõem e têm destaque no exame do desenvolvimento da língua de crianças e adolescentes em idade escolar, em particular

pela potencial relação que elas mantêm com os processos de apropriação do letramento linguístico, o que, na perspectiva de Ravid e Tolchinsky (2002, p. 419-20), se define como um domínio de conhecimento em que estão disponíveis múltiplos recursos linguísticos, passíveis de acesso consciente.

Assim, o letramento reflete-se no controle de um amplo repertório linguístico, passível de ajustamento para diferentes interlocutores e em diferentes circunstâncias de uso. O reconhecimento institucionalizado não somente na esfera científica, mas também na esfera educacional, de que tanto a variação letal – orientada pelas características do falante/escritor – como a variação contextual – orientada pelos aspectos da situação comunicativa – afetam todos os domínios da língua se revela fundamental para a apropriação do letramento e, conseqüentemente, para a caracterização do desenvolvimento linguístico que o conforma ao longo da progressão nos anos escolares.

Embora a definição de Ravid e Tolchinsky se enquadre não somente nas abordagens estritas de letramento, entendido como conjunto de habilidades de leitura e escrita, mas também em abordagens mais abrangentes, em que está implicado um estado de conhecimento que sanciona a participação dos indivíduos em práticas sociais de comunidades letradas, o que inclui a modalidade oral da língua, é a familiaridade com a escrita uma condição essencial para a sua realização (RAVID; TOLCHINSKY, 2002, p. 433). A compreensão de que a escrita é a plataforma do letramento linguístico se fortalece na definição de Olson (2006, p. 177), para quem o letramento é o conjunto de práticas sociais que exploram as propriedades potenciais da escrita para fins particulares. Por fim, a escolha pela escrita como escopo de pesquisa mais recorrente na área do desenvolvimento linguístico em idade escolar também se justifica no fato de que os marcadores a serem mapeados são mais evidentes na escrita do que na fala, como argumenta Nippold (2016, p. 4).

## **Marcadores do desenvolvimento linguístico em idade escolar**

No exame do desenvolvimento linguístico em idade escolar, quaisquer fenômenos relativos à língua - estrutura e uso - são candidatos à matéria de trabalho, são candidatos a marcadores do desenvolvimento, portanto. Antes, porém, de relatar diferentes possibilidades de marcadores, três delimitações são necessárias. A primeira diz respeito ao fato de tais marcadores, em comparação com os marcadores do período de aquisição da língua, serem menos evidentes, manifestarem-se num tempo menos acelerado e, por vezes, serem mais difíceis de identificar e mensurar. A segunda delimitação é a de que a grande parte dos estudos que se apresenta aqui trata do desenvolvimento em outras línguas, em virtude da escassez de estudos sobre o português. No entanto, sempre que possível, são trazidos exemplos de estudos em qualquer das variedades nacionais da nossa língua. Por fim, e por razões de limitação de espaço, discutem-se apenas marcadores lexicais e sintáticos, que se apresentam em separado apenas para fins didáticos, já que essas dimensões da língua, no tocante ao desenvolvimento linguístico, mantêm entre si relação indissociável e, a partir de uma inspiração funcionalista, pode-se dizer que são afetadas pelas dimensões semântica e pragmática dos contextos de uso em que ocorrem.

### ***Marcadores lexicais***

Os itens vocabulares, tanto no aspecto morfológico, como no aspecto semântico, são os marcadores mais facilmente identificáveis e também mais facilmente mensuráveis no processo de desenvolvimento linguístico em idade escolar. Embora uma criança pelos cinco, seis anos já possua um repertório lexical robusto (aproximadamente 18 000 diferentes palavras), que lhe permite plena interação nos mais diversos contextos em que ela se insere, a entrada na escola, em que se estabelece um contato mais contínuo (de modo planejado ou incidental) com a modalidade escrita da língua, constitui fator de mudança (NIPPOLD, 2016). Além de estimular mudanças de ordem quantitativa, com taxas de aquisição que

variam de 10 a 15 novas palavras por dia (LANDAUER; DUMAIS, 1997), o contato com a escrita – e o domínio de competências metalinguísticas – também estimula mudanças qualitativas, em particular com a produção e a compreensão de palavras mais extensas, menos frequentes, semanticamente mais especializadas e de um nível de uso mais formal que o vocabulário oral cotidiano de crianças menores (BERMAN, 2007, p. 349).

Apesar de serem variadas as possibilidades de definição de marcadores do desenvolvimento lexical de crianças e adolescentes em idade escolar, tornou-se recorrente na literatura dessa área de pesquisa, nomeadamente a partir de análise de desempenho em segunda língua como proposto por Read (2000), o uso de marcadores objetivos, passíveis de quantificação, a saber: i) a diversidade (ou variação), que é a proporção de palavras diferentes pelo número total de palavras (*type-token ratio*); ii) a densidade, que é a razão entre o número de palavras lexicais (ou de conteúdo) e o de palavras gramaticais (ou funcionais); iii) a raridade (ou sofisticação), que se calcula pela razão entre a quantidade de palavras de frequência incomum e a de palavras totais; e iv) o número de erros, em que se considera a proporção de erros (ortográficos, gramaticais ou lexicais) num dado texto.

Tais marcadores devem ser tomados com cautela, em virtude de um conjunto de restrições metodológicas que podem ser impostas pelas particularidades de cada um deles e/ou dos contextos em que são aplicados. A diversidade lexical, por exemplo, pode ser afetada negativamente pela extensão de um texto, já que quanto maior ele for, maior será a possibilidade de nele ocorrerem repetições vocabulares, fenômeno que se justifica no estabelecimento de cadeias coesivas necessárias ao desdobramento do texto. Outro exemplo de potencial viés se relaciona com a medição da densidade, já que a distribuição de itens lexicais e gramaticais é francamente afetada pelos registros e gêneros em que ocorrem. Contornando esses vieses, usam um ou mais desses marcadores Berman e Verhoeven (2002), Strömquist *et al.* (2002) e Johansson (2009), por exemplo. Para a análise de textos

em português, podem ser citados os trabalhos de Rodrigues (2008), Costa (2010) ou Autor (2016b, 2017).

As medidas acima discutidas, as quais, segundo Read (2000, p. 200), descrevem a riqueza lexical de um texto, podem ser complementadas ou substituídas por uma perspectiva mais fina, em que são feitos exames mais específicos dos usos das classes de palavras. Ravid e Levie (2010), por exemplo, analisam a distribuição e o uso de adjetivos em textos narrativos orais e textos expositivos escritos elaborados por crianças, adolescentes e adultos monolíngues de hebreu. Concluem que os adjetivos, ao longo do processo de escolarização, se tornam lexicalmente mais diversificados, morfologicamente mais complexos e semanticamente mais ricos, tomando parte também de construções sintáticas cada vez mais complexas. Sun e Nippold (2012) examinam o uso de nomes abstratos e verbos metacognitivos em textos narrativos escritos por crianças e adolescentes em idade escolar, tendo como resultado um crescimento no uso dessas classes, o que classificam como palavras de letramento, estando relacionadas à competência escolar, refletindo igualmente a vinculação com construções sintáticas mais complexas.

Vale, por fim, destacar a aplicação de medidas centradas em processos de nominalização, como fazem, por exemplo, Christie e Derewianka (2009), para quem tal fenômeno se define pela construção de significados em forma nominal (p. 26), estando tipicamente vinculado à escrita de natureza acadêmico-científica. No levantamento realizado pelas autoras, nominalizações começam a surgir na escrita de crianças entre os nove e os doze anos de idade (p. 34-35).

### *Marcadores sintáticos*

A sintaxe é possivelmente a dimensão linguística mais avaliada em estudos sobre o desenvolvimento linguístico em idade escolar. Tal destaque tem resultado em abordagens que defendem o desenvolvimento sintático como um dos mais fortes indicadores da

maturidade linguística de um indivíduo (cf. HUDSON, 2009). Esse destaque também tem como consequência uma ampla gama de possibilidades de mensuração do desenvolvimento sintático. É possível sintetizar essas possibilidades, porém, em duas tendências de procedimentos, como propõe Autor (2016a): o procedimento com base na extensão, ou quantitativo, e o procedimento com base na variação, ou qualitativo.

A extensão sintática analisa-se pela frequência de uma determinada unidade em relação à outra, que é o seu domínio de ocorrência. A frequência média de palavras por enunciado (ou frase), o que se conhece pelas siglas EME-p (em português, extensão média do enunciado em palavras) ou MLU-w (em inglês, *mean length of utterance in words*), é uma das formas mais tradicionais de mensuração do desenvolvimento sintático. Constituem-se como alternativas a essas medidas a frequência média de palavras por unidade-t<sup>2</sup> e a frequência média de orações subordinadas por unidade-t, como se vê proposto em Hunt (1965). Pode ainda ser uma medida a frequência média de palavras por oração, utilizada por Berman (2007). Berman e Ravid (2009) ainda referem que o desenvolvimento da extensão sintática pode ser examinado também pela frequência média de orações num texto. Sun e Nippold (2012) propõem outra possibilidade: a somatória de todas as orações (principais e subordinadas) pelo total de unidades-t num texto, o que chamam de densidade oracional.

O procedimento com base na variação, ou qualitativo, faz a complexidade sintática corresponder à subordinação, em que a complexidade representa o encaixamento de uma unidade oracional dentro de outra unidade oracional, estabelecendo-se uma hierarquia entre essas unidades (SCHLEPPEGRELL, 1992, p. 117). Quer isto dizer objetivamente que quanto mais e mais

---

<sup>2</sup> A unidade-t, proposta por Hunt (1965, p. 21), é a unidade constituída por uma oração independente e, quando for o caso, pela(s) oração(ões) que a ela se subordina(m). A escolha por essa unidade se justifica em particular em contextos de escrita de aprendizes, pois que ainda não dominam o sistema de pontuação.

variadas estruturas de subordinação um texto possui mais complexo ele é. Para estimar-se a variação sintática, também são muitas as propostas de técnicas de medição, originárias dos estudos de desenvolvimento ora em língua materna, ora em línguas adicionais. A mais tradicional, que se vê originalmente em La Brant (1933), consiste na proporção do número de orações subordinadas pelo número total de orações (subordinadas e independentes), sendo a frase a unidade considerada como o escopo da ocorrência de orações. Tal técnica tornou-se conhecida como índice de subordinação (*subordination index*).

Por essa tendência de avaliação, incluem-se também análises de fenômenos gramaticais mais específicos, o que ecoa a afirmação de Hudson (2009, p. 358) de que quanto mais específica é uma medida, mais reveladora ela é. Brandes e Ravid (2017), por exemplo, analisam a distribuição de funções sintáticas de sintagmas preposicionais em textos narrativos e expositivos escritos por crianças em diferentes anos escolares e também por adultos. Nesse estudo, identificam que os sintagmas preposicionais, com o avanço da escolaridade dos participantes, se tornam mais recorrentes e com funções mais diversificadas e concluem que essa categoria sintagmática é um dispositivo linguístico cujo uso é de consolidação mais tardia na linha temporal do desenvolvimento.

Como se pode constatar, são, de fato, muitas as possibilidades de métricas disponíveis para a observação do desenvolvimento sintático, tanto pela extensão, como pela variação. Não se pode, contudo, tomar tais medidas unicamente pela sua natureza matemática. Como defendem Foster e Skehan (1996, p. 303), o desenvolvimento sintático no uso da língua representa – extensão ou variação – um processo crescente de elaboração, estando refletido numa grande diversidade de construções gramaticais acessíveis no repertório gramatical. Para Berman (2007, p. 353), tais construções são a marca registrada de um estilo mais acadêmico, mais proficiente, que só tem lugar a partir do ensino secundário. A habilidade de empregar

construções sintáticas mais complexas mostra-se, portanto, como uma característica do desenvolvimento sintático e, por conseguinte, do desenvolvimento linguístico em idade escolar.

### **Princípios metodológicos para o estudo do desenvolvimento linguístico em idade escolar**

Um dos princípios metodológicos mais importantes nos estudos sobre o desenvolvimento linguístico em idade escolar é o de que os marcadores de desenvolvimento se revelam expressivamente em textos completos (NIPPOLD, 2004), e não em fragmentos de texto ou em pares de perguntas e respostas. Esse princípio se torna mais robusto ainda ao se considerar, como defende Autor (2017, p. 225), que, na produção de textos completos, crianças e adolescentes são exigidos a realizar porções mais substanciais e potencialmente mais coerentes de expressão linguística, sendo possível detectar diferentes tipos de marcadores de desenvolvimento.

Esse desenho de pesquisa encontra correspondência em corpora desenvolvimentais, com produções textuais a representar estágios da aquisição e/ou desenvolvimento de uma língua materna. É, porém, uma questão que se impõe ao pesquisador a raridade de corpora desenvolvimentais gratuitos e disponíveis online. Em português, de que se tem conhecimento, há apenas o CODES<sup>3</sup> (AUTOR, 2015), com textos escritos por crianças e adolescentes monolíngues de português europeu em três diferentes anos da escolaridade básica. Não se conhece corpus semelhante para a variedade brasileira.<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> <http://alfclul.clul.ul.pt/CQPweb/codes2016/>

<sup>4</sup> Como parte de um projeto de pesquisa institucionalizado na Universidade Federal Rural do Semi-Árido, desde 2017 está a ser compilado o Corpus DOESTE, um corpus desenvolvimental composto por textos escritos de crianças e adolescentes em três anos escolares (5º e 9º do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio) de diferentes escolas públicas da mesorregião do Oeste Potiguar.

Para a criação de novos corpora, é importante considerar que uma investigação sobre o desenvolvimento linguístico em idade escolar se estrutura idealmente num desenho longitudinal. No entanto, tal tipo de coleta revela-se excessivamente exigente, devido às dificuldades de se manter a mesma população em constante observação e à demanda de tempo que estudos desta natureza implicam. Uma solução é simular, com uma abordagem transversal, o aspecto temporal, como propõe Litosseliti (2010, p. 58), o que significa obter, no mesmo tempo, nas mesmas condições e a partir dos mesmos estímulos, dados que representem diferentes estágios de desenvolvimento do fenômeno que se quer examinar, configurando-se, portanto, uma evolução aparente no tempo. Tal procedimento elimina as dificuldades próprias dos estudos longitudinais e permite fazer inferências sobre o desenvolvimento temporal de um fenômeno. Johnson e Johnson (1999, p. 93) asserem que um estudo de natureza transversal que observa um grupo de aprendizes em diferentes níveis de escolaridade exhibe efeitos semelhantes aos de estudos longitudinais.

No processo de obtenção de textos completos, torna-se crucial o papel das tarefas de produção textual. Verbais ou não, as tarefas são eventos de linguagem elaborados para contextualizar e avaliar outro evento de linguagem (SINCLAIR, 2004, p. 66), razão por que, em Autor (2016a), se defende que, num cenário típico de produção textual em ambiente de sala de aula, a tarefa de escrita seja considerada o contexto de situação – a partir de Hasan (1996) – dos textos escolares, já que apresenta o conjunto de particularidades – objetos, pessoas, eventos, etc. – relevantes no processo de interação. Se se admite a tarefa de escrita como contexto de situação, pode-se detectar mais explicitamente os modos como ela tem impacto na configuração linguística do texto dela derivado (AUTOR, 2016a).

Outro princípio metodológico de uma pesquisa sobre o desenvolvimento linguístico em idade escolar é que os anos e os ciclos da escolaridade básica são variáveis de investigação *par*

*default*, a que se podem correlacionar variáveis de natureza linguística, intrinsecamente vinculadas a práticas de linguagem na escola, como, por exemplo, construções lexicogramaticais (BRANDES; RAVID, 2017), modalidade de expressão (JOHANSSON, 2009), gênero discursivo (BERMAN; KATZEMBERGER, 2004), qualidade da escrita (CROSSLEY; MCNAMARA, 2014). Além disso, alguns estudos associam as variáveis relativas aos anos e ciclos com outras variáveis não-linguísticas, como a idade das populações estudadas, como fazem, por exemplo, Christie e Derewianka (2008), que definem faixas etárias para descrever os estágios do desenvolvimento da escrita escolar de crianças e adolescentes, ou ainda as condições socioeconômicas, como se vê no estudo de Berman *et al.*, (2011), em que examinam uma gama de características linguísticas em dois diferentes gêneros textuais tendo como referência a variável socioeconômica de dois grupos de estudantes falantes de hebreu.

O estabelecimento de variáveis de pesquisa propicia o uso de testes estatísticos, o que pode comprovar matematicamente os efeitos dessas variáveis sobre o desenvolvimento linguístico em idade escolar. São usados, tipicamente, testes de correlação (AUTOR, 2016a) ou regressão linear (MALVERN *et al.*, 2004), por exemplo.

### **Desafios e implicações pedagógicas da área de investigação sobre o desenvolvimento linguístico em idade escolar**

Enquanto área de pesquisa, o desenvolvimento linguístico em idade escolar, talvez por ter estado, durante várias décadas, na sombra dos estudos sobre a aquisição, ainda está numa fase bastante inicial, pelo que ainda tem um longo caminho a percorrer e, claro, vários desafios. Um dos desafios mais óbvios está na carência de robustas revisões da literatura sobre o tema, o que poderia evidenciar de modo ordenado não somente os achados mais relevantes de outras pesquisas, mas também seus fundamentos teóricos e metodológicos, como aqui se tenta fazer.

Tal ausência torna mais difícil penetrar na área de pesquisa sobre o desenvolvimento linguístico em idade escolar, em particular para pesquisadores em início de carreira. Tenta-se, neste artigo, fazer um primeiro alinhavo, mas não se perde a ciência de que ainda será uma lacuna a ser preenchida e, portanto, de que há bastante espaço para novos empreendimentos.

Também é uma lacuna na área de pesquisa a escassez de corpora desenvolvimentais (transversais ou longitudinais) gratuitos e disponíveis *online* para a extração de dados do português. Como já se referiu, tem-se conhecimento de apenas um corpus com essa configuração: CODES. Por essa escassez, portanto, tem-se como realidade presente que para cada novo empreendimento de pesquisa sobre o desenvolvimento linguístico há que haver nova compilação de dados. Por isso, o desafio se reverte em apelo, no sentido de que novos corpora coletados (e validados por comitês de ética), independente do tamanho, dos estímulos, da caracterização ou do fim para o qual foi coletado (TCC, mestrado ou doutorado), sejam gratuitamente disponibilizados à comunidade acadêmica. Tais corpora, além de permitirem novos estudos sobre o desenvolvimento linguístico, podem constituir-se excelentes registros de usos específicos do português, o que permitirá avanços não apenas de linguistas aplicados, mas também de outros campos epistemológicos.

Por fim, e como consequência das lacunas anteriores, ainda são raros os estudos sobre o desenvolvimento linguístico em idade escolar de crianças e adolescentes falantes de português brasileiro. Sem estudos rigorosos e sistemáticos sobre esse fenômeno que sejam orientados para a configuração do português brasileiro, a definição de perfis linguísticos de crianças e adolescentes em diferentes estágios da escolaridade torna-se opaco, não sendo possível, por meio da perspectiva desenvolvimental, analisar o impacto da escolaridade na língua dessa população específica.

Por disponibilizarem perfis linguísticos, estudos sobre o desenvolvimento linguístico em idade escolar têm relevância em

análises e intervenções clínicas de natureza comparativa entre crianças e adolescentes com desenvolvimento típico e atípico. No entanto, a contribuição mais evidente dessas pesquisas reside no seu escopo didático, com implicações diretas para o ensino de língua materna (e conseqüentemente adicionais), já que tais perfis podem servir como parâmetros tanto para o planejamento de matrizes curriculares e dispositivos de avaliação, como para a elaboração de materiais didáticos. Parece ser de muita valia, por exemplo, levar em consideração nos processos avaliativos a que crianças e adolescentes são regularmente submetidos na escola, a compreensão de que orações relativas de objeto só passam a ser totalmente dominadas na escrita nos anos finais da escolaridade (AUTOR, 2016a). Como asserem Wilkinson *et al.* (1980, p. 2), embora se saiba que, na escola, o desenvolvimento linguístico naturalmente aconteça, não se sabe com precisão e rigor como ele acontece, pelo que evidências de que o desenvolvimento da língua é um processo prolongado, que não se encerra aos cinco ou seis anos, e de que consideráveis mudanças em todos os domínios linguísticos também acontecem na língua de crianças mais velhas e adolescentes, e não apenas na primeira infância, podem permitir intervenções pedagógicas assertivas e apropriadas às especificidades de cada estágio de desenvolvimento.

## Referências

- BERMAN, R. A. The role of context in developing narrative abilities. In: STROMQVIST, S.; VERHOEVEN, L. (eds.). **Relating events in narrative: Typological and contextual perspectives: Volume 2**. Nova Jersey/Londres: Laurence Erlbaum, 2004, p. 261-280.
- — — Developing linguistic knowledge and language use across adolescence. In: HOFF, E.; SHATZ, M. (eds.). **Blackwell handbook of language development**. Malden/Oxford/Victoria: Blackwell, 2007, p. 347-367.

- — — Language development and literacy in adolescence. In: LEVESQUE, J. R. (ed.). **Encyclopedia of adolescence**. Berlin: Springer, 2011, p. 1320-1332.
- BERMAN, R. A.; KATZEMBERGER, I. Form and function in introducing narrative and expository texts. **Discourse Processes**, v. 38, n. 2004. p. 57-94.
- BERMAN, R. *et al.* Linguistic diagnostics of written texts in two school-age populations. **Written Language & Literacy**, v. 14, n. 2, 2011. p. 161-187.
- BERMAN, R. A.; RAVID, D. Becoming a literate language user: Oral and written text construction across adolescence. In: OLSON, D. O.; TORRANCE, N. (eds.). **Cambridge handbook of literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009, p. 92-111.
- BERMAN, R. A.; VERHOEVEN, L. Cross-linguistic perspectives on the development of text-production abilities: Speech and writing. **Written Language and Literacy**, v. 5, n. 1, 2002. p. 1-44.
- BRANDES, G.; RAVID, D. A developmental study of prepositional phrases in hebrew written text construction. **First Language**, v. 37, n. 1, 2017. p. 1-23.
- CARVALHO, J. A. B. S. A evolução sintáctica na produção escrita de crianças e adolescentes. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 3, n. 1990. p. 29-13.
- CLORAN, C. Context, material situation and text. In: GHADESSY, M. (ed.). **Text and context in functional linguistics**. Amesterdão/Filadélfia: John Benjamins, 1999.
- COSTA, A. L. **Estruturas contrastivas: Desenvolvimento do conhecimento explícito e da competência de escrita**. 2010. 306 f. Tese (Doutorado em Linguística Educacional) - Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010.
- CHRISTIE, F.; DEREWIANKA, A. B. **School discourse: Learning to write across the years of schooling**. Londres/Nova York: Continuum, 2010.
- CROSSLEY, S. A.; MCNAMARA, D. S. Does writing development equal writing quality? A computational investigation of syntactic

complexity in L2 learners. **Journal of Second Language Writing**, v. 26, n. 1, 2014. p. 66-79.

FOSTER, P.; SKEHAN, P. The influence of planning and task type on second language performance. **Studies in second language acquisition**, v. 18, n. 1, 1996. p. 299-323.

GEE, J. P. Decontextualized language: A problem, not a solution. **Multilingual Research Journal**, v. 8, n. 1, 2014. p. 9-23.

HASAN, R. What's going on: A dynamic view of context in language. In: BUTT, D.; CLORAN, C.; WILLIAMS, G. (eds.). **Ways of saying: Ways of meaning**. Londres: Cassel, 1996, p. 37-50.

HUDSON, R. Measuring maturity. In: BEARD, R. et al. (eds.). **Handbook of writing development**. Londres: Sage, 2009, p. 349-362.

HUNT, K. W. **Grammatical structures written at three grade levels**. Champaign: National Council of Teachers of English, 1965.  
 — — — **Syntactic maturity in schoolchildren and adults**. Chicago: Chicago University Press, 1970.

JOHANSSON, V. **Developmental aspects of text production in writing and speech**. Lund: Lund University, 2009.

JOHNSON, K.; JOHNSON, H. **Encyclopedic dictionary of applied linguistics: A handbook for language teaching**. Oxford/Malden: Blackwell, 1999.

KARMILOFF-SMITH, A. Some fundamental aspects of language development after age 5. In: FLETCHER, P.; GARMAN, M. (eds.). **Language acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986, p. 455-474.

KOUTSOFTAS, A. D. School-age language development: Application of the five domains of language across four modalities. In: CAPONE-SINGLETON, N.; SHULMAN, B. B. (eds.). **Language development: Foundations, processes, and clinical applications**. Burlingame, 2013, p. 215-229.

LA BRANT, L. A study of certain language development of children in grades 4-12 inclusive. **Genetic Psychology Monographs**, v. 14, n. 1933. p. 387-491.

LANDAUER, T. K.; DUMAIS, S. T. A solution to plato's problem: The latent semantic analysis theory of acquisition, induction and representation of knowledge. **Psychological Review**, v. 104, n. 1997. p. 211-240.

LITOSSELITI, L. **Research methods in linguistics**. Londres/Nova Iorque: Continuum, 2010.

MALVERN, D. et al. **Lexical diversity and language development: Quantification and assessment**. Nova Iorque: Palgrave Macmillan, 2004.

AUTOR. **Corpus desenvolvimental: Codes**. Lisboa: Centro de Linguística da Universidade de Lisboa (CLUL), 2015. Disponível em: <<http://alfclul.clul.ul.pt/CQPweb/codes2016/>>. Acesso em:

— — — **Complexidade textual e progressão escolar em dois registos: Um estudo de correlação baseado em um corpus quasi-longitudinal**. 2016. 211 f. - Universidade de Lisboa, Lisboa, 2016a.

— — — A diversidade lexical na escrita de textos escolares. **Fórum Linguístico**, v. 13, n. 1, 2016b. p. 1068-1082.

— — — Densidade lexical na escrita de textos escolares. **Signum: Estudos Linguísticos**, v. 20, n. 1, 2017. p. 218-240.

— — —; COAUTOR. A extensão sintática na escrita de textos escolares. **Revista do GEL**, v. 13, n. 1, 2016. p. 176-194.

MENDES, M. **Para um modelo ontogenético da escrita infantil no 1.º ciclo do ensino básico: A emergência do período como unidade de organização textual**. 2015. 458 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade de Lisboa, Lisboa, 2015.

NIPPOLD, M. A. Research on later language development. In: BERMAN, R. A. (ed.). **Language development across childhood and adolescence**. Amsterdam/Filadélfia: John Benjamins, 2004, p. 1-8.

— — — **Later language development: School-age children, adolescents, and young adults**. Austin, Texas: PRO-ED, 2016.

OLSON, D. Oral discourse in a world of literacy. **Research in Teaching of English**, v. 41, n. 2006. p. 136-142.

OWENS, R. E. **Language development: An introduction**. Nova York: Pearson Education, 2012.

- PERERA, K. **Children's writing and reading: Analysing classroom language**. Londres: Blackwell, 1984.
- RAVID, D.; TOLCHINSKY, L. Developing linguistic literacy: A comprehensive model. **Journal of Child Language**, v. 29, n. 2002. p. 419-448.
- RAVID, D.; LEVIE, R. Hebrew adjectives in later language text production. **First Language**, v. 30, n. 1, 2010. p. 27-55.
- READ, J. **Assessing vocabulary**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- RODRIGUES, S. B. P. **Escrita espontânea: Desenvolvimento das capacidades de composição escrita em crianças do 1º ao 4º ano de escolaridade**. 2008. 133 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2008.
- SCHLEPPEGRELL, M. J. Subordination and linguistic complexity. **Discourse Processes**, v. 15, n. 1992. p. 117-131.
- — — **The language of schooling: A functional linguistics perspective**. Mahwah/Londres: Lawrence Erlbaum, 2004.
- SINCLAIR, J. **Trust the text: Language, corpus and discourse**. Londres/Nova Iorque: Routledge, 2004.
- STRÖMQVIST, S. *et al.* Toward a cross-linguistic comparison of lexical quantity in speech and in writing. **Written Language and Literacy**, v. 5, n. 1, 2002. p. 46-67.
- SUN, L.; NIPPOLD, M. A. Narrative writing in children and adolescents: Examining the literate lexicon. **American Speech-Language-Hearing Association**, v. 43, n. 2, 2012. p. 2-13.
- TOLCHINSKY, L. The nature and scope of later language development. In: BERMAN, R. A. (ed.). **Language development across childhood and adolescence**. Amsterdam/Filadélfia: John Benjamins, 2004, p. 233-248.
- WILKINSON, A. *et al.* **Assessing language development**. Oxford University Press, Oxford, 1980.



# ESCRITA COMO LUGAR DE ESCUTA DO OUTRO: O TRABALHO COM O TEXTO NA SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Ananias Agostinho da Silva

## INTRODUÇÃO

Em uma de suas muitas lições de hermenêutica, o filósofo alemão Hans-Georg Gadamer ensina que “aquele que pretende compreender um texto deve estar disposto a deixar que o texto lhe diga algo, deve estar disposto a acolher a alteridade do texto” (2000, p. 145). Mesmo que não pretenda aqui tratar textos fundamentado numa abordagem hermenêutica, busco seguir a recomendação de Gadamer para escutar o que os textos têm a dizer a respeito do outro. Em outras palavras, tomo a escrita de textos como lugar de escuta do outro, de inscrição de memórias, de experiências de vida, de subjetividades, de medos, de silêncios até. A escrita como lugar de alteridade, de diálogo. Diálogo com outros sujeitos cujas vozes são apagadas, abafadas, sufocadas, silenciadas pelos dispositivos de um sistema que contraditoriamente coloca-se como opressor.

Os sujeitos que aqui referimos são professores de língua portuguesa em escolas públicas de municípios do interior do estado do Rio Grande do Norte. Além dos dismantelamentos da escola pública, das dificuldades enfrentadas em razão da localização geográfica peculiar, esses professores enfrentam diversos outros problemas no exercício da docência, na formação inicial e continuada, na didatização de conceitos, no planejamento de aulas, no relacionamento com os alunos, com as pressões e representações sociais equivocadamente construídas a respeito deles e da profissão. Esses problemas e tantos outros sufocam esses sujeitos. Como efeito, as angústias e os conflitos vivenciados são silenciados. É que nesse contexto circunscrito de paradoxos quase

não há lugar para a voz. A responsividade do diálogo parece ser asfixiada por uma ética da normalidade que relativiza todos os embaraços.

Nomeadamente, interessa aqui tratar sobre os conflitos enfrentados por esses professores referente ao trabalho com o texto em sala de aula de língua portuguesa. É que o texto, multifacetado, complexo, controverso, é o objeto de ensino e de aprendizagem da língua portuguesa, conforme orientam parâmetros que normatizam o ensino no Brasil. Todavia, apesar das orientações curriculares, nem sempre é tão pacífico para os professores identificar maneiras de lidar com o texto em sala de aula. É que são várias as formas de textos, de gêneros, assim como diversas são as possibilidades teórico-metodológicas de abordagem desse objeto. Que perspectiva adotar para o tratamento didático-pedagógico do texto em sala de aula é um dos conflitos que enfrenta o professor de língua portuguesa em atuação. Isso envolve várias outras questões: escolha dos textos e gêneros, proposta de produção, conteúdos focalizados, critérios de correção, atividades de reescrita – apenas para citar algumas. Lidar com tantas questões tem sido, por vezes, muito difícil para professores, sobretudo porque nas escolas quase não há espaço de escuta dos conflitos vivenciados. Há muito silenciamento.

Nesse sentido, visando construir espaços de diálogo, de interação com os professores de língua portuguesa, organizamos *encontros dialógicos* inspirados na metodologia dos círculos de cultura de Paulo Freire. Dentre os instrumentos utilizados nos encontros dialógicos, analisamos aqui os diários de bordo escritos pelos professores. Entendemos a escrita dessas produções como lugar de escuta, como espaço de diálogo e interação com o outro. Um espaço onde os professores podem escrever sobre seus anseios, seus medos, suas dificuldades, suas dúvidas, seus conflitos, mas também de inscrição de subjetividades, de reflexão sobre as práticas e, sobretudo, de construção de conhecimento. Dessa forma, os círculos são atravessados pela dialogicidade, ou seja, assumem a experiência do diálogo como constitutiva de todo

processo de aprendizagem, entendendo o ato de ouvir o outro até como um exercício de humanização, de amorosidade, de encontro, de responsabilidade. Uma ação política, até, porque possibilita a ampliação da consciência crítica dos sujeitos que se escutam.

Assim, o *corpus* de análise é constituído de doze diários de bordo escritos por professores de língua portuguesa participantes dos encontros dialógicos que organizamos. A temática dos diários focalizou o trabalho com o texto nas aulas de língua portuguesa ministradas pelos professores. A análise dos diários tomou os textos escritos (diários) como lugar de escuta desses sujeitos e fundou-se nas concepções de *diálogo* e de *alteridade* conforme colocadas e desenvolvidas pelo filósofo russo Mikhail Bakhtin e pelo educador brasileiro Paulo Freire. Embora as bases epistemológicas desses autores não sejam as mesmas, assim como os contextos de produção do pensamento, a centralidade atribuída aos conceitos de diálogo e de alteridade nas suas obras permitem-nos alguma aproximação entre eles no sentido de buscar ouvir as vozes desses professores e compreender seus principais impasses em relação ao trabalho com o texto em sala de aula.

## **ALTERIDADE E DIÁLOGO: ENCONTROS, DESENCONTROS E CONTRAPONTOS**

Alteridade e diálogo são dois conceitos centrais que estão profundamente imbrincados na obra dos dois autores aqui tratados: Mikhail Bakhtin e Paulo Freire. Claro que esses autores desenvolveram programas de pesquisa e de reflexão em contextos sociais, políticos e históricos bastante diferentes: Mikhail Bakhtin, na antiga União Soviética (Rússia), a partir dos anos vinte do século passado, com incursão em discussões sobre literatura e estética a partir de uma filosofia da linguagem. Paulo Freire, no Recife brasileiro, a partir da década de sessenta, também do século vinte, com um programa de educação voltado para a libertação dos sujeitos. Apesar dos desencontros espaço-temporais, é possível traçar alguns pontos de encontro entre o pensamento desses dois

autores a partir dos conceitos de alteridade e de diálogo, que atravessam transversalmente toda a obra dos autores. Não se trata de estabelecer vínculos forçosos com propósito ambicioso individualista, mas de demonstrar como as concepções de alteridade e de diálogo podem ser melhor compreendidas a partir do cruzamento dos pontos de vista de Bakhtin e Freire.

Em sua filosofia, Bakhtin (2010) buscou compreender o funcionamento da interação humana e tomou o diálogo como elemento central nesse processo. Não o diálogo estrutural, a simples conversação ordinária entre duas pessoas numa situação de interação, mas toma o diálogo numa dimensão mais ampla, enquanto condição de existência da linguagem e da vida humana, como o próprio alertara: “a vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, discordar” (BAKHTIN, 2010, p. 287). Ele não toma o diálogo apenas como espaço de consenso, forma de negociação ou mediação de conflitos, mas também como espaço de embate, de dissensos, de polêmicas, de lutas típicas da interação social. Na verdade, Bakhtin (2012, p. 117) escolhe tomar o diálogo como “[...] toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja [...]”, porque o ser dialógico é predicado da própria linguagem humana, de toda forma de interação verbal: “a única forma adequada de expressão verbal da autêntica vida do homem é o diálogo inconcluso.” (BAKHTIN, 2010, p. 348).

Esse conceito de diálogo é desenvolvido na obra do autor a partir de outras noções a ele relacionados, como de dialogismo ou relações dialógicas. Ele toma a linguagem como essencialmente dialógica, porque é sempre atravessada pelo diálogo. Todavia, entender o dialogismo nesse autor não é muito simples, porque há pelo menos três maneiras de dizê-lo, como observa Fiorin (2008): dialogismo constitutivo do indivíduo-sujeito, dialogismo constitutivo da palavra-enunciado e dialogismo composicional. O primeiro refere-se ao fato de o sujeito ser sempre atravessado pelo outro, porque é na relação com a alteridade que o sujeito se constitui. O próprio do ser humano “é convívio mais profundo do

outro [...]. Ser significa ser para o outro e, através dele, para si” (BAKHTIN, 2010, p. 341). Como efeito, “a palavra é sempre internamente dialógica” (PONZIO, 2011, p. 15). Toda palavra (o discurso, o enunciado) é resposta a outras palavras e se constitui de outras, além de ser, também, preche de respostas de outras palavras ainda não ditas. O dialogismo constitutivo do real funcionamento da linguagem. Por vezes, essas relações dialógicas se dão a perceber na própria composição dos discursos, quando o sujeito recorre a estratégias de incorporação da palavra do outro aos seus enunciados.

Essa simplificação didática do princípio do dialogismo não busca reduzir a complexidade da questão, mas demonstrar como as relações dialógicas atuam na constituição dos sujeitos, dos discursos, da linguagem, da vida. É que nesse diálogo, “o homem participa inteiro e com a toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana” (BAKHTIN, 2010, p. 348). A palavra é o cerne do diálogo que define o existir humano, porém ela toda é marcada pelo engajamento do sujeito, por um acento axiológico, uma valoração apreciativa que se evidencia na entoação expressiva dessa palavra. A palavra é o elemento de ligação entre o eu e o outro, o produto da interação. Numa metáfora de Bakhtin (2012, p. 113), ela é “uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor”.

Como se pode reparar, no quadro do dialogismo bakhtiniano, o diálogo é a forma privilegiada de relação com a alteridade, porque é a materialização da palavra própria com a palavra do outro. É por meio do diálogo que entramos em contato com o outro e tomamos consciência de nós mesmos e do outro: “eu tomo consciência de mim e me torno eu mesmo unicamente me revelando para o outro, através do outro e com o auxílio do outro” (BAKHTIN, 2010, p. 341). Ora, a alteridade sempre intervém, porque tudo a que temos acesso, tudo o que nos vem do mundo

exterior é por meio do outro. Até o nosso discurso interior, nossa consciência é toda povoada pelos discursos do outro, que lhes dá contorno. De fato, somos efeito da alteridade: “ser significa ser para o outro e, através dele, para si”, de maneira que “eu não posso me tornar eu mesmo sem o outro; eu devo encontrar a mim mesmo no outro, encontrar o outro em mim” (BAKHTIN, 2010, p. 342). Vivemos, pois, num território de fronteira, entre nós e os outros.

Esse mesmo pensamento também atravessa toda a obra de Paulo Freire, mesmo que com contornos específicos: a alteridade como sendo constitutiva do sujeito, como elemento imprescindível à (in)conclusão do eu, ao (in)acabamento que lhe é necessário. Na verdade, o projeto de educação desenhado por Paulo Freire para a libertação dos oprimidos perpassa ele todo pelo diálogo, entendido como o encontro entre sujeitos, encontro mediado pelo mundo e materializado pela palavra. É a palavra que permite o diálogo entre os homens, porque lhes dá o direito reconhecido de fala, de transformar o mundo, sua condição no mundo. Quando esse direito é assaltado, quando a palavra é negada, quando o diálogo é suprimido pelo silêncio, os homens vivenciam processos de opressão, de negação de sua existência, de desumanização. Ter direito à palavra é, pois, uma maneira revolucionária de libertação, de tomada de consciência da existência humana, de reconhecimento da significação do homem enquanto tal.

Nesse sentido, o autor explica que o diálogo é uma exigência existencial. É somente por meio dele que os homens conseguem refletir e agir sobre o mundo numa tentativa de transformá-lo e de torná-lo mais humanizado. Assim sendo, o diálogo “não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes” (FREIRE, 2005, p. 91). Nesse ponto, a crítica do autor assemelha-se a que faz Bakhtin a respeito de não conceber o diálogo em sentido restrito, isto é, de não ser reduzido meramente à conversação face a face cotidiana. Tal entendimento equivocado implicaria na conquista de um sujeito pelo outro, ou suporia a seção de direito à palavra, de doação. Ora,

o diálogo em Paulo Freire não pode ser entendido nessa relação de subordinação de um sujeito oprimido ao sujeito opressor. Se há, no diálogo, alguma conquista é a conquista do mundo pelos sujeitos (FREIRE, 2005).

Mas o que constitui, de fato, o diálogo em Paulo Freire? Que elementos são necessários para lhes assegurar a existência? Num esforço didático, o autor elenca pelo menos seis: o amor, a fé, a confiança, a humildade, a esperança e a criticidade. É impossível o diálogo se não há amor entre os homens. O diálogo é por inteiro um ato de amor e, por isso, não pode jamais fundar-se numa relação de dominância. O amor é um ato de compromisso com o outro, de compromisso com o mundo, com a liberdade de si e do outro – sim, porque os homens libertam-se mutuamente. De engajamento com a causa do outro, com a transformação do mundo, sobretudo dos oprimidos. O diálogo deve ser mesmo gerador de outros atos de liberdade. E, “a não ser assim, não é amor” (FREIRE, 2006, p. 91). Ora, a amorosidade é, pois, a base do diálogo, se tomado como encontro verdadeiro entre os homens, como possibilidade reconhecimento e de transformação.

Se o diálogo se funda no amor, também não pode furtar de se completar noutros sentimentos, como a fé e a humildade. Dizer sobre o mundo não pode ser um ato arrogante, mas sempre cordial, de partilha e também de igualdade – não no sentido de ignorar as diferenças de cada um, mas nunca de considerar os homens numa relação hierárquica. Entrar no diálogo é tornar-se igual ao sujeito com quem se fala. “Os homens que não têm humildade não podem se aproximar do povo” (FREIRE, 2006, p. 93). Daí o caráter humanizador do diálogo. Soma-se, à humildade, a fé. Em Paulo Freire, a fé refere-se à capacidade de crença nos homens como seres capazes de se transformarem e de transformarem o mundo mutuamente. “A fé nos homens é um dado a priori do diálogo”. Não se trata de fé numa divindade, mas fé do homem no próprio homem, a fé do eu no outro, “no seu poder de fazer e refazer, de criar e recriar”, “na sua vocação de ser

mais”, não como privilégio de alguns eleitos, “mas direito dos homens” (FREIRE, 2006, p. 116).

A fé está, assim, relacionada à confiança, outro elemento do diálogo. Para Paulo Freire (2006), a se a fé é condição prévia para o diálogo, é a confiança se instaura com o diálogo. É que o diálogo se constrói nessa relação horizontal entre o eu e um outro, da qual a confiança de um no outro é condição para manutenção do próprio diálogo. Algo semelhante a metáfora bakhtiniana da palavra: é como uma ponte cujas extremidades se apoiam no eu e no outro. Não pode acontecer rompimentos, porque o alicerce do diálogo será comprometido. Todavia, como alerta o próprio Paulo Freire, essa confiança não pode ser ingênua. Não se pode supor confiar no outro que não leva a sério a palavra. Por isso, confiar “implica no testemunho que um sujeito dá aos outros de suas reais e concretas intenções” (FREIRE, 2006, p. 116). A confiança é, pois, algo a ser conquistada na palavra, o que supõe levar em conta as ações dos sujeitos envolvidos no diálogo.

Finalmente, não há diálogo se não houver esperança. Ora, se o diálogo é o encontro entre os homens para ser mais, não pode ocorrer na desesperança, não há sustentação do diálogo quando os sujeitos nada esperam uns dos outros. “O encontro é vazio e estéril. É burocrático e fastidioso” (FREIRE, 2006, p. 117). É a esperança que dá sustentação ao diálogo como possibilidade de libertação, de transformação das pessoas. Ela é o próprio sentido do diálogo, do encontro, a esperança de mudança do mundo e das relações que nele se fazem. Entretanto, a esperança não pode ser vazia da prática, da ação. Não se trata de sinônimo de esperar, como equivalente a não agir, mas de uma necessidade ontológica dos sujeitos operarem a superação da contradição. E, “[...] enquanto necessidade ontológica, a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira assim espera vã” (FREIRE, 1999, p. 11).

Da síntese que se fez do pensamento dos dois autores acima citados, vê-se que pontos de encontros se assentam na centralidade

dos conceitos de diálogo e de alteridade. Mesmo que com vieses diferentes, é possível ouvir ressonâncias se entrecruzarem nas maneiras como os autores buscam explicar as relações dos sujeitos no mundo e com o mundo. Relações sempre mediadas pela linguagem, pelo diálogo como lugar de (des)encontro entre o eu e outro, entre os homens e o mundo. Conforme observa Geraldini (2018), dar significado ao mundo, tornando a vida **existência** parece ser o ponto mais nevrálgico de aproximação dos dois autores. Essa incompletude do sujeito, essa necessidade orgânica do outro como elemento necessário ao acabamento do eu – mesmo que acabamento nunca por inteiro, porque estamos em constante processo de construção – marcam a obra desses autores.

Inspirados numa ontologia da alteridade, Bakhtin e Paulo Freire trazem para suas teorias a figura do sujeito e de sua história. Nisso está outro ponto de encontro entre os autores. Dar importância e lugar ao sujeito, à sua história, à sua voz. E é na linguagem que os sujeitos aparecem, que se inscrevem, enfim, que se constituem até como sujeitos. É que “a existência, por ser humana, não pode ser muda nem silenciosa [...]. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra” (FREIRE, 2005, p. 108), mas no “fenômeno social da interação verbal”, (BAKHTIN, 2010, p. 125). Sem linguagem, não há sujeitos, nem diálogo, nem encontros, nem mudança. Daí a importância da linguagem nesse processo de compreensão do outro, de escuta do outro. E é por isso que tomamos a escrita como lugar de escuta do outro, espaço de interação onde o outro se inscreve para se constituir como sujeito a partir do diálogo.

## **A ESCRITA COMO LUGAR DE ESCUTA**

A expressão lugar de escuta aparece inicialmente no quadro da psicologia como técnica terapêutica utilizada na clínica para a identificação de patologias do psíquico a partir da própria fala do paciente. Opõe-se ao termo lugar de fala: o paciente assume o lugar de fala e o psicólogo o lugar de escuta. Afastando-se desse viés,

tomamos o lugar de escuta numa dimensão mais ampliada, como um exercício que não deve restringir-se à clínica especializada, mas atravessar todas relações entre os homens, como forma de pluralizar as possibilidades de diálogos e de encontros. Nesse contexto, não se pode tomar o escutar como a capacidade sensorial de ouvir sons para distingui-los de alguma maneira. Mas escutar o outro implica uma disponibilidade subjetiva que só é possível quando nos lançamos em um processo de abertura em direção à alteridade do “eu” para o entendimento e a compreensão do que se está escutando de uma forma complexa e integral (GORJON, MEZZARI & BASOLI, 2018).

Assim sendo, escutar o outro, principalmente aqui em que esse outro é o professor de educação básica de língua portuguesa, significa reconhecer na sua voz as teorias ou perspectivas que embasam sua prática, os principais conceitos, mas também suas dificuldades, seus anseios, seus conflitos, suas inseguranças, as metodologias utilizadas, enfim, uma série de dispositivos ou instrumentos que fundam seu trabalho. Tal atitude sugere um exercício de alteridade que comina para aquele que escuta uma tentativa de identificação com o outro, de ocupar o seu lugar, mesmo que isso seja impossível, de fato, porque cada sujeito é único e singular. Mas escutar o outro sugere solidariedade, alguma identificação com a sua história, com a sua vida, um engajamento com o diálogo, com o encontro que se desenvolve nessa relação de dizer e escutar.

Tomar a escuta nesse sentido significa considerar que há diversas formas por meio das quais se pode escutar o outro. Ora, é que os sujeitos estão sempre subordinados a sistemas de controle de sua produção discursiva que determinam o que pode ou não ser dito - conforme explica Foucault (2007). Esses regimes de controle instauram políticas de silenciamento que provocam certo tipo de surdez nos sujeitos, que cerceiam os espaços de fala e os lugares de escuta. Sobretudo no contexto de educação básica, os professores são submetidos ao silenciamento de seus conflitos, de suas angústias, de suas dificuldades, seja pelas pressões de políticas e

programas educacionais, de pressões sociais, de gestão das escolas, de currículos engessados, do conflito de práticas pedagógicas, entre outras. No espaço das escolas, pois, quase não há lugar para que se escutem os professores, de fato. É que a voz é quase sempre sufocada por esse engendramento de todo o sistema. Não há lugar de fala e nem de escuta.

Daí a necessidade de se pensar possibilidades de alargamento dos lugares de escuta em contextos pedagógicos. Tomamos a escrita como um desses lugares a partir dos quais podemos escutar os professores, num exercício de alteridade e de diálogo. A escrita como lugar de reflexão e de ação. E mesmo que, *a priori*, pareça ser ingênuo assim dizê-lo, esta impressão se desfaz quando se verifica, por exemplo, que os professores de educação básica, especialmente de língua portuguesa, pouco escrevem (LEFFA, 2000). Este autor notou que a literatura sobre a escrita de professores de língua portuguesa é praticamente inexistente, do que se depreende que os professores realmente não escrevem, deixando assim de produzir material que pudesse interessar aos pesquisadores. A razão de tal realidade controversa é também quase pueril: os professores não escrevem por não têm tempo.

Dar aos professores a oportunidade de dizerem sobre sua prática e escutar esses professores com uma atitude responsiva funda-se numa ética da escuta que rompe com o silenciamento que vivem os professores em suas escolas. Sim, porque a ação de escutar como aqui está sendo colocada implica uma disposição, uma ativa posição responsiva em relação ao que escuta (BAKHTIN, 2010). É que, como coloca o dialogismo bakhtiniano, todo discurso é prenhe de resposta, daí o grau de ativismo do sujeito que se dispõe a escutar. Um grau que pode sempre variar a depender das intenções desse sujeito. No caso aqui presente, busca-se escutar o outro como um ato ético envolto num esforço pela compreensão desse espaço do professor. Isso significa reconhecê-los enquanto sujeitos detentores de histórias de vida particulares, únicas, com suas especificidades. Tal fato não nos permite julgamento do trabalho dos professores no que se refere

aos usos do texto em sala de aula. Interessa muito mais escutar para refletir em conjunto acerca de propostas que visem transformar a realidade, como num movimento dialógico de encontro, de respeito à autonomia e à dignidade dos sujeitos.

É nesse sentido que se toma a escrita como esse lugar de escuta do outro, um lugar onde se inscreve um *eu* que escreve sempre para um *outro*, ou seja, que diz para ser escutado. Colocamo-nos, pois, na posição do outro para quem escreve o professor de língua portuguesa, num exercício legítimo de alteridade. Assim, não interessa um exame enquanto especialista dos textos escritos pelos professores. O objetivo não é avaliar a prática pedagógica no tratamento com o texto em sala de aula, no sentido de aferir valoração acerca dos procedimentos metodológicos utilizados ou de concepções teóricas que fundamentam a prática docente. A isso já se prestaram vários outros trabalhos desenvolvidos no âmbito da Linguística Aplicada e da Linguística Textual, principalmente. O que se busca é uma escuta responsiva, escutar como ato solidário, dialógico, comprometido, engajado, escuta como resposta, resposta como movimento de refração, ou até como exercício de transformação da realidade.

## **ENCONTROS DIALÓGICOS: A PRODUÇÃO DE DIÁRIOS DE BORDO**

Os encontros dialógicos que foram realizados com os professores de língua portuguesa para a produção dos diários de bordo que constituem o *corpus* desse trabalho fizeram parte de um conjunto de ações de um programa de extensão voltado para a formação continuada de professores de língua portuguesa. Dentre as diversas ações desenvolvidas pelo programa, focalizamos, aqui, os encontros dialógicos inspirados na metodologia dos círculos de cultura de Paulo Freire. Tal como os círculos de cultura, os encontros dialógicos fundaram-se no diálogo, nas experiências dos sujeitos envolvidos, na escuta desses sujeitos com expectativa de

discussão e de transformação da realidade. Metodologicamente, os círculos de cultura de Paulo Freire são sistematizados em três momentos assim identificados: i) investigação temática, ii) tematização iii) problematização. Orientando-se por esse modelo de organização, estruturamos didaticamente os encontros dialógicos da seguinte maneira:



Uma grande preocupação no planejamento e na realização dos encontros dialógicos foi justamente com o cuidado para que esses momentos nunca fossem espaços de dominância, de opressão, de conquista, de manipulação, enfim, de anti-dialógico. Não era intenção tomar os professores como objeto a ser observado e nos colocamos na posição de observador. Até, porque, quando se fundamenta numa concepção dialógica, “não se pode transformar um homem vivo em objeto mudo de um conhecimento conclusivo à revelia” (BAKHTIN, 2002, p. 58). Não se podia nunca esquecer que os professores com os quais lidaríamos nos encontros eram sujeitos autônomos, com histórias particulares, que não podiam ser apenas observados. Mesmo que nos colocássemos na posição de sujeito coordenador dos encontros dialógicos, os professores eram protagonistas. As produções deveriam ser sempre colaborativas. O coordenador não poderia impor seu ponto de vista ou um ponto de vista, mas sugerir o desvelamento de práticas, de conflitos, de dificuldades, visando a construção coletiva de estratégias de superação.

Foram realizados cinco encontros dialógicos focalizando temáticas várias relativas ao ensino de língua portuguesa. O quinto encontro destinou-se a tratar exclusivamente sobre o trabalho com o texto nas aulas de língua portuguesa. As discussões desenvolvidas foram registradas pelos professores em diário de bordo, instrumento

metodológico que permite ao participante uma reflexão intimista sobre o curso vivido, sobre suas experiências, e auxilia na tomada de consciência. Mesmo que os professores soubessem que teríamos acesso aos diários, não nos colocamos na posição de interlocutor desse texto, porque isso afetaria o próprio processo de produção. Além do mais, isso poderia intimidar os professores, no sentido de que a produção seria direcionada para especialistas na área. Entretanto, não se pode ser ingênuo ao ponto de se ignorar que os professores sabiam que iríamos ler os diários e tomá-los como objeto de estudo. Mas buscamos naturalizar a produção levando em conta as especificidades do gênero, o diário de bordo.

Os diários de bordo produzidos pelos professores foram recolhidos para construção de nosso objeto de análise. São textos que falam sobre o trabalho pedagógico com textos. São textos que são tomados como lugar de escuta da voz desses professores – e claro, não exclusivamente dos professores, porque outras vozes também ressoam no discurso dos professores, vozes várias, de autores, de teorias que fundamentam suas práticas, de outros colegas professores, dos alunos, enfim, são discursos atravessados constitutivamente por outros discursos<sup>1</sup>, num puro exercício de manifestação do dialogismo constitutivo da linguagem. Quanto à estrutura, não foi imposto aos professores um modelo ou um plano de texto fixo para a produção dos diários, mas cada um pode adotar um estilo mais particular. Ora, é que o gênero diário, mesmo que possua elementos tipicamente característicos, como a linguagem informal, o uso de primeira pessoa do discurso, o caráter confidencial, a descrição e situação de acontecimentos num tempo, dentre outros, permite ao escritor a inscrição de marcas de subjetividade que acentuam o tom intimista, mais privado do gênero.

---

<sup>1</sup> Aparentemente, pode-se pensar que se faz aqui uma confusão entre texto e discurso, como se fossem termos de valor equivalente. Não se trata disso, mas de elementos essencialmente imbrincados. O texto é entendido como a materialização multissemiótica do discurso. Não pode ser tomado, pois, se não nas relações com o domínio do discurso. Texto e discurso, como propõem Charaudeau e Maingueneau (2008), duas faces de um mesmo objeto.

Ao final dos encontros, tivemos acesso a doze diários de bordo escritos por professores de língua portuguesa. Esses diários compuseram o *corpus* de análise desse trabalho e passaram por um processo de codificação para evitar a identificação dos professores envolvidos. Assim, cada diário está identificado com o código DB01: DB refere-se a diário de bordo e o numeral à ordem sequencial dos diários. Como procedimento metodológico de análise, buscamos realizar uma leitura responsiva de cada diário, quando fizemos recortes de fragmentos a fim de ilustrar aspectos na análise enfatizados. Trata-se de uma leitura responsiva porque escutamos as vozes dos professores e buscamos apresentar respostas a essas vozes. Os textos dos diários são tomados como lugares de escuta desses professores e análise é também respostas às vozes que escutamos desses lugares.

## **ANÁLISE DOS DADOS: SOBRE O TRABALHO COM O TEXTO EM SALA DE AULA**

Dos doze diários selecionados, selecionamos alguns recortes a fim de discutir aspectos relacionados ao trabalho pedagógico com o texto nas aulas de língua portuguesa. Focalizamos dúvidas, questionamentos, dificuldades e anseios desses professores referentes aos usos do texto em sala de aula. Tratamos esses textos numa perspectiva dialógica, isto é, considerando que são atravessados por outras vozes, outros discursos, de outros sujeitos, que constituem os discursos dos professores e eles próprios enquanto sujeitos. Vejamos o primeiro fragmento abaixo:

*Fragmento 01: “[...] a questão pra mim não é trabalhar com o texto. A gente sempre trabalha com o texto quando dá aula de língua portuguesa, e não só de língua portuguesa, de qualquer que seja a disciplina a base sempre é o texto. A questão, ou a grande questão para mim é mais como trabalhar com o texto, o que não é fácil. A gente não sabe que texto levar para os alunos, porque eles não se interessam por todo tipo de texto. É muito difícil encontrar textos que eles gostem e acaba seguindo o que tem nos livros didáticos apenas.” (DB03).*

No fragmento, o professor destaca questão relevante referente ao trabalho com o texto: a seleção de textos a serem trabalhados em sala de aula. De fato, a seleção de textos não é tarefa fácil para os professores de língua portuguesa, porque grande é a variedade de textos de que se dispõe em circulação. Por isso, é preciso recorrer a diversos tipos de filtros: a temática, o autor, a linguagem, o gênero, o tipo, a extensão, os recursos semióticos – recursos de ordem estilística, textual, discursiva, sintática, semântica, gráfica. Aliam-se a todos esses recursos outros aspectos de ordem subjetiva, relacionados aos gostos e interesses dos alunos, bem como aspectos político-ideológicos, colocados por imposição da escola ou de dispositivos que regulam o ensino. E ainda tem as propostas pedagógicas de organização dos tipos de textos a serem trabalhados em cada série escolar, conforme colocam perspectivas metodológicas de diversas correntes teóricas. Todo esse conjunto de elementos regulam, em alguma medida, o processo de escolha dos textos que serão trabalhados em sala de aula. Se, de um lado, esses critérios visam orientar o professor nesse processo, por outro, o excesso de orientação dificulta a atividade do professor, que não sabe qual critério priorizar.

Na escola, quase não há espaço para questionamentos desse tipo, porque se supõe que a tarefa de escolher os textos a serem trabalhados em sala é superficial, simplista. Inclusive, dizer isto como uma dificuldade pode gerar interpretações equivocadas sobre a imagem do professor, de sua formação e de sua atuação profissional. Por causa disso, muitos professores preferem pelo silenciamento a respeito de tal problemática no espaço escolar e enfrentam esse dilema de modo isolado, como se fosse uma dificuldade exclusiva de cada um. A solução mais prática, todavia, nem sempre a mais acertada, na maioria das vezes, é recorrer aos textos sugeridos pelos livros didáticos, como acrescenta o professor no fragmento acima reproduzido. É que, como se sabe, nem sempre os livros didáticos adequam-se à realidade e aos interesses dos alunos e também dos professores de todas as regiões,

principalmente num país com dimensões geográficas e culturais tão variadas, como é o caso do Brasil.

*Fragmento 02: “Muita coisa pode ser trabalhada a partir de um texto em sala de aula, como a leitura, a escrita, a gramática. Não se pode usar o texto pra trabalhar só a gramática, porque tem muita coisa para se trabalhar. O texto é muito rico. Nas minhas aulas eu gosto muito de trabalhar a leitura, porque acho que hoje os alunos quase não leem. Então eu uso o texto e peço pra eles fazerem a leitura, de muitas formas, para fixar mesmo o texto. Assim eles aprendem.” (DB06).*

No fragmento de número dois, o professor focaliza abordagens de trabalho com o texto em sala de aula, como a leitura, a escrita e os aspectos gramaticais da língua. Alerta para que o texto não seja utilizado como pretexto para ensino de normas gramaticais, segundo recomendam vários linguistas especialistas em ensino de língua portuguesa. Entretanto, como que contrário a essa posição, o professor parece sugerir que centraliza o trabalho com o texto nas atividades de leitura, com o objetivo de fazer os alunos “fixarem” o texto, porque “assim eles aprendem”. Essa ideia de fixação remonta alguns procedimentos tradicionais de ensino sustentados na repetição quase mecânica de atividades. Mesmo que as correntes linguísticas mais contemporâneas e, nelas inspiradas, as atuais orientações curriculares para o ensino da língua portuguesa recomendem que o trabalho com o texto não deva orientar-se por procedimentos de memorização de frases ou sentenças, mas, no caso da leitura, na interpretação, ainda encontramos aquela prática nas escolas brasileiras. A memorização cerceia a liberdade do aluno, limita a sua capacidade de compreensão do texto, o exercício de construção de pensamento crítico.

O discurso do professor é, ainda, atravessado por um discurso difundido, sobretudo, na mídia, de que os alunos brasileiros quase não leem. É preciso algum cuidado com esse tipo de discurso generalista, porque nem sempre é fundado em dados científicos, de fato, mas muito mais em suposições limitadas, porque não levam em

conta todos os tipos de textos, as múltiplas semioses com as quais interagem os alunos nas diversas práticas de letramentos que vivenciam no cotidiano. Especialmente considerando o uso recorrente de dispositivos tecnológicos, como os aparelhos de celulares, computadores, e os diversos tipos de textos, pertencentes a gêneros variados, que circulam nesses suportes, é complicado fazer afirmações generalistas como quando se diz que os alunos não leem. Daí a importância de se refletir acerca da seleção dos textos para serem trabalhados em sala. Sim, porque, muitas vezes, os alunos não gostam de ler os textos que lhes são apresentados na escola, nos livros didáticos, os grandes clássicos do cânone da literatura, mas, por outro lado, têm bastante interesses por outros textos que encontram em redes sociais, por exemplo.

Fragmento 03: “[...] escrever não é fácil. Eu sou professor, mas tenho muito problema de escrita, tenho até vergonha de dizer isso para as pessoas porque eles acha que a gente, só porque é professor de língua portuguesa, tem que saber de tudo, escrever tudo certo.” (DB01).

Neste terceiro fragmento, o professor discute acerca de duas questões fundamentais sobre o ensino de língua portuguesa: as dificuldades do ato de escrever e as representações sociais que se constroem acerca do professor dessa disciplina. A atividade de escrita, seja na escola ou fora dela, exige do sujeito diversos conhecimentos e competências. Por isso, tem sido considerada como tarefa relativamente difícil, que deve ser ensinada, desde cedo, na escola, por um professor exclusivo para tal fim, o professor de língua portuguesa. Tal aspecto angustia professores dessa disciplina, que tomam para si, por imposição social, a responsabilidade de ensinar os alunos a escreverem bem, ou seja, conforme as questões normativas impostas pela língua. Como efeito, constrói-se a representação social de que o professor de língua portuguesa deve ser especialista em gramática, conhecer todas normas da língua e jamais cometer erro gramatical. Esse equívoco afeta até a atuação do professor, como sugere o trecho acima recortado no fragmento, porque ocupa-se

muito mais com o ensino dos aspectos normativos do que a com a escrita propriamente dita.

*Fragmento 04: “[...] tem vezes que fico pensando pra que eu peço aos meus alunos para escrever porque eu não sei bem o que fazer com os textos deles. Depois que eu recebo e eu corrijo eu entrego para eles e eles guardam o texto. O meu trabalho é quase perdido e deles também. [...] nesse dia eu pedi para eles escrever um texto bem bonito, porque a gente ia colocar no mural da escola. Eles capricharam muito e o texto ficou muito bom mesmo. Mas não é sempre que da para fazer isso, infelizmente.” (DB11).*

Ninguém escreve para o vazio. Sempre escrevemos para alcançar algum objetivo e para alguém. Na escola, geralmente, os alunos escrevem para serem avaliados por um interlocutor que é o professor. Isso esvazia a prática de produção de texto, porque a situação é forjada, uma fabricação de situações de escrita. É sobre isso que reflete o professor no diário de número onze, segundo visualizamos acima. Ele traz situações de seu trabalho pedagógico com o texto em sala de aula que entende como sem sentido: o fluxo receber, corrigir e devolver o texto do aluno, em sua visão, pouco contribui para a formação do sujeito escritor. Na verdade, o professor parece questionar essa prática, como se buscasse, na sua reflexão, respostas que melhor orientassem o processo de produção e de correção de textos na escola. De fato, é preciso que se atribua sentido às situações de produção de texto na escola: o aluno precisa escrever para alguém (que nem sempre deve ser o professor), para alcançar algum objetivo. O seu texto pede respostas e não apenas correção.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir desse lugar de escuta, os diários de bordo, pudemos dialogar com os professores, escutar suas vozes, marcadas por conflitos, assinaladas por dificuldades e alguns desafios que a eles se colocam no que diz respeito ao trabalho com o texto em sala de aula. Assim, realizamos mais um encontro dialógico com o objetivo

de socializar a escrita dos diários. A temática desse encontro adjacente foi direcionada a partir dos apontamentos nos diários de bordo. Seguimos a mesma metodologia dos demais encontros, com inspiração no dialogismo e guiando-se pelos círculos de cultura de Paulo Freire. Na verdade, esse encontro funcionou muito mais como um espaço de resposta, de construção de respostas para os questionamentos dos professores. Quando dizemos resposta é no sentido bakhtiniano do termo, resposta como possibilidade de retorno ao diálogo que se instaura nos diários. Uma resposta sempre responsiva, porque é comprometida com os sujeitos, com o diálogo, com a transformação do mundo. Uma resposta ativa.

No encontro, tomamos os professores como outros cuja consciência se completa nessa relação dialógica entre sujeitos. Sujeitos marcados por experiências, por práticas, por vivências pedagógicas. Esses questionamentos dos professores acerca do trabalho com o texto não refletem nunca incapacidade ou incompetência, mas inseguranças construídas como consequências de fatores diversos, como o choque de diversas teorias, práticas pedagógicas fortemente enraizadas na cultura escolar, ausência de formação continuada, orientações pedagógicas pouco claras, falta de espaço para planejamento e discussão sobre as práticas, dentre outros. Escutar esses sujeitos, suas histórias, dar espaço para que suas vozes ecoem, para que sejam pronunciadas, constitui em si um ato de alteridade, de respeito, de amorosidade com o outro. É que esses sujeitos são a todo tempo silenciados no universo escola, onde não há espaço para dúvida, inseguranças do sujeito professor, em razão das representações que se constroem a seu respeito.

Não tivemos a pretensão de esclarecer as dúvidas colocadas pelos professores acerca do trabalho pedagógico com o texto. Esse ato seria autoritário, porque nos colocaria em posições hierarquicamente distintas em relação aos professores. Preferimos mostrar aos professores como essas dificuldades podem ser solucionadas a partir do diálogo com o outro, porque o outro possui o excedente necessário ao acabamento do sujeito. Quando essa relação de alteridade é baseada no respeito mútuo, na amorosidade, quando há confiança

entre os sujeitos, eles conseguem suprir as dificuldades, resolver os conflitos que se instauram, como sugere o pensamento freireano. É nessa relação dialógica que os sujeitos conseguem refletir sobre mundo e agir sobre ele, numa tentativa de transformá-lo. Não é possível mudar o mundo, não é possível aprender senão por meio do diálogo, da construção de espaços dialógicos, de momentos de encontros e de vivência entre o eu e o outro. Uma relação horizontal, nunca autoritária, nunca hierárquica ou imposta, mas construída solidariamente.

A dimensão dialógica é central. Somente a partir de relações dialógicas entre os sujeitos é possível transformar o mundo. Encontrar alternativas de trabalho que possam estar ao encontro dos conflitos e das dificuldades dos professores acerca dos usos do texto em sala de aula é algo que pode ser realizado nesses espaços dialógicos de encontro entre sujeitos: entre professores e professores, entre professores e gestores, entre professores e especialistas, entre professores e teóricos, entre professores e alunos. Encontros sempre mediados pela linguagem, pelo texto, pela palavra, a ponto de ligação entre o eu e o outro, como propôs Bakhtin (2012). É a linguagem que concede esse encontro entre os sujeitos, porque é ela constitutiva dos sujeitos, das interações que fundam a existência humana. O encontro dialógico que realizamos por derradeiro constitui-se como um desses espaços de encontro entre professores, visando encontrar alternativas para as dificuldades por eles apontadas nos diários de bordo. Um espaço de diálogo a partir do lugar de escuta.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

- BAKHTIN, M. (Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13.ed. Trad. M. Lahud; Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2012.
- CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dictionnaire d'analyse du discours**. Paris: Seuil, 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. 13 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 19 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006
- FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.
- FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**: aula inaugural no Collège de France. 15. ed. São Paulo: Loyola, 2007.
- GADAMER, H. G. **Hermenêutica filosófica**. Porto Alegre: Edipucrs, 2000.
- GERALDI, J. W. Paulo Freire e Bakhtin: um encontro que não houve. In: **Blog do Geraldi**. São Paulo, 21 dez, 2018. Disponível em: <http://blogdogeraldi.com.br/paulo-freire-e-mikhail-bakhtin-um-encontro-que-nao-houve/>. Acesso em: 12 set. 2019.
- GORJON, M. G.; MEZZARI, D. C. S.; BASOLI, L. P. Ensaio sobre lugares de escuta: diálogos entre a psicologia e o conceito de lugar de fala. In: **Cadernos de Psicologia**. V. 21, n. 1, 2018.
- LEFFA, V. J. Como escrevem os que ensinam a escrever: análise da produção textual de professores de língua portuguesa. In: **Letras**, Santa Maria, RS, n. 17, p. 67-92, 2000.
- PONZIO, A. **A revolução bakhtiniana**. São Paulo: Contexto, 2011.

## SOBRE OS AUTORES

**Ananias Agostinho da Silva** - Doutor em Estudos da Linguagem pela UFRN. Professor do Departamento de Ciências Humanas da UFERSA e do Programa de Pós-Graduação em Ensino ofertado em associação pela UERN, UFERSA e IFRN. Líder do Grupo de Pesquisa em Estudos Linguísticos do Texto. E-mail: ananias.silva@ufersa.edu.br

**Débora Andreza de Oliveira Lisboa** – Graduanda em Letras/ Libras pela UFERSA. Bolsista de Iniciação Científica (PIBIC/ CNPq). E-mail: deboraandrezalisboa@gmail.com

**Edson Gomes Ferreira Junior** – Mestrando em Ensino pelo POSENSINO (UERN/ UFERSA/ IFRN). E-mail: edyferreirajr@gmail.com

**Elaine Cristina Forte-Ferreira** - Professora de Linguística da Universidade Federal Rural do Semi-Árido e do Programa de Pós-graduação em Ensino - POSENSINO - fruto da associação entre UERN, UFERSA e IFRN. Possui graduação em Letras (2006), Mestrado em Linguística (2009) e Doutorado em Linguística (2014) pela Universidade Federal do Ceará. Realizou estágio doutoral sanduíche com financiamento da CAPES - PDSE - no Instituto de Linguística Teórica e Computacional - ILTEC - em Lisboa, Portugal. Líder do grupo de pesquisa Oralidade, Letramentos e Ensino (ORALE/UFERSA). E-mail: elaine.forte@ufersa.edu.br

**Francisco Ebson Gomes-Sousa** – Mestre em Ensino pela UFERSA/ UERN/ IFRN. Professor de Libras da Universidade Federal Rural do Semi-árido. E-mail: francisco.sousa@ufersa.edu.br

**Isadora Oliveira do Nascimento** – Técnica em Informática formada pelo IFRN. Graduada em Direito pela UERN. Mestranda em Ensino (POSENSINO/ UFERSA/ UERN/IFRN). E-mail: isadora.nascimento@ufersa.edu.br

**Jarod Mateus de Sousa Cavalcante** - Aluno do Colégio Técnico de Floriano, cursando o ensino médio em concomitância com o técnico em

informática, editor e operador de câmera do projeto TV Radiotec, e bolsista PIBIC JR e CNPq.

**José Ribamar Lopes Batista Júnior** - Doutor e Mestre em Linguística pela Universidade de Brasília. É membro do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste (GELNE). Atualmente, é professor do ensino básico, técnico e tecnológico da Universidade Federal do Piauí (UFPI), fundador e coordenador do Laboratório Experimental de Ensino e Pesquisa em Leitura e Produção Textual (LPT/CNPq). E-mail: ribasninja16@gmail.com

**Leiliane Aquino Noronha** – Docente da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Mestre em Ensino pela UFERSA/ IFRN/ UERN. E-mail: leiliane.aquino@yahoo.com.br

**Leiliane Nogueira Santiago** – Docente da SEDUC-CE. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino (POSENSINO) – UFERSA/UERN/IFRN. Membro do Grupo de Pesquisa Linguagens e Internet – GLINET. E-mail: leilianensantiago@gmail.com

**Mário Gleisse das Chagas Martins** – É professor de Linguística/Língua Portuguesa da Universidade Federal Rural do Semi-árido (UFERSA) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino (UERN/UFERSA/IFRN). Possui licenciatura em Letras-Português pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e mestrado e doutorado em Linguística Aplicada à Educação pela Universidade de Lisboa (UL). É pesquisador no Grupo de Estudos em Funcionalismo (GEF/UFC) e no Grupo de Estudos Funcionalistas (UFERSA). E-mail: mario.martins@ufersa.edu.br

**Polianny Ágne de Freitas Negócio** – Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO), na linha de pesquisa "Ensino de Línguas e Artes". Membro do Grupo de Pesquisa Linguagens e Internet (GLINET), no qual desenvolve pesquisas na área de Multiletramentos e Novas Tecnologias, e também do Grupo de Estudos do Discurso da UERN (GEDUERN). E-mail: polianny.negocio@ufersa.edu.br

**Rosângela Ívina Araújo dos Santos** – Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO), na linha de pesquisa "Ensino de

Línguas e Artes". Membro do Grupo de Pesquisa Oralidade, Letramentos e Ensino (ORALE). E-mail: rosangela.ivina\_51@hotmail.com

**Samuel de Carvalho Lima** – Doutor em Linguística pela UFC, com pós-doutorado em Ciências da Educação pela Universidade do Minho. Professor de Língua Inglesa do Instituto Federal do Rio Grande do Norte, *campus* Mossoró. E-mail: Samuel.lima@ifrn.edu.br

**Stephanie Silva Dantas** – Possui graduação em Letras/Língua Portuguesa e especialização em Leitura e Produção Textual (2015) pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Atualmente é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO) e professora do Ensino Médio do Estado do Ceará (SEDUC). Áreas e temáticas de interesse: Leitura, letramento, oralidade, formação docente e ensino médio. E-mail: stephanie.dantas@hotmail.com

**Tárcia Tamária da Costa Silva** – Graduada em Letras/ Libras pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido. E-mail: tarciatamaria@hotmail.com

**Valdenízia da Conceição Bezerra** – Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) com especialização em Educação Infantil e Alfabetização pela Faculdade do Vale do Jaguaribe (FVJ), Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino – POSENSINO, em associação entre as instituições UERN, UFERSA e IFRN, Atua como professora Polivalente da rede estadual de ensino do Estado do Rio Grande do Norte. E-mail: valdenizia87@hotmail.com

**Vicente de Lima-Neto** – Doutor em Linguística pela UFC. Professor de Linguística e Língua Portuguesa da Universidade Federal Rural do Semi-Árido. Líder do Grupo de Pesquisa Linguagens e Internet (GLINET/ UFERSA). E-mail: vicente.neto@ufersa.edu.br

Os artigos que apresentamos nesta obra suscitam reflexões acerca do lugar que ocupamos atualmente nas pesquisas da área de Ensino, sobretudo no que diz respeito às preocupações com o texto, no âmbito dos estudos da oralidade e dos (multi)letramentos. Essas elucubrações evidenciam que existem saídas quando centramos a atenção no ensino de línguas, com o objetivo de diminuir a lacuna entre o que é produzido na academia e o que efetivamente chega às nossas salas de aula. No intuito de fazer repensar essas questões, enfatizamos, neste livro, que as mais diversas distâncias, muitas vezes traçadas por dicotomias, não são bem-vindas quando pensamos em uma formação plural, crítica e reflexiva. Esse compêndio sintetiza um pouco da diversidade cultural existente entre nossos alunos e do ensino como fonte inesgotável de transformação do ser.