

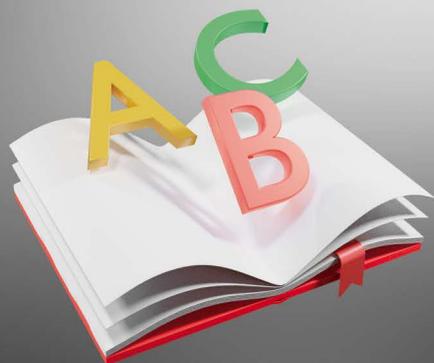
Wilder Kleber Fernandes de Santana
Éderson Luís Silveira
(Orgs.)

EDUCAÇÃO E LINGUAGENS EM INTERAÇÃO:

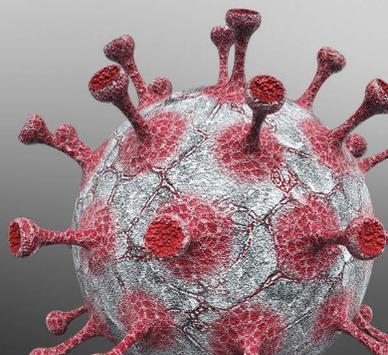
Saberes, práticas e sentidos

Vol.1

DISTANCIAMENTO SOCIAL
RESPEITO | RESISTÊNCIA
ISOLAMENTO | CIÊNCIA.



 Pedro & João
editores



Wilder Kleber Fernandes de Santana

Éderson Luís Silveira

(Orgs.)

**EDUCAÇÃO E LINGUAGENS EM
INTERAÇÃO: Saberes, práticas e sentidos**

Vol.1



Pedro & João Editores
www.pedroejoaoeditores.com.br
13568-878 - São Carlos – SP
2022

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.

Wilder Kleber Fernandes de Santana; Éderson Luís Silveira (Orgs.)

Educação e Linguagens em interação: saberes, práticas e sentidos. Vol. 1. São Carlos: Pedro & João Editores. 2022.

ISBN 978-65-5869-760-2 [Digital]

1. Educação. 2. Ciências humanas. 3. Linguagens. 4. autores. I. Título.

CDD – 370

Capa: Argila Design Editorial

Editores: Pedro Amaro de M. Brito e João Rodrigo de M. Brito

Design interno: Wdson Fernandes

Conselho Científico Ad Hoc: Alberto Lopo Montalvão Neto (Unicamp); Alexander Severo Córdoba (FURG); Álisson Hudson Veras Lima (IFAL); Clairton Edinei dos Santos (Faculdade Dom Alberto) Denize Araújo (UFPB); Éderson Luís Silveira (UFSC); Elias Coelho (IF – Sertão PE); Gregório Ataíde Pereira Vasconcelos (UFPB); Jéssica Lobo Sobreira (UFPE); Lucas Francelino de Lima (UFPB); Huber Kline Guedes Lobato (UEPA); Isabela Vieira Barbosa (UNISOCIESC/ FURB); Lucas Rodrigues Lopes (UFPA); Marcela de Melo Cordeiro Eulálio (UFPB); Marcus Vinícius da Silva (UFRR); Marcondes Cabral de Abreu (UFAM); Marcus Garcia de Sene (Unesp – Araraquara); Matheus Henrique da Silva (UFPB); Pierre Silva Machado (FURG); Ricardo Telch (Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas); Rafael Jefferson Fernandes (CEFET-RJ); Richardson Lemos de Oliveira (Faculdade de Ciências Médicas - UNLP); Rodrigo de Freitas Faqueri (IFSP); Samuel Barbosa Silva (UFAL); Sandra Pottmeier (UFSC); Soraya Gonçalves Celestino da Silva (UFPB); Sweder Souza (UFPR); Valéria Vicente Gerônimo (UFPB); Weslei Chaleghi de Melo (UTFPR); Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB).

Conselho Editorial da Pedro & João Editores: Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldí (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

13568-878 - São Carlos – SP

2022

OS ORGANIZADORES



Wilder Kleber Fernandes de Santana é Doutor e Mestre em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (PROLING-UFPB). Mestre e Bacharel em Teologia (FTN); Especialista em Gestão da Educação Municipal (Pradime-UFPB) e em Linguística Aplicada (Faculeste). Membro-pesquisador do Grupo de Pesquisa em Linguagem, Enunciação e Interação (GPLEI-UFPB-CNPq) e do Grupo de Pesquisa em Linguagens, Tecnologias e Políticas Públicas (GPLTTP/UERGS/CNPQ).
E-mail: wildersantana92@gmail.com



Éderson Luís Silveira é Doutor e Mestre em Linguística na Universidade Federal de Santa Catarina (PPGLing-UFSC). Especialista em Estudos Linguísticos e Literários (Faculdade Única/ Instituto PROMINAS); Vice-Líder do Grupo de Pesquisa Michel Foucault e os Estudos Discursivos (UFAM-CNPq); Membro-pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Experiências Estéticas e Formação Docente (GESTAR-CNPq).
E-mail: ediliteratus@gmail.com

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
Da inventividade da Linguagem e do realismo das Letras	9
Éderson Luís SILVEIRA.....	9
Wilder Kléber Fernandes de SANTANA.....	9
A CANÇÃO LATINO-AMERICANA COMO INSTRUMENTO DE RESISTÊNCIA NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA.....	11
Luciano Mendes Saraiva (UFAC).....	11
Dina Yajaira Vera Caveró Sánchez	11
Rosane Lopes Moraes (UFAC)	11
TECNOLOGIAS NO ENSINO DE LITERATURA: A DIMENSÃO SOCIAL DO GÊNERO PODCAST.....	26
João Carlos Rossi (FAG/UNIOESTE).....	26
Leliane Regina Ortega (SEED/PR)	26
Madalena Benazzi Meotti (UNIOESTE)	26
PROFISSIONAIS DA SAÚDE, OS HERÓIS DO SÉCULO XXI: UM ESTUDO DISCURSIVO-ARGUMENTATIVO	41
Wilder Kleber Fernandes de Santana.....	41
Richardson Lemos de Oliveira	41
Vicente de Paulo dos Anjos Landim.....	41
Cristina Brust	41
Regina Lucia Napolitano Felício Felix Batista.....	41
Ana Paula Daltro Leal Paiva	41
Lidiane Dias Reis	41
Angélica Cristina Castro Soares	41
Priscilla Duarte Soares Correa	41
Heberth Almeida de Macedo	41
Eliedson Abdênico da Silva Cunha	41
Vítor Diego de Pontes Simões	41
Maria Cleudiane de Souza Santos.....	41
Flávia Peixoto Alves	41
Nisleuda Elias Nascimento.....	41
Caroline Pinheiro de Araújo Alves.....	41
RESSIGNIFICAR AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS À LUZ DA UNIVERSIDADE POPULAR COMUNITÁRIA	51
Loedilza Milícia da Silva (UFMT).....	51

GRAMATICALIZAÇÃO: UM ESTUDO DO ITEM LOGO	58
Anelí Divina Fungueto (UNIOESTE).....	58
ASPECTOS RELATIVAMENTE ESTÁVEIS DO VÍDEO-PÔSTER: POPULARIZAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE UM PADRÃO	72
Ana Carolina Martins da Silva (Uergs).....	72
Andréia Inês Hanel Cerezoli – (UFFS)	72
Luciane Sippert Lanza Nova – (Uergs)	72
O GÊNERO EDITAL: UMA REFLEXÃO LINGUÍSTICO-DISCURSIVA ACERCA DOS SEUS ATRIBUTOS.....	88
Angela Brasil Claudino Varela (UFPB).....	88
Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante (UFPB)	88
Hellen Christine de Oliveira Félix (UFPB)	88
IDENTIDADES PROFISSIONAIS CONSTRUÍDAS POR RESIDENTES EM MEIO AO ENSINO REMOTO: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE..	105
Tatiana Fernandes Sant’ana (UEPB).....	105
Ana Cláudia Soares Pinto (Sec.Educ/PMCG)	105
A APROPRIAÇÃO DE CONCEITOS CIENTÍFICOS POR UM ALUNO (COM AUTISMO) NO SEGUNDO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	119
Daniel Novaes (USF).....	119
COMUNICAÇÃO E SALA DE AULA: NOSSO PONTO DE PARTIDA NO ESTUDO DO ENSINO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS.....	135
Suelio Geraldo Pereira (PUC Minas).....	135
A GRAMÁTICA APLICADA AO GÊNERO RESUMO DE NOVELA: QUE CONTEÚDOS ENSINAR?	150
Alex Caldas Simões (IFES).....	150
Viviana Leite Pimentel (UFES)	150
MULTILETRAMENTOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM O PADLET	165
Márcia Adriana Dias Kraemer (UFFS).....	165
Pamela Tais Clein Capelin (UNIOESTE)	165
SIGNOS ICÔNICOS E INDICIAIS NAS TIRINHAS.....	183
Darcília Simões (UERJ-SELEPROT/UEG).....	183
Rosane Reis de Oliveira (Dinâmico CE – SELEPROT)	183

UM FILHO TEU NÃO FOGE À LUTA: MARCAS DO GERENCIAMENTO DE VOZES NA ESCRITA DE SI E NA CONSTRUÇÃO DO DISCURSO DE BRASILIDADE EM TEMPOS DE PANDEMIA.....	199
Robson Figueiredo Brito (PUC MINAS).....	199
Fernanda Zilli do Nascimento (PUC MINAS)	199
PERSPECTIVAS FUNCIONALISTAS PARA O ENSINO GRAMATICAL DE CONSTRUÇÕES NA VOZ PASSIVA	213
Raniery Oliveira da Silva-E-Silva (UFPA)	213
Pâmela Raissa de Souza Favacho (UFPA)	213
A CONSTRUÇÃO DO HUMOR EM MEMES VERBO-IMAGÉTICOS VIA PROCESSOS DE RECATEGORIZAÇÃO.....	226
Francisco Romário Paz Carvalho (UFPI).....	226
UM ESTUDO SOBRE O GÊNERO TEXTUAL RELATÓRIO TÉCNICO: A ESTRUTURA DO TEXTO E SEU PAPEL SOCIAL.....	242
Ana Lucia Pereira Marum (FARESC).....	242
VIOLAM-SE CORPOS FEMININOS: CULPABILIZAÇÃO DA VÍTIMA DE VIOLÊNCIA CONTRA DE GÊNERO NA HISTÓRIA EM QUADRINHOS DESCONSTRUINDO UNA	262
Maria Isabel Borges (UEL)	262
CRIAÇÃO DE JOGOS DIGITAIS COMO ABORDAGEM PEDAGÓGICA E DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM AUTISMO.....	278
Adriana Gomes Alves (UNIVALI).....	278
Sílvia Aparecida Meurer (UNIVALI)	278
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR EM TEMPO DE PANDEMIA: CONDIÇÕES DE ACESSO E PARTICIPAÇÃO	295
Carla Campos de Oliveira (USF)	295
Ana Paula de Freitas (USF)	295
GÊNEROS DISCURSIVOS NA ERA DIGITAL: PROPOSTAS PEDAGÓGICAS COM O GÊNERO COMENTÁRIO DE INTERNET	310
Matheus Lima (FSL).....	310
PROCESSOS REFERENCIAIS EM MEMES PRODUZIDOS POR ALUNOS CONCLUINTEIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	320
Sara Carolina Miguel de Sousa (UERN).....	320
Ananias Agostinho da Silva (UFERSA)	320

A PRODUÇÃO DE SENTIDOS NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA.....	341
Magda Lucia Vilas-Boas (UFTM)	341
Thiago Henrique Barnabé Corrêa (UFTM)	
HABILIDADES SOCIAIS NO CONTEXTO ESCOLAR: RELATO DE UMA INTERVENÇÃO COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA E SEM FALA ARTICULADA.....	354
Patrícia Lorena Quiterio (UERJ).....	354
Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes (UERJ)	354
MEMÓRIAS LITERÁRIAS: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO A PARTIR DO OLHAR FOTOGRÁFICO.....	370
Edézio Peterle Júnior (IFES).....	370
Ernandes de Oliveira Pereira (IFES)	370
Selma Lúcia de Assis Pereira (IFES).....	370
DÁ PARA SER SENSÍVEL MESMO COM A DISTÂNCIA E USANDO A TECNOLOGIA.....	384
Rosemeyre Moraes de Oliveira (SEDUC-SP)	384

INTRODUÇÃO

DA INVENTIVIDADE DA LINGUAGEM E DO REALISMO DAS LETRAS

Éderson Luís SILVEIRA
Wilder Kléber Fernandes de SANTANA

Esta obra, intitulada **Educação e Linguagens em interação: saberes, práticas e sentidos**, busca mobilizar uma inventividade que coloca a linguagem no centro dos estudos educacionais. Mas, antes que se pense que estamos “puxando a sardinha” para o campo dos estudos linguísticos, é preciso assinalar que não é disso que se trata.

Isso porque pensar a linguagem no campo da inventividade é tomá-la enquanto ferramenta, que pode suscitar outras discussões e reterritorializações em diversos campos de estudo. É o que autoras e autores desta obra buscaram percorrer. E se a introdução é um pré-curso, um fragmento que assinala um percurso antes que ele ocorra, estamos nos caminhos de Heráclito, para quem nunca se banha duas vezes num mesmo rio.

Movidos por essa perspectiva, a linguagem é um modo de nos referirmos e objetivarmos as coisas e, também, uma ferramenta que nos ajuda a fabricar outras e deslocar aquilo que já tínhamos por familiar. A educação, nesse âmbito, é familiar e estranha a nós mesmos, porque estamos nela, (con) vivemos com ela e nos referimos a ela constantemente, por meio de nossas (escre) vivências.

Assim, a obra que tens ao alcance, leitor (a), é fruto do trabalho árduo de pesquisadores que vivenciam a educação e a mobilizam por meio do uso da linguagem, referindo-se a ela, modificando-a, deslocando sentidos e desterritorializando práticas. Falar de educação é estar em terrenos incertos e familiares, tal qual o que Freud chamou de estranho familiar (Unheimliche), que nos causa uma inquietante estranheza, porque quando achamos que “sabemos”, algo se transforma, do já-conhecido surge a surpresa e somos arrebatados para um mundo onde as coisas não são o que parecem.

Veja bem, não estamos falando de um lugar onde as coisas estão sempre acabando de nascer, mas de formas de descontinuar narrativas, impressões e formas de ver. Se, como um dia proferiu Proust, a verdadeira viagem consiste em ter novos olhos, que os capítulos a seguir possam nos trazer o encontro com o outro, com vivências alheias e nos auxiliem, ao invés de buscar novas paragens, a ter novas visadas sobre objetos (nem sempre) já conhecidos. É isso que almejamos! Por isso, esta obra não visa ser um livro que se encerre no ato de findar a leitura, mas que outros livros e outros textos sejam suscitados. Conseqüentemente, não se almeja o final da leitura, mas o ato de instigar para que haja leitores (as) como aqueles (as) que Mário Quintana disse serem seus (suas) favoritos (as): que continuam a viagem por conta própria!

A CANÇÃO LATINO-AMERICANA COMO INSTRUMENTO DE RESISTÊNCIA NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA

Luciano Mendes Saraiva (UFAC)¹; Dina Yajaira Vera Caveró Sánchez (Centro de Estudos de Línguas - CEL)²; Rosane Lopes Moraes (UFAC)³

Introdução

Quando fazemos uma imersão na história do conjunto de espaços que se consolidou chamar América Latina, podemos perceber que parte de suas heranças sócio-históricas e culturais foram forjadas em contextos adversos, geralmente condicionados a relações de dependência, colonização e subalternização (FARRET & PINTO, 2011). Dentre os muitos eventos que justificam essa assertiva, Dorella (2010) destaca os três séculos de colonização ibérica, as intervenções inglesas e francesas no século XIX e o intervencionismo estadunidense desde meados do século XIX, uma influência forte e presente nos dias atuais em muitos daqueles locais.

Diante o exposto, é perceptível que os territórios foram submetidos a diversos episódios que revelam políticas de desvalorização dos povos e culturas locais, bem como de inserção de acordos como a Política da Boa Vizinhança⁴ e de golpes sofridos, a exemplo do que ocorreu no período da ditadura militar, cujos enredos fazem parte de histórias que merecem ser contadas pelas mais diversas áreas de ensino, dentre elas o espanhol, disciplina que se dedica a tratar sobre línguas e culturas de povos latinos, e que muito pode contribuir com a formação política e social dos alunos,

¹ Doutor pelo Programa Interdisciplinar em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro; Docente do Curso de Espanhol e respectivas literaturas na Universidade Federal do Acre; E-mail: lmsaraiva@uol.com.br

² Graduada em Letras Espanhol; Docente no Centro de Estudos de Línguas - CEL; E-mail: dihsanz@gmail.com

³ Mestranda do Programa Pós-graduação em Educação (PPGE/UFAC); Graduada em Letras Espanhol; Docente no Colégio de Aplicação; E-mail: rosane.lmoraes@gmail.com

⁴ A Política da Boa Vizinhança, consistia em investimentos e venda de tecnologia estadunidense para os países latino-americanos a preços mais acessíveis, e, em contrapartida, aqueles países dariam apoio à política estadunidense, sobretudo como aliados na Segunda Guerra Mundial. Consistia, também, em um esforço para “aproximação cultural entre EUA e América Latina” (GARCIA, 2004, p. 107), mecanismo utilizado pelos EUA para impor suas referências ideológicas.

desenvolvendo o senso crítico e despertando o interesse em discutir seu lugar no mundo.

É válido sublinhar que muitas ações de descaracterização das culturas e povos latino-americanos foram realizadas na esteira do discurso de modernidade, gerando descompassos, pois, ainda que para alguns fosse um sinônimo de avanço e progresso, nem todos os países tiveram acesso às suas benesses, o que nos leva a inferir que, para os povos latino-americanos, não passou de um sonho, razão pela qual Canclini (2015, p. 67) a define como “modernismo exuberante com modernização deficiente”, ou “um fenômeno de modernismo sem modernização” (CANCLINI, 2015), considerando que os ganhos do capitalismo, gerados pela modernidade, somente foram desfrutados nos países mais desenvolvidos e em pontos isolados.

Ao discorrer sobre os descompassos vividos pelos povos latinos, o escritor uruguaio Eduardo Galeano, afirma que “compreende-se, dentro da América Latina, a opressão de países pequenos pelos maiores seus vizinhos, e fronteiras adentro de cada país, a exploração de suas fontes internas [...]” (GALEANO, 2017, p. 18). Pode-se constatar, a partir das falas do pensador que, além das dificuldades resultantes da exploração estrangeira, o povo latino-americano ainda é obrigado a conviver com as amarguras decorrentes de arbitrariedades e políticas de países em desenvolvimento, das fronteiras ideológicas que fazem parte de cada país, e, ainda, com as (des)políticas internas impostas pelos seus governantes, os quais atuam, via de regra, para chancelar relações de poder e imposições que desmerecem a condição humana dos sujeitos.

Em outras palavras, os descompassos existentes na América Latina refletem o sofrimento e a resistência de povos, pois, além de condenados ter que sobreviver às amarras impostas pelos países emergentes e detentores do poder, há também que lutar pela sobrevivência com os países vizinhos ou com as políticas internas de seus países, cujos governantes não trabalham para o bem-estar de todos, motivos pelos quais as relações de descompassos sociais são geradas e mantidas sob a égide do poder (FOUCAULT, 2012), afetando fortemente as classes menos privilegiadas, ignorando seus direitos e impondo normas e regras que anulam sua liberdade.

Com efeito, esses ataques que afetaram e continuam afetando de maneira direta os povos latinos, inclusive no Brasil, foram narrados por diversos gêneros discursivos, dentre eles filmes, romances, poesias e canções produzidos por latino-americanos, promovendo diálogos entre sujeitos historicamente situados (VOLOCHINOV, 2018), que, em contextos de interação, acabam por desenvolver uma profunda consciência de si e dos demais componentes da sociedade à qual pertencem, por meio de uma memória coletiva (HALBWACHS, 2006), permitindo que esses gêneros, a exemplo das canções, figurem como instrumentos de resistências, podendo ser utilizados tanto em de sala de aula quanto fora dela, quando esses sujeitos se apropriam de suas narrativas para questionar políticas que atuaram com autoritarismo e operaram com violências, cometendo crimes brutais contra aqueles que se opunham ao regime militar.

Portanto, este estudo, pretende apresentar a canção latino-americana como um instrumento relevante para a promoção de diálogos que tenham como fio condutor a discussão sobre as relações assimétricas que foram impostas durante o período da ditadura militar vivido por países que compõem a América Latina, destacando esse contexto que conecta as histórias de lutas de seus povos. Ademais, apresentar a canção como uma ferramenta que possibilita memórias, fomenta reflexões e que pode atuar como instrumento de resistência contra discursos e políticas que tem por pilar de sustentação o poder coercitivo, que se valem da força e da violência, fazem prisões políticas e expulsam opositores do país, além de censura à imprensa, temáticas que iremos abordar no estudo.

O uso da canção em aulas de espanhol

Como professores da rede pública, temos observado que o ensino de línguas estrangeiras modernas, dentre elas o espanhol, tem sofrido mudanças para atender às expectativas de alunos com um senso crítico cada vez mais desenvolvido. Nesse sentido, acreditamos que o contexto atual exige uma prática docente alinhada com o que preconiza a linguística aplicada, adotando um percurso teórico-metodológico interdisciplinar e indisciplinar (MOITA LOPES, 2006), envolvendo, nesse ensino, discussões a respeito de linguagem,

história, discursos, culturas e identidades tendo a canção como um possível e favorável pano de fundo.

De acordo com Moita Lopes (2006, p. 16), “Essa lógica da interdisciplinaridade possibilita escapar de visões preestabelecidas e trazer à tona o que não é facilmente compreendido, colocando o foco no que é marginal”, a exemplo das histórias, culturas e identidades dos povos latino-americanos e as dores e sabores sofridos por eles em diversos contextos históricos, enquanto que a indisciplina está relacionada a evitar um ensino centrado na estrutura; para tanto, é fundamental utilizar-se de gêneros discursivos para tratar da atuação da linguagem no âmbito social, além de “criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (MOITA LOPES, 2006, p. 14), que é narrar fatos históricos que podem aumentar o leque de possibilidades para os perfis identitários dos sujeitos latino-americanos, tão subjugados pela pena historiográfica branca do estrangeiro.

Corroboramos o pensador, sobretudo quando entendemos que, por meio da linguagem e dos enunciados presentes nas canções, podemos expor vozes de sujeitos latino-americanos cujas canções, embora vinculadas ao exotismo de regiões caribenhas ou à passionalidade, optaram por compor temas que rompem com os padrões e tradições e utilizam da arte musical para expressar angústias e tensões, imprimindo nas letras seus posicionamentos políticos e ideológicos ao narrar fatos históricos ou temas de cunho social. Ademais, as canções possibilitam diálogos entre sujeitos social e historicamente situados (VOLÓCHINOV, 2018[1929]), onde compositor, professor e alunos/as dialogam por meio da palavra, mesmo que os contextos de produção/composição – tempo e espaço – sejam diferentes dos de recepção, os interlocutores interagem por meio de relações dialógicas (BAKHTIN, 2006 [1979]). Quando compartilham emoções despertadas pela canção, vivenciam as histórias, conhecem os espaços, se reconhecem nos sujeitos das narrativas, defendem as mesmas bandeiras, relacionam perspectivas por meio da memória ou de um conjunto de experiências partilhadas no passado ou no presente.

Nessa linha de pensamento, se faz necessário buscar meios mais dinâmicos para o ensino de línguas, utilizando-se de recursos metodológicos capazes de fortalecer a criticidade do aluno, abordar

os aspectos sociais e culturais que podem influenciar diretamente no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo ao adotar o gênero canção, valendo-se de possibilidades que vão muito além de aprender léxicos, pronúncias e estruturas gramaticais possibilitando uma reflexão sobre o contexto histórico de produção da canção e as guerras ideológicas vividas pelos povos latino-americanos, convertendo-a em instrumento de resistências.

Discursos de resistências em canções latino-americanas

As composições musicais, como representações simbólicas de tempo, espaço, vivências e outros marcadores da história de vida pessoal ou coletiva, têm a capacidade de proporcionar revisitação e/ou reconstrução de fatos que ocorreram no passado, alguns dos quais se perpetuaram e continuam presentes nos dias atuais. A canção *Desapariciones*, objeto de análise desse estudo, retrata um período de guerras internas sofridas por diversos povos, na segunda metade do século XX, um tempo que marcou a América Latina pelos movimentos de ditaduras militares, a partir de modelo de governabilidade que se firmou na década de 1960, notadamente quando se instaurou o golpe civil-militar.

Cabe-nos destacar que uma ditadura ou regime militar é uma forma de governo autoritário onde o poder político é efetivamente controlado por militares, o que geralmente ocorre após um golpe de Estado para derrubar o governo anterior (ZANATTA, 2017), como ocorreu em quase toda a América Latina, inclusive no Brasil. Nesse sentido, o termo ditadura serve para designar os regimes de governos não democráticos ou antidemocráticos em que não há participação popular.

Para Zanatta (2017) o princípio básico de toda ditadura é o controle. Na América Latina, a ditadura operava limitando informações, ideias e conhecimentos, por meio de estratégias como a desvalorização da educação, depreciação da cultura e a censura à liberdade de expressão (ZANATTA, 2017). Ademais, utilizava-se da opressão, cassando os direitos políticos ou expulsando do país aqueles que se opunham ao regime, reprimendo com o uso de violência física e psicológica ativistas de movimentos sociais e políticos, além de censurar os meios de comunicação, a arte ou

qualquer manifestação sociocultural que os confrontasse, atos que refletiam verdadeiros atentados contra a democracia.

Em seu texto intitulado *Maldita Privamera, Party* (2016) resgata fatos sombrios pelos quais passaram os artistas chilenos que cantavam canções românticas do final da década de 60, relatando episódios que vão desde perseguições políticas a exílios. De acordo com Party (2016), os dilemas da sociedade contemporânea estavam presentes nas músicas latinas das décadas passadas, que deram destaque para temáticas que envolvem a ordem sexual tradicional, a emancipação feminina, o feminismo, questões de identidades e denúncias políticas (PARTY, 2016), assunto que iremos abordar mais adiante. Para a autora, as canções românticas que contemplam as temáticas sociais podem contribuir para a recuperação de uma memória histórica e para a construção de uma identidade cultural, além de promover reflexões e diálogos importantes para os dias atuais, a exemplo da Canção *Desapariciones*.

Foi imerso a grandes tensões decorrentes do período que muitos compositores latino-americanos, dentre eles Rubén Blades, expressaram, em suas produções, manifestações de protestos contra uma política ditatorial, fazendo denúncias e bradando palavras de ordem. Naquela época, a canção apresentava-se com uma forte sensibilidade nacionalista, embora por vezes fosse velada, para evitar a censura. Contudo, ao partirmos do pressuposto de que ao compor uma obra, o compositor imprime seus posicionamentos políticos e ideológicos (MEDVIÉDEV, 2016 [1928]), defendemos que a canção atuou como instrumento de resistência, na tentativa de revelar e combater instâncias de poder, haja vista que narrar é um ato ideológico (VOLÓCHINOV, 2018 [1929]), a depender do modo como o compositor irá lidar com as questões que circundam o momento e o espaço no qual determinada obra foi criada, como iremos apontar na canção *Desapariciones*, selecionada para demonstrar como a canção latino-americana atuou no combate às políticas ditatoriais, a partir de análise das narrativas (ALMÉN, 2008) presentes em suas estrofes.

Sobre a canção

A canção *Desapariciones* foi escrita pelo músico panamenho Rubén Blades, integrante do grupo Seis de Solar, no ano de 1983. Foi

um compositor de salsa de grande representatividade nos anos 70, o que lhe conferiu vários prêmios, dentre eles 8 Latin Grammys e 7 Grammys e, no ano de 2021, foi agraciado com o prêmio Latin Grammy de “*Persona del año*” pelo seu grande legado e trabalho com a música, tanto do ponto de vista artístico quanto crítico, com sua salsa intelectual⁵.

Seu estilo de música tinha por característica abordar conteúdos de cunho social, além de narrar fatos reais que ocorriam na América Latina, de modo que é possível ouvir suas canções e reviver acontecimentos e eventos da história. Por conseguinte, *Desapariciones* resulta uma relevante canção a ser estudada, pois propõe discussões pertinentes para a formação crítica dos alunos de espanhol.

A canção *Desapariciones* integraliza o álbum “*Buscando América*”, lançado no ano de 1984. Foi uma canção que entoou gritos de “abaixo a forte ditadura” que não só oprimia o Panamá, mas também outros países latinos que sofriam com uma política sangrenta, covarde e cruel, como Guatemala, Argentina, Bolívia, Chile, Brasil, dentre outros. A sua letra apresenta uma narrativa que não pode ser esquecida, pois na atualidade seguem “desaparecendo” pessoas em toda a América Latina, a exemplo do que descreve Perez (2019) sobre o desaparecimento frequente de corpos e vozes na Venezuela. De modo igual, esses episódios vêm ocorrendo em outros países latino-americanos onde o fascismo é uma prática constante.

A canção está dividida em 6 estrofes, com versos que não possuem uma métrica padrão. Seus versos denotam fragmentos de uma conjuntura histórica concernente à ditadura militar. Nos enunciados o sujeito poético faz denúncias de pessoas que desapareceram sem deixar rastros, que tiveram suas vozes silenciadas. Nessa arena discursiva, Rubén Blades representa na narrativa da canção *Desapariciones* o horror e a profunda tristeza que assolavam as sociedades, traduzindo a angústia de famílias que não sabiam o paradeiro de seus entes queridos, como podemos observar na letra a seguir:

⁵ Salsa intelectual são as músicas que os ritmos tradicionais incorporaram um retrato da sociedade Latina dos bairros estadunidenses criando uma ideia identitária e de comunidade, com seus valores e suas denúncias sobre questões sociais.

Leia-se a canção:

Desapariciones

I. Que alguien me diga si ha visto a mi esposo-, preguntaba la doña;
Se llama Ernesto X; tiene 40 años,
trabaja de celador en un negocio
de carros.

Llevaba camisa oscura y pantalón
claro. Salió anteanoche y no ha
regresado;

No sé qué pensar. Esto antes
nunca me había pasado.

II. Llevo tres días buscando a mi
hermana, se llama Altagracia,
igual que la abuela.

Salió del trabajo pa' la escuela.
Tenía puestos unos jeans y una
camisa blanca.

No ha sido el novio. El tipo está en
su casa.

No saben de ella en la PGSN, ni en
el Hospital.

III. Que alguien me diga si ha visto
a mi hijo. Es estudiante de
Pre-Medicina. Se llama Agustín. Es
un buen muchacho. A veces es
Terco cuando opina. Lo han
detenido. No sé qué fuerza.

Pantalón

Blanco, camisa a rayas. Pasó
anteayer.

IV. Clara Quiñones se llama mi
madre. Es un alma de Dios, no se
mete con nadie.

Y se la han llevado de testigo, por
un asunto que es no más
conmigo.

Y fui a entregarme, hoy por la
tarde y ahora no saben quién se la
llevó del cuartel.

V. Anoche escuché varias
explosiones. Tiros de escopeta y
de revólveres.

Carros acelerados, frenos, gritos.
Eco de botas en la calle.

Toques de puerta. Quejas. Por
Dioses. Platos rotos.

Estaban dando la telenovela. Por
eso nadie miró pa' fuera.

VI. ¿A dónde van los
desaparecidos?

Busca en el agua y en los
matorrales.

¿Y por qué es que se
desaparecen?

Porque no todos somos iguales.

¿Y cuándo vuelve el
desaparecido?

Cada vez que los trae el
pensamiento.

¿Cómo se le habla al
desaparecido?

Con la emoción apretando por
dentro.

Análise da canção

Como destacado anteriormente, a canção narra um cenário de tensões políticas, sociais e ideológicas, isso porque a música constitui um excelente terreno que nos permite observar como as ideologias se refletem e se refratam na sociedade (VOLÓCHINOV, 2018 [1929]), sobretudo ao tratar sobre domínios políticos e regimes ditatoriais.

Assim como em grande parte da canção, na primeira estrofe, o eu-lírico enuncia a angústia da procura de um ente desaparecido. O enunciado “*Que alguien me diga si han visto a mi esposo / Preguntaba la doña / Se llama Ernesto X, tiene cuarenta años*”, representa a voz de muitas mulheres que buscam saber o paradeiro de seus entes queridos. É importante observar que, ao utilizar o “X” para referir-se ao sobrenome do esposo, a pergunta estende-se a muitos outros sujeitos que igualmente desapareceram sem deixar pistas. Em outra perspectiva, a expressão “X” nos permite inferir que, para aqueles que cometiam as atrocidades em nome de suas convicções ideológicas ou simplesmente cumprimento de ordens superiores, não importavam os sobrenomes, se tinham famílias, se foram homens e mulheres de bem, que saíam para trabalhar e nunca mais voltaram.

No enunciado da segunda estrofe, “*Llevo tres días buscando a mi hermana / se llama Altagracia igual que la abuela / salió del trabajo pa’ la escuela / llevaba unos jeans y una camisa clara, no ha sido el novio, el tipo está en su casa, / no saben de ella en la PGSN, ni en el hospital*”, o sujeito poético reproduz uma narrativa muito comum no período da ditadura, quando cidadãos saíam do trabalho para casa ou para as instituições de ensino e desapareciam sem deixar vestígios. Essas pessoas eram procuradas tanto nas unidades de polícia quanto nos hospitais, mas a busca geralmente era frustrada por não conseguirem saber o seu paradeiro.

Nos versos da terceira estrofe, o eu-lírico faz menção à atuação dos estudantes naquele momento de tensão, e ao manifestar seus posicionamentos políticos e ideológicos desapareciam, como percebemos em “*Que alguien me diga si ha visto a mi hijo / es estudiante de pre-medicina / se llama Agustín y es un buen muchacho / a veces es terco cuando opina / lo han detenido no sé que fuerza*”. É válido destacar o importante papel político e de luta

exercido pelos estudantes contra a ditadura militar. Eles se organizavam em movimentos sociais e iam para as ruas protestar. Enquanto alguns participavam de passeatas, distribuíam panfletos e combatiam com o uso da palavra, pois a palavra é um signo ideológico na arena de lutas (VOLÓCHINOV, 2018 [1929]) contra o sistema repressivo, outros integravam movimentos de lutas armadas.

Ao inferir “*a veces es terco cuando opina*”, o eu-lírico revela o posicionamento arbitrário que punia aqueles que se manifestavam contra a ditadura e eram levados violentamente por ter um pensamento que se opunha à política estabelecida, isto é, era-lhes negada a liberdade de expressão e aqueles que se rebelavam eram cruelmente punidos. Já no verso “*lo han detenido no sé que fuerza*” o sujeito poético faz inferência à violência utilizada pelas forças armadas que atuavam fazendo intervenções e assassinando inocentes que lutavam por seus direitos.

A quarta estrofe descreve a realidade de desamparo e incertezas às quais as pessoas estavam submetidas, isto porque as arbitrariedades e opressões da ditadura não escolhiam classes sociais, gêneros, raças, religião ou idade, como confirma o enunciado “*Clara, Clara, Clara Quiñones se llama mi madre / ella es un alma de Dios no se mete con nadie / y se la han llevado de testigo / por un asunto que es nada más conmigo*”. O fragmento revela que a violência não se restringia somente aos manifestantes que lutavam por direitos, mas que impactava nos seus familiares, sobretudo quando eram levados a interrogatórios para dar informações sobre os manifestantes e, mesmo não sendo ativistas, desapareciam. No verso “*y ahora di que no saben quién se la llevó del cuartel*” reproduz a prática do silenciamento ou da indiferença que os soldados eram obrigados a exercer perante um ser humano, como forma de punir aqueles que realmente estavam envolvidos com as manifestações contra a política opressiva instaurada.

A construção dos discursos, bem como a escolha das palavras (dos signos) que irão compor os enunciados, são movidas por interesses específicos, relacionados a um contexto social (MEDVIÉDEV, 2016 [1928]), a exemplo do ocorreu na estrofe seis, quando o compositor tem a intenção de reproduzir o autoritarismo, a violência, a censura, a opressão e a tortura que faziam parte da política dos governos ditatoriais. Foi um período em que a polícia

tomava as ruas e estavam autorizadas por instâncias do poder a invadir as casas em busca daqueles que se opunham às imposições políticas e lutavam por suas ideais. Essa narrativa é retratada na quinta estrofe quando o sujeito poético relata os horrores vividos pela sociedade, como atestam os versos “*Anoche escuché varias explosiones / Putum, patam, putum, petem / Tiro de escopeta y de revolver / Carros acelerados, frenos, gritos / Ecos de botas en la calle / Toque de puertas / Por dioses, platos rotos.*”

Ao ler atentamente os versos acima, é possível vislumbrar o clima de horror resultante da extrema violência vivida pela sociedade da época, retratada pelos termos “explosões”, “tiros”, “gritos” e pratos “quebrados”. Todos esses elementos nos levam a pensar em um cenário de evento bélico, e no quão desastrosa foi a atuação desses soldados, que marchavam para atender a políticas que faziam reféns, cerceavam direitos, silenciavam vozes e desrespeitavam a vida humana.

Nos versos “*Estaban dando la telenovela / Por eso nadie miró pa' fuera*” o sujeito poético faz alusão ao clima de insegurança e receio vivido pelas pessoas (ou pelos cidadãos e cidadãs, que eram condenadas a viver reclusas, sob pena de serem “mais uma vítima” de autoridades que articulavam guerras ideológicas para atingir seu maior objetivo, que era a garantia ou a manutenção do poder, razão pela qual ninguém saía, e nem se envolvia, e a telenovela figurava como um bálsamo apaziguador da tristeza, abrandando as dores socioemocionais.

No tocante à sexta estrofe, que compreende ao refrão da canção, o sujeito poético faz uma série de questionamentos, os quais ele mesmo se propõe a responder. Nos versos “*¿Adónde van los desaparecidos / Busca en el agua y en los matorrales / ¿Y por qué es que se desaparecen? / Por qué no todos somos iguales*”. O excerto revela o alto grau de conscientização sobre o destino daqueles insurgentes que se rebelavam contra as práticas de políticas dúbias que reforçavam as relações de poder antagônicas e desiguais, destruidoras de sonhos e famílias, quando eram mortos afogados ou por outra forma de tortura e abandonados em matagais ou enterrados em valas para nunca serem encontrados.

Além disso, o compositor apresenta um alto grau de consciência política quando afirma que *nem todos somos iguais*,

referindo-se à luta de classes que separava as pessoas, os partidos políticos e as nações. Essa consciência entra em contato com a consciência de outros interlocutores – como professores e alunos – e estabelecem relações dialógicas. Segundo Bakhtin (2002), a língua viva consiste em um grande espetáculo dialógico em que se confrontam vozes de diferentes momentos da história da sociedade, e esta língua, “enquanto meio vivo e concreto onde vive a consciência do artista da palavra, não é única” (BAKHTIN, 2002, p. 96), ao contrário, essa estratificação da palavra, conforme Bakhtin, dá visibilidade a vozes que merecem ser ouvidas e estudadas, na medida em que “A vida social viva e a evolução histórica criam, nos limites de uma língua nacional abstratamente única, uma pluralidade de mundos concretos, de perspectivas literárias, ideológicas e sociais” (BAKHTIN, 2002, p. 96).

Já no enunciado “*¿Y cuándo vuelve el desaparecido? / Cada vez que lo trae el pensamiento*” o sujeito poético nos apresenta uma grande lição, isto porque, nos faz refletir sobre a possibilidade de um retorno do desaparecido, não um retorno físico, mas um retorno em memória, quando relembramos suas ações positivas, suas contribuições na luta contra toda e qualquer forma de opressão, a exemplo do que ocorreu com milhares de latino-americanos que transgrediram, lutaram e desapareceram, deixando amigos e familiares angustiados. Em consonância, os versos “*¿Cómo se le habla al desaparecido? / Con la emoción apretando por dentro*” denotam nostalgia, ao relembrar de pessoas importantes que deram seu sangue por uma luta em busca de igualdade e justiça, uma lembrança que provoca dor, corroendo o peito e a alma.

Rubéns Blades, por meio de *Desapariciones*, traz para a arena discursiva o tema da ditadura militar, episódio trágico que resultou em milhares de mortos, além de um número incontável de desaparecidos, fatos que causaram grande dor e perda, de homens e mulheres que muito podiam contribuir com suas respectivas nações. Os episódios violentos ao longo dos anos de vigência da ditadura militar ocasionaram incontável número de vidas perdidas, outras traumatizadas, vozes silenciadas e identidades apagadas, narrativas que podem ser resgatadas por meio da canção estudada nas aulas de espanhol e disciplinas afins.

É perceptível, a partir da canção que o povo sofria diversos tipos de atentados, o que feria a democracia, a autonomia, a independência e a liberdade de expressão. Por meio dela, podemos destacar posicionamentos políticos e ideológicos, elementos constitutivos da identidade latino-americana, desprezando estereótipos como “exótico”, “pitoresco” e outras construções discursivas de caráter etnocêntrico como “passionais” e “melodramáticos”, que nada mais são que uma tentativa grosseira e violenta de apagamento da história dos diversos povos, quando são proferidos para classificá-los em bloco homogêneo, desprezando as múltiplas facetas culturas e identidades que os povos latino-americanos podem apresentar, como por exemplo sua bravura, intelectualidade e politização.

Considerações Finais

Em tempos de governos ditatoriais e discursos fascistas, apresentar um estudo sobre a canção latino-americana como um instrumento de resistência é, para nós professores/pesquisadores, uma maneira de atualizar o debate em torno da América Latina e disseminar saberes sobre seus povos, que continuam lutando por democracia, igualdade, direitos e respeito à sua história.

Ademais, temos por fito condutor refletir e estimular o pensamento crítico sobre os povos latino-americanos, suas narrativas de lutas e resistência contra um sistema opressor que fez e continua fazendo vítimas, deixando sociedades despedaçadas e fraturadas, sendo que cada grupo carrega suas feridas, dores e memórias. Portanto, o uso do gênero canção nas aulas de espanhol pode contribuir como um importante arcabouço de fontes relevantes e registros da história, ajudando os estudantes a perceberem que as manifestações populares foram utilizadas como forma de combater diversas formas de repressão e/ou manipulação por parte dos governos em contexto de América Latina, fortalecendo o senso crítico e promovendo um ensino para além do aprendizado da estrutura da língua estrangeira.

Estamos – e fazemos questão de estar – longe de ser imparciais em nossa análise, pois não acreditamos na neutralidade do discurso; embora Rubén Blades tenha nacionalidade panamenha,

tenha vivido naqueles espaços e narrado sobre sua realidade, ao ter sua canção veiculada pelas mídias e cantada por muitas vozes, a canção *Desapariciones* transgride as fronteiras geográficas, posto que sua narrativa reflete e refrata a história de todos os países latino-americanos que sofreram as adversidades e infortúnios causados por um regime político opressor como a ditadura militar. Nessa arena discursiva, cabe ao professor não só realizar um estudo sobre a canção em estudo ou outras canções que tratam da temática, mas delimitar os espaços sobre os quais desejar enfatizar, assumindo uma postura crítica, oportunizando aos alunos a reflexão sobre o passado, inter-relacionando com o presente.

Referências Bibliográficas

- ALMÉN, Byron. **A theory of musical narrative**. Bloomington: Indiana University Press, 2008.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006 [1979]. p.3-20.
- _____. O discurso no Romance 2002 [1934-1935]. In: Bakhtin, Mikhail M. **Questões de literatura e de estética – A teoria do Romance**. Tradução do russo de Aurora Bernardini e outros, 5. Ed. São Paulo, Hucitec/Anablume, 2002.
- CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Trad. Heloísa P. Cintrão e Ana Regina Lessa. São Paulo: EDUSP, 2015.
- DORELLA, P. **Obstáculos à constituição de uma identidade latino-americana no Brasil**, em Sílvio Júlio de Albuquerque Lima. Palmas: Escritas, vol. 2, 2010.
- FARRET, R.; PINTO, S. (2011). **América Latina: da construção do nome à consolidação da ideia**. Topoi, v. 12, n. 23, p. 30-42.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Tradução de Sergio Faraco. Porto Alegre: L&PM, 2017. Título original: Las venas abiertas de America Latina. (Coleção L&PM POCKET, v.900).
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

- MOITA LOPES, Luis Paulo. Introdução. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.
- MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievitch. **O método formal nos estudos literários: introdução a uma poética sociológica**. Tradutoras: Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012 [1928].
- PARTY, Daniel. Rescate y resignificación de la balada romántica en el Chile. In: MARTA ULHÔA e SIMONE L. PEREIRA (Org.) **Canção Romântica: intimidade, mediação e identidade na América Latina**. Rio de Janeiro: Folio Digital: Letras e imagem, 2016, pp. 95.
- PÉREZ, Ramón Antonio. **“Desapariciones”, la canción de Rubén Blades, cobra vigencia en Venezuela**. Aleteia Venezuela (página da Internet). Disponível em <https://es.aleteia.org/2019/05/14/desapariciones-la-cancion-de-ruben-blades-cobra-vigencia-en-venezuela/>. Acesso em 15 de janeiro de 2022.
- VOLOCHINOV, Valentin. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem - Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo – Ensaio introdutório de Sheila Grillo. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2018 [1929].

TECNOLOGIAS NO ENSINO DE LITERATURA: A DIMENSÃO SOCIAL DO GÊNERO PODCAST

João Carlos Rossi (FAG/UNIOESTE)¹; Leliane Regina Ortega (SEED/PR)²; Madalena Benazzi Meotti (UNIOESTE)³

Palavras Iniciais

É certo que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) promoveram alterações significativas⁴ no contexto econômico e cultural da sociedade. Alterações essas que, muitas vezes, a escola esteve alheia por diferentes motivos, tanto internos, quanto externos. Porém, com a pandemia da Covid-19, que assola o mundo desde março de 2020, fez com que repentinamente tudo mudasse. E nas escolas brasileiras não foi diferente, a tecnologia passou a ser parte fundamental para o Ensino Remoto Emergencial (ERE, doravante) desde 17 de março de 2020, a partir da publicação da portaria nº 343/2020, que dispõe sobre a suspensão das aulas presenciais, por aulas utilizando os meios digitais, enquanto não houver o controle da propagação do vírus. Esse cenário pegou desprevenidos tanto professores, como alunos, pois não estavam preparados para uma mudança tão radical na forma de ensinar e aprender mediada pelas tecnologias.

Cabe destacar, a partir desse contexto, que vários teóricos, muito antes da pandemia, alertavam para a necessidade de se dar acesso à população aos recursos tecnológicos, o que se denomina de inclusão digital, tratando-se, portanto, da alfabetização e letramento digital, incluindo-os nesse universo e promovendo o desenvolvimento de habilidades digitais para trafegar na internet.

Imbuídos em um contexto pandêmico, já no Ensino Híbrido, em uma escola particular, da região Oeste do Paraná, a presente proposta parte do seguinte questionamento: o uso da tecnologia no

¹ Doutorando em Letras, pelo Programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE *Campus* Cascavel. E-mail: joaocarlossii@hotmail.com.

² Doutora em Letras, pelo Programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE *Campus* Cascavel. E-mail: leliortega@gmail.com

³ Doutora em Letras, pelo Programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, *Campus* de Cascavel. E-mail: madao803@hotmail.com.

⁴

ensino pode contribuir para o aprimoramento das habilidades linguístico-discursivas dos alunos, por meio do trabalho com a literatura e com o gênero *podcast*? A partir dessa problemática, definimos como objetivo geral refletir sobre a utilização das tecnologias no ensino de literatura, a partir de uma atividade de produção de *podcasts*, desenvolvida com estudantes do ensino fundamental anos finais. A proposta foi realizada por meio de um projeto de extensão, visando alcançar a comunidade interna e externa da instituição de ensino, além de proporcionar a disseminação do conhecimento literário por meio das plataformas digitais, bem como aprimorar as habilidades digitais dos alunos, no que tange ao trabalho com gênero em questão. Para isso, realizamos uma análise qualitativa-interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008) dos encaminhamentos do projeto, levando em consideração sua execução e seus resultados, travando diálogo com os subsídios teóricos e metodológicos que sustentaram nossa proposta.

Tecnologias no ensino

O surgimento da *World Wide Web (Web)*, na década de 90, ampliou a participação e interação em ambientes virtuais, necessitando, assim, o domínio dos letramentos digitais críticos. Entretanto, ao se tratar de letramento, na perspectiva dos meios digitais, o fato de se ter o conhecimento dos aspectos técnicos dos computadores e demais dispositivos digitais, sem abordar criticamente as relações de poder, valores, ideologias vai ao encontro da concepção de letramento apresentada por Street (2014), ou seja, pautada no modelo de letramento autônomo, como se somente esse conhecimento abrisse todas as possibilidades de inserção e participação das práticas sociais de leitura e escrita (COSCARRELLI, 2016).

As mudanças mais significativas, no cotidiano das pessoas, referem-se à “onipresença da informação como entorno simbólico da socialização” (GÓMES, 2015, p. 17). Essas alterações distinguem os sujeitos no que tange à informação, definindo o seu potencial produtivo, social e cultural a ponto de determinar a exclusão social dos que não são capazes de entender e processar a tecnologia da informação. Gómes (2015) acrescenta, ainda, que a capacidade de

utilizar a TDIC se torna um meio de poder participar da sociedade, considerando que muitos dos serviços, trabalho, lazer e diferentes intercâmbios estão acessíveis por meio da rede e a tendência é aumentar, o que torna urgente a necessidade de se formar o sujeito/cidadão para conviver nesse ambiente digital, que, além de possibilidades ilimitadas, também apresenta riscos.

Muitos críticos positivos sobre o avanço da rede mundial, entre eles Castells (1999), Rojo (2009, 2012), Gómes (2015), Braga (2013), entre outros, partem do princípio de que, para o sujeito poder participar e interagir nessa nova estrutura social, precisa de uma nova alfabetização e um novo letramento, ou seja, precisa aprender essa linguagem digital para que possa ler e escrever nas plataformas virtuais e compreender a natureza conectada da contemporaneidade, com ética, de forma democrática e colaborativa, ou seja, o sujeito precisa ser multiletrado. Lemke (2010) é enfático quando estabelece que “letramentos são legiões. Cada um deles consiste em um conjunto de práticas sociais interdependentes que interligam pessoas, objetos midiáticos e estratégias de construção de significado” (LEMKE, 2010, p. 455). Nesse sentido, ensinar a língua e literatura, por meio somente do letramento analógico ou impresso, constitui-se numa maneira de excluir os sujeitos/cidadãos do seu presente e das suas necessidades futuras.

É notório, na sociedade atual, o uso da leitura e da escrita, praticamente o tempo todo, em práticas diferenciadas, que, muitas vezes, não são as práticas valorizadas pela escola. À vista disso, a escola precisa avançar, ou seja, valer-se de práticas de leitura e escrita de culturas locais mais variadas, indo além do letramento escolar. Necessariamente, as práticas de letramento envolvem diferentes culturas e contextos, assim, a escola, além de trabalhar com as práticas de letramento valorizadas, precisa trabalhar com as práticas acolhendo os letramentos trazidos pelos alunos, incluindo, desse modo, o letramento digital.

É necessário que o educando aprenda a ler a imagem, a ler a música, o *design*, além do texto escrito e saiba produzir textos nesse meio também. Nesse contexto, os letramentos se ampliam para multiletramentos e implicam em uma pedagogia que possibilite uma mudança no paradigma de ensinar. A figura do professor como detentor do conhecimento e o aluno como receptor se altera muito

para um ambiente de trabalho colaborativo, em que professor e aluno trabalham juntos.

Ao apontarmos a importância de uma pedagogia que possibilite uma abordagem da diversidade cultural e a diversidade de linguagens na escola, necessariamente, reportamo-nos ao Grupo de Nova Londres, em que pesquisadores se reuniram em Nova Londres, Connecticut (EUA), em 1996, para discutir sobre questões relacionadas à educação, tendo como pautas centrais a diversidade cultural e a conectividade global; o resultado das discussões desses pesquisadores se concretizou num manifesto intitulado Pedagogia dos Multiletramentos. Nesse documento, o grupo reitera a importância de a escola tomar para si os novos letramentos, por isso uma pedagogia, ou seja, abordar em sala de aula os textos que circulam na sociedade contemporânea. Textos com uma multiplicidade de linguagens, decorrentes das TDIC, como também, de acordo com Rojo (2012), incluir a “grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo globalizado e caracterizada pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com alteridade” (ROJO, 2012, p. 12).

Para que a escola participe efetivamente desse processo, torna-se necessário que ocorra a formação de professores para que tenham condições de integrar, de forma crítica, as TDIC à prática educativa. O professor precisa apropriar-se dessa cultura digital e utilizá-la “na própria aprendizagem e na prática pedagógica e refletir sobre por que e para que usar a tecnologia, como se dá esse uso e que contribuições ela pode trazer à aprendizagem e ao desenvolvimento do currículo” (ALMEIDA, 2010, p. 68). Isso implica o uso da tecnologia no processo de ensino com uma nova metodologia, mais colaborativa, participativa, em que leitor e autor se imbricam e as TDIC se tornam ferramentas e dispositivos de acesso aos conteúdos, modificação e produção. Essa mudança de postura requer, inclusive, a elaboração de atividades que vão além de recepção, que os alunos possam participar efetivamente, lendo e produzindo colaborativamente. Esse aspecto demanda que o professor tenha espaço em sua formação docente, para compreender e então utilizar os recursos tecnológicos, implementando-os em seu processo de ensino, desenvolvendo nos alunos não só os letramentos, mas, também, os multiletramentos.

Nesse sentido, na próxima seção abordaremos sobre a importância do trabalho pedagógico com o gênero discursivo *podcast* atrelado à TDIC.

Gênero discursivo *podcast*

Para os pensadores do Círculo de Bakhtin, “A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN e VOLOCHÍNOV, 2014[1929], p. 124). Em vista disso, a linguagem só pode ser compreendida na relação com os interlocutores, com a realidade social e histórica, com as circunstâncias comunicativas, com o espaço e o tempo, com as materialidades visuais, sonoras e verbais e, finalmente, com os gêneros do discurso, elementos esses que em conjunto produzem um discurso único e irrepetível. Então, não é o ato individual ou o sistema abstrato, mas o diálogo impulsionado por forças sociais que constroem as significações de toda forma de comunicação.

Nessa perspectiva, o gênero do discurso é escolhido em função do projeto discursivo do locutor, que organiza seu texto/enunciado para um interlocutor intrínseco, seja ele real, virtual ou superior. Conseqüentemente, as escolhas linguísticas são carregadas de valoração e despontam de determinado campo de atividade humana, são expressões intensas do dialogismo, pois refletem a historicidade refratada pelas relações sociais. Segundo Bakhtin, “O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 261-262). Em outras palavras: as condições de produção e as finalidades discursivas são materializadas por meio dos elementos internos do gênero – construção composicional, conteúdo temático e estilo – que refletem as valorações sociais coletivas e individuais.

Sobral (2009) explica que o gênero discursivo do ponto de vista do Círculo de Bakhtin “[...] é ao mesmo tempo estável e mutável” (SOBRAL, 2009, p. 115), uma vez que preserva características que o identifica, mas modifica-se cada vez que é utilizado e por isso pode se tornar um outro gênero, o que enfatiza a

instabilidade da língua em seu uso social. Sobre isso Bakhtin (2010[1979]) assevera que “Cada variedade nova, cada nova obra de um gênero sempre a generaliza de algum modo, contribui para o aperfeiçoamento da linguagem do gênero” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 181). Dessa forma, a lógica interna do gênero determina suas características enquanto gênero e lhe atribui propriedades peculiares, ou seja, um “certo tom” que não deve ser confundido com formas fixas, pois o gênero é dinâmico e aperfeiçoa o uso da linguagem a cada manifestação, por isso, sempre traz o novo ao mesmo tempo em que pressupõe alguma regularidade.

Outrossim, ao conceber o gênero do discurso como processo social e cultural, Bakhtin (2010[1979]) destaca sua infinitude em riqueza e diversidade, uma vez que “[...] são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e complexifica um determinado campo” (BAKHTIN, 2010[1979], p. 262). Logo, os diversos campos da atividade humana reelaboram os gêneros discursivos que já existem em outros campos, o que inclui a esfera digital, visto que “[...] à medida que novas atividades humanas são desenvolvidas nas ambiências digitais, novos gêneros do discurso vão emergindo com a função de organizar as práticas de comunicação nas ambiências digitais” (UCHÔA, 2019, p. 86), ou seja, para possibilitar a interação socialmente convencionada.

Nesse sentido, segundo Uchôa o gênero *podcast* “[...] surge da “trasmutação” de outros gêneros digitais, que usa outras tecnologias, emprega novas linguagens, faz uso principalmente da Internet como suporte, possui outros propósitos comunicativos, demanda novas estratégias de produção e disseminação” (UCHÔA, 2010, p. 34).

Cabe salientar, conforme Dias, que “[...] as tecnologias digitais de informação e de comunicação têm exigido práticas letradas que requerem um deslocamento das práticas canônicas realizadas pelos protagonistas do cenário das escolas de ensino médio, os professores e os alunos” (DIAS, 2012, p. 95). A escola não pode distanciar-se das evoluções cotidianas que ocorrem em cada interação discursiva, por isso, gêneros como o *podcast*, que contemplam evoluções linguísticas e semióticas, precisam ser

estudados no contexto escolar, para que os alunos tenham a oportunidade de alargar seus conhecimentos, superar as fronteiras impostas pelas diferenças sociais e pela velocidade com que as mudanças se processam (DIAS, 2012). Villarta-Neder e Ferreira (2020) corroboram com essa reflexão ao afirmarem que “[...] vivemos atualmente em um mundo sincrético, multifacetado, com relações entre práticas sociais e de linguagem que entrecruzam semioses, práticas socioculturais, modalidades da língua e níveis de acesso e participação” (VILLARTA-NEDER; FERREIRA, 2020, p. 37), além disso, as mudanças ocorrem rapidamente e movimentam as fronteiras fluídas do universo digital e do não-digital.

O *podcast*, objeto de estudo deste trabalho, segundo o Dicionário Priberam (2018, on-line), é um “Arquivo áudio ou multimídia, divulgado com periodicidade regular e com conteúdo semelhante ao de um programa de rádio, que pode ser descarregado da Internet e lido no computador ou em dispositivo próprio”. Desse modo, como forma de atender a novas necessidades de comunicação, o formato radiofônico evoluiu para um formato mais dinâmico que pode ser acessado em momentos diversos, uma vez que “O *podcast* é um arquivo digital de áudio que pode ser inserido em várias plataformas online, como *Spotify*, *Soundcloud*, *Mixcloud*, entre outras” (PAZ, 2021). Trata-se, portanto, de um instrumento de comunicação que possibilita “[...] discutir assuntos de interesse de uma categoria profissional; compartilhar leituras; divulgar produtos e serviços; promover debates, rodas de conversa e grupos de discussão; publicar aulas, palestras, relatos de experiência, conteúdo instrucional, etc.” (SANTOS, 2020, p. 46). E assim, pode ser utilizado para divulgação de conteúdo literário, uma vez que visa “[...] fortalecer a transparência e democratização no acesso à informação, entre outras possibilidades” (SANTOS, 2020, p. 46).

Reforça-se, ainda, que o *podcast* é um gênero discursivo da oralidade, que contempla temáticas de diferentes campos de atividade humana e abrange um número infinito de interações sociais, pois “Embora esteja na modalidade oral, ele apresenta a possibilidade de defasagem temporal entre o ato de elocução e o ato de leitura/escuta, o que costuma ser mais característico da modalidade escrita” (VILLARTA-NEDER; FERREIRA, 2020, p. 39). E, em se tratando do contexto escolar, a produção de *podcast* permite

explorar os recursos da modalidade oral, assim, quando é oportunizado ao aluno produzir um *podcast*, várias situações de uso da língua são exploradas e “o aluno é demandado a analisar os recursos linguísticos e discursivos a serem utilizados para a construção do projeto de dizer” (VILLARTA-NEDER; FERREIRA, 2020, p. 39). Isso implica reflexão sobre questões linguísticas e discursivas, pois “[...] os gestos e as expressões faciais (recursos visuais da modalidade oral) e os sinais de pontuação e recursos de destaque (negritos e espaçamentos próprios da modalidade escrita) terão que ser substituídos por outra forma de apresentação, que poderá ser por meio da entonação, pausas, prolongamento de vogais, repetições, etc.” (VILLARTA-NEDER; FERREIRA, 2020, p. 39). Então, além do conteúdo verbal a ser explorado na produção do *podcast*, recursos enunciativos próprios da modalidade oral serão mobilizados e utilizados de acordo com o projeto de dizer do locutor.

Prática de ensino de literatura mediada pelas TDIC

Pautados na compreensão da língua(gem) como forma de interação, conforme Bakhtin/Volochínov ([1929]2014) e Geraldí ([1984]2011), durante o primeiro semestre de 2021, já inseridos no contexto do Ensino Híbrido, propusemos, em parceria com o curso de Jornalismo e Publicidade e Propaganda de uma instituição de ensino privada, do Oeste do Paraná, um projeto de extensão para a produção de *podcasts* literários. O projeto de extensão intitulado “A humanização por meio da leitura - Projeto de *Podcasts* Literários”, sob o registro n.º 3830849 Livro n.º 13374, submetido à Coordenação de Pesquisa e Extensão - COOPEX, teve como objetivo promover o acesso à leitura de diferentes textos literários, à comunidade acadêmica, bem como à comunidade externa, por meio da produção de *podcasts*.

Para a organização da atividade de extensão, buscamos obras literárias, que foram previamente selecionadas para cada faixa etária. As obras contemplaram clássicos da literatura infantojuvenil e *best sellers*. As leituras visaram atrair os alunos para o centro do processo de aprendizagem, construindo espaços para que pudessem ser sujeitos ativos na construção de uma opinião crítica acerca da livro estudado, já que de acordo com Volochínov “[...] o discurso verbal

[...] é diretamente vinculado à vida em si e não pode ser divorciado dela sem perder sua significação” (VOLOCHÍNOV, 1926, p. 06), dessa forma, os diálogos interpretativos que os alunos estabelecem com o texto são muito importantes para a construção da sua identidade leitora, já que interagem com a sua realidade, que não deve estar alheia à sua atitude responsiva ativa frente ao texto lido.

Inicialmente, lançamos a leitura do livro para todos os alunos dos 6º aos 9º anos. A partir disso, realizamos um seminário de socialização de leitura, em que cada aluno pode expressar a sua percepção sobre o livro e, na sequência, convidamo-los à participarem do projeto de *podcasts*, de forma extraclasse, considerando a proposição que segue na tabela 1.

Tabela 1: Organização do projeto.

PROGRAMAÇÃO DO PROJETO DE EXTENSÃO		
Encontros	Horário (4h)	Atividade
19/03/2021	13:30 – 17:30	Leituras dos livros literários.
26/03/2021	13:30 – 17:30	Leituras dos livros literários.
09/04/2021	13:30 – 17:30	Leituras dos livros literários.
16/04/2021	13:30 – 17:30	Oficina: O que é o <i>podcast</i> ? Estudo da função e da organização do gênero.
23/04/2021	13:30 – 17:30	Oficina: O que é o <i>podcast</i> ? Estudo da função e da organização do gênero.
30/04/2021	13:30 – 17:30	Construção de roteiros.
07/05/2021	13:30 – 17:30	Construção de roteiros.
14/05/2021	13:30 – 17:30	Reescrita dos roteiros.
21/05/2021	13:30 – 17:30	Ensaaios dos roteiros.

28/05/2021	13:30 – 17:30	Gravação de <i>podcasts</i> .
04/06/2021	13:30 – 17:30	Gravação de <i>podcasts</i> .
11/06/2021	13:30 – 17:30	Socialização de <i>podcasts</i> nas plataformas digitais.
Total de horas:		48 horas

Fonte: Organizado pelos autores (2021).

O projeto contou com 10 alunos voluntários, que assinaram Termo de Consentimento Livre Esclarecido - TCLE para atuarem nas produções dos *podcasts*, no período de 16 de março de 2021 a 11 de junho de 2021, totalizando 48 horas de projeto.

Durante a execução das atividades, realizamos a orientação das leituras de forma extraclasse, reunindo-nos com os alunos para problematizar a obra, buscando compreender as entrelinhas do escrito, considerando o autor, o período em que escreveu, bem como outros aspectos que pudessem enriquecer e aprofundar o entendimento sobre a narrativa.

A partir disso, tendo em vista que o gênero *podcast* é um texto relativamente novo na sociedade e que tem sido consumido de forma muito intensa, por possibilitar ao interlocutor a escuta dos textos em tempos e espaços diferentes, buscamos sensibilizar os alunos acerca desse gênero, oferecendo uma oficina sobre o tema “O que é o *podcast*? Estudo da função e organização do gênero”. Nesse encontro, os extensionistas puderam tirar dúvidas, com uma professora especialista, sobre o que é um *podcast*, qual a sua função, em que espaços circulam, o passo a passo para a produção, além de indicações de programa disponíveis em várias plataformas digitais, para que pudessem ser apreciados pelos alunos e que buscassem ideias de como construir um roteiro para gravação.

Após essa etapa, demos início à produção dos roteiros de gravação. Nesse momento, organizamos os alunos em duplas e alguns trios para que pudessem construir um texto em conjunto, via *Google Docs*. Na produção deveriam abordar os aspectos centrais da obra lida, fazendo os arranjos necessários para adaptá-la e torná-la

atrativa, destacando a necessidade de uma análise crítica, expressando opinião e sugerindo aos possíveis ouvintes a leitura.

Realizada a produção de forma colaborativa, compreendendo a escrita como trabalho, conforme Menegassi (2016), os professores corrigiram e pontuaram com os alunos os aspectos que necessitariam de ajustes para contemplar a proposta. Na sequência, partimos para o processo de reescrita, buscando resolver os problemas identificados na produção inicial. Confeccionados os roteiros, seguimos para a etapa de gravação.

Destacamos que a instituição de ensino, conta com uma ampla estrutura, que nos possibilitou gravar os *podcasts* em um estúdio, com uma equipe técnica realizando a assessoria. Nas datas de gravações, realizamos um ensaio prévio do texto e repassamos em estúdio de 2 a 3 vezes sem gravar, para que os alunos se ambientassem com o espaço, os instrumentos e o processo de gravação.

Em seguida, com o suporte dos profissionais da área, realizamos a gravação dos *podcasts* literários. Gravados os áudios, a equipe técnica, colaboradora do projeto, realizava as edições, inserindo a vinheta do programa nos *podcasts*, com o nome atribuído de forma coletiva, “E se quiser, que conte outra”, fazendo a aplicação dos recursos de sonoplastia necessários para deixar o texto oral mais agradável ao interlocutor. Esses recursos são bem-vindos, uma vez que contribuem para dar vida ao texto e cativar o ouvinte para que siga consumindo aquele conteúdo. Findada a etapa de edição dos áudios, foram-nos enviados para que pudéssemos inseri-los em uma plataforma digital de distribuição de áudios chamada *Anchor*, que expande para espaços como *Google Podcast* e *Spotify*. O resultado do projeto pode ser conferido no QR Code ⁵ abaixo:

⁵ QR Code é um código de barras que pode ser facilmente ser escaneado. Para isso precisa apenas da câmera do celular ou de aplicativos leitores. Após apontar a câmara para o código, o interlocutor é direcionado para um link com o conteúdo, seja textual, numérico, sonoro ou imagético.

Imagem 1 – QR Code do Projeto

Fonte: Organizado pelos autores (2021).

A partir da distribuição nas plataformas digitais, realizamos a divulgação na instituição de ensino, bem como nas redes sociais, buscando atingir o maior número de pessoas e incentivá-las a consumir o conteúdo literário de uma maneira diferente, no momento e no espaço que quisessem. Dessa forma, objetivamos, por meio dessa atividade, a partir do diálogo com Antônio Candido (1995), buscar por meio da literatura, atrelada à modernização das novas formas de acesso e de consumo de conteúdo literário, promover a criticidade, principalmente, dos envolvidos no processo de produção dos podcasts, já que, segundo o autor “a literatura corresponde a uma necessidade universal [...] pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo, ela nos organiza, liberta-nos do caos e, portanto, nos humaniza” (CANDIDO, 1995, p. 186).

E, esse papel humanizador a que se refere Candido (1995) pode ser percebido nas palavras de uma estudante 7º ano:

O podcast, para mim, por mais que tenha sido difícil elaborar o texto, foi uma experiência única, em que pude compartilhar com minha amiga que participou comigo, algo que não tenho palavras para definir ... foi um momento que irei levar comigo para toda a vida! Só tenho a agradecer a oportunidade (Aluna do 7º ano).

Como podemos observar no relato de uma das integrantes do projeto, atividades como esta, aliando o texto literário às novas TDIC, potencializam o gosto pela leitura e cumprem um papel

humanizador, favorecendo a promoção da criticidade, contribuindo para a formação cidadã.

Palavras finais

A partir do projeto de extensão empreendido, com vistas à ampliação da criticidade dos alunos, por meio do trabalho com a literatura, atrelada ao gênero *podcast*, bem como as TDIC no ensino de línguas, pudemos perceber a necessidade de trabalhos como o desenvolvido, uma vez que viabilizam a promoção das habilidades linguístico-discursivas dos alunos, a partir de textos/enunciados que circulam em espaços físicos e/ou digitais, contribuindo de forma significativa para formação de leitores, bem como para o engajamento e recrutamento de estudantes que não têm o hábito de ler. Nesse sentido, o trabalho com uso das tecnologias se torna um atrativo nas aulas, já que a maioria dos jovens gostam e sempre que podem estão inseridos nesse contexto.

Ademais, foi possível verificar a função social do *podcast*, uma vez que por se tratar de um gênero da oralidade, atualmente tem atingido um grande público, haja vista seu dinamismo e facilidade de acesso ao consumo do conteúdo, em tempos e espaços diferentes. À vista disso, concluímos que projetos assim contribuem de forma significativa para o trabalho com os multiletramentos em sala de aula. No entanto, compreendemos que estamos inseridos em uma realidade de privilégio, que não é a realidade da maioria das escolas públicas brasileiras. No entanto, compreendemos, também, que algumas escolas ficam alheias à essa inserção das TDIC em sala de aula, por isso, somos sensíveis ao apontarmos a Formação Continuada Colaborativa como um caminho para potencializar o trabalho docente, aprimorando o ensino e, conseqüentemente, dialogando com a nova realidade dos estudantes do mundo digital.

Referências

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Transformações no trabalho e na formação docente na educação a distância on-line. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, nov. 2010. p. 67-77.

- BAKHTIN, Mikhail; VOLOSHINOV, Valentin Nikoláievitch. (1929). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Traduzido por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BAKHTIN, Mikhail. (1979). **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.
- BRAGA, Denise Bértoli. **Ambientes Virtuais: reflexões teóricas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2013.
- CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro Ouro sobre Azul, 1995.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em Rede**. 6. Ed. A era da Informação: economia, sociedade e cultura, Vol. I, SP: Paz e Terra, 1999.
- COSCARELLI, Carla Viana. **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- DIAS, Anair Valênia Martins. Hipercontos multissemióticos. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- GERALDI, João Wanderley (1984). **O texto na sala de aula**. 5. ed. - São Paulo: Ática, 2011.
- GÓMES, Angel Pérez. **Educação na era digital: a escola educativa**. Tradução Maria Guedes, Porto Alegre: Penso, 2015.
- KLEIMAN, Ângela. Os Estudos de Letramento e a Formação do Professor de Língua Materna. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**. V.8, n. 3, p. 487-517, set/dez. 2008.
- LEMKE, Jay. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Revista Trabalhos em Linguística Aplicada**, vol.49(2): 455-479, Campinas: IEL/UNICAMP, July/Dec. 2010[1998]. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132010000200009&script=sci_arttext, acesso em 31/05/2017.
- MENEGASSI, Renilson José. A escrita como trabalho na sala de aula. In: JORDÃO, Clarissa Menezes (org). **A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens**. Campinas-SP, Pontes Editores, 2016. p. 193-230.
- MELO, Carlos Augusto Riella de; CHAVES, Pamella Eduardha Espindola; OLIVEIRA, Luís Flávio Souza de; MACHADO, Michel Mansur; FARIAS, Fabiane Moreira. **Ciência no Velho Oeste: o uso de**

um podcast na divulgação científica. Anais do 10º SALÃO INTERNACIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO - SIEPE Universidade Federal do Pampa | Santana do Livramento, 6 a 8 de novembro de 2018.

PAZ, Eduarda. **A importância do podcast para produzir e divulgar conteúdo.** Disponível em <https://www.ufsm.br/midias/arco/podcast/>. Acesso em 01/11/2021

PODCAST. In: **PRIBERAM Dicionário.** [Lisboa]: Priberam Informática, 2018. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/podcast>. Acesso em: 13 dez. 2019.

ROJO, Roxane. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão digital.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTOS, Francisco Edvander Pires. **Informação científica por meio da produção de conteúdo em podcast: hospedagem, distribuição e agregadores.** ConCI: Conv. Ciênc. Inform., v. 3, n. 2., p. 22-51, maio/ago. 2020.

SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero:** as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

STREET, Brian. **Letramentos sociais.** Tradução Marcos Bagno. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

UCHÔA, J. M. S. **O gênero Podcast educacional:** descrição do conteúdo temático, estilo e construção composicional. 2010. 111 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2010.

UCHÔA, J. M. S.. Revisitando o conceito de podcast educacional como gênero do discurso. **Revista Anthesis:** V. 7, N. 13, p. 83 - 99, (jan. – jun.), 2019.

VOLOSCHINOV, Valentin Nikoláievitch; BAKHTIN, Mikail. **Discurso na Vida e Discurso na Arte (sobre a poética sociológica).** Trad. De Carlos Alberto Faraco & Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo, 1926.

VILLARTA-NEDER, Marco Antonio; FERREIRA, Helena Maria. O podcast como gênero discursivo: oralidade e multissemiótica aquém e além da sala de aula. **Letras,** Santa Maria, Especial 2020, n. 01, p. 35-55

PROFISSIONAIS DA SAÚDE, OS HERÓIS DO SÉCULO XXI: UM ESTUDO DISCURSIVO-ARGUMENTATIVO

Wilder Kleber Fernandes de Santana 1; Richardson Lemos de Oliveira 2; Vicente de Paulo dos Anjos Landim 3; Cristina Brust 4; Regina Lucia Napolitano Felício Felix Batista 5; Ana Paula Daltro Leal Paiva 6; Lidiane Dias Reis 7; Angélica Cristina Castro Soares 8; Priscilla Duarte Soares Correa 9; Heberth Almeida de Macedo 10; Eliedson Abdênico da Silva Cunha 11; Vítor Diego de Pontes Simões 12; Maria Cleudiane de Souza Santos 13; Flávia Peixoto Alves 14; Nisleuda Elias Nascimento 15; Caroline Pinheiro de Araújo Alves 16

Introdução

Não é novidade a discussão que paira em torno do surgimento e da proliferação do coronavírus, haja vista que pesquisadores do mundo inteiro se debruçaram sobre a temática, ainda que nosso escopo de produção estivesse direcionado para os campos da saúde e do discurso (OLIVEIRA et al., 2021; SANTANA; SILVA-JÚNIOR; RODRIGUES, 2021). Especificamente a partir de 2020 o Brasil e o mundo têm tido o enfrentamento a uma das piores crises da História mundial em decorrência do quadro pandêmico provocado pelo coronavírus (SARS-COV-2).

1 Universidade Federal da Paraíba, Brasil.

2 Universidade Nacional de La Plata, Argentina

3 UNINTA, Brasil

4 Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil.

5 Universidade Estácio de Sá, Brasil

6 Ministério da Saúde, Brasil

7 Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

8 Universidade Castelo Branco, Brasil

9 Universidade Estácio de Sá, Brasil

10 Albert Einstein, Brasil

11 Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

12 UNISUAM, Brasil

13 Instituto Nacional do Câncer, Brasil

14 Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

15 UNINTA, Brasil

16 UNIGRANRIO, Brasil

Vale ressaltar que a velocidade com que a Covid-19 se espalhou no Brasil por falta de responsabilidade de determinadas autoridades determinou a morte e o adoecimento de milhões de pessoas no planeta (EL PAÍS, 2020; 2021), inclusive comprometendo a saúde dos profissionais de saúde no enfrentamento da pandemia de Covid-19, tema que foi estudado por Texeira et al., (2020), publicado na Revista *Ciência & Saúde Coletiva*.

É nesse cenário que surge a atuação magistral dos profissionais da saúde, sujeitos protagonistas de atos salvíficos e mentores de um processo de heroificação da história pela regeneração de parte da humanidade. Nesse sentido, este artigo objetiva realizar um estudo argumentativo sobre os profissionais da saúde como heróis do século XXI em território brasileiro, haja vista que estiveram na linha de frente do combate à Covid-19, arriscando as próprias vidas em favor de muitos. Este estudo é bibliográfico, e respaldamo-nos em pesquisas publicadas e disponíveis nos portais Biblioteca Virtual em Saúde (BVS) e Scielo, bem como outros.

Os profissionais da saúde em ação: anjos ou heróis?

Jornais como o Correio Braziliense e portais específicos como o Longevidade estiveram empenhados em notificar sobre os profissionais envolvidos no combate eficaz ao coronavírus ao redor do planeta. “Desde professores de educação física, que têm orientado sobre atividades físicas durante a quarentena, até psicólogos, que trabalham pela manutenção da **saúde mental** em tempos tão incertos” (LONGEVIDADE, 2021). Ganharam destaque nesse momento, entretanto, médicos e enfermeiros e agentes comunitários em saúde (LOURENÇÃO et al., 2021), que estiveram/estão na linha de frente recebendo pacientes em hospitais, aliados aos fisioterapeutas, com funções específicas.

Nesse cenário, apesar das diversas problemáticas que surgiam a cada momento (OMS, 2021), e até então sem conhecimento suficiente para saber como tratar os casos que evoluíam para a forma grave da doença, “estes agentes têm sido incansáveis em meio a rotinas estressantes e hospitais lotados à beira de um colapso. Sem contar que, muitas vezes, encontram-se diante

da falta de equipamentos de proteção individual (EPIs)”. (LONGEVIDADE, 2021).

Propomo-nos, aqui, a verificar como os profissionais da saúde se tornaram heróis ou anjos em meio a um cenário devastador de tentativas de desresponsabilização, por parte de autoridades vinculadas ao Governo Federal, por tantas mortes trágicas no Brasil em decorrência da pandemia provocada pela COVID-19 (SANTANA; SILVA-JÚNIOR; RODRIGUES, 2021). Por essas vias de compreensão, afirmamos que estes mestres e doutores estiveram na luta para fabricar e gerir estratégias em um sistema de antipolítica e negacionismo científico (AVRITZER, 2020).

Quem seriam, então, esses profissionais, e o que faz deles, também, sujeitos inseridos no quadro de risco? De acordo com Teixeira et al., (2021, p. 3466),

Os profissionais de saúde constituem um grupo de risco para a Covid-19 por estarem expostos diretamente aos pacientes infectados, o que faz com que recebam uma alta carga viral. Além disso, estão submetidos a enorme estresse ao atender esses pacientes, muitos em situação grave, em condições de trabalho, frequentemente, inadequadas, além da diferença de gênero, raça e classe social, estruturantes do acesso aos diversos níveis e cursos de formação profissional, bem como das oportunidades de inserção no mercado de trabalho reproduzindo-se no cotidiano das relações de trabalho no âmbito dos serviços de saúde. São heróis anônimos, que despontam em hospitais, laboratórios, prontos-socorros, centros de pesquisa, farmácias. São farmacêuticos, médicos, enfermeiros, socorristas, cientistas, entre tantos outros profissionais da saúde que têm se dedicado ao combate do coronavírus.

Tendo em vista que a pandemia trouxe mudanças em todo mundo, oportunizando a visibilidade e força das mulheres, de acordo com dados do Fundo de População das Nações Unidas (Unfpa), até março deste ano, 70% dos serviços em saúde no mundo eram compostos por mulheres. Um outro motivo que nos faz reconhecer a forma imperiosa com que estes profissionais estiveram lidando com a

população, cuidando e zelando pela vida, está no fato de que estiveram “expostos cotidianamente ao risco de adoecer pelo coronavírus, sendo que a heterogeneidade que caracteriza este contingente da força de trabalho determina formas diferentes de exposição, tanto ao risco de contaminação quanto aos fatores associados às condições de trabalho” (TEIXEIRA et al., 2021, p. 3466). Então, atuaram em meio a “Problemas como cansaço físico e estresse psicológico, insuficiência e/ou negligência com relação às medidas de proteção e cuidado à saúde” (TEIXEIRA et al., 2021, p. 3466).

Vale ressaltar que esse processo de heroificação não se deu ao longo de anos, mas convocou uma série de prioridades e práticas imediatas, em meio ao caos. De acordo com os resultados da pesquisa Condições de Trabalho dos Profissionais de Saúde no Contexto da Covid-19, realizada pela Fiocruz em todo o território nacional,

Em todo o território nacional, a pandemia alterou de modo significativo a vida de 95% desses trabalhadores. Os dados revelam, ainda, que quase 50% admitiram excesso de trabalho ao longo desta crise mundial de saúde, com jornadas para além das 40 horas semanais, e um elevado percentual deles necessita de mais de um emprego para sobreviver. O mais amplo levantamento sobre as condições de trabalho dos profissionais de saúde desde o início da pandemia avaliou o ambiente e a jornada de trabalho, o vínculo com a instituição, a vida do profissional na pré-pandemia e as consequências do atual processo de trabalho envolvendo aspectos físicos, emocionais e psíquicos desse contingente profissional. Os dados indicam que 43,2% dos profissionais de saúde não se sentem protegidos no trabalho de enfrentamento da Covid-19, e o principal motivo, para 23% deles, está relacionado à falta, à escassez e à inadequação do uso de EPIs (FIOCRUZ, 2021).

Dado esse reconhecimento, entendemos, ainda em assonância com Teixeira et al., (2021, p. 3467), que “A proteção da saúde dos profissionais de saúde, assim, é fundamental para evitar a transmissão de Covid-19 nos estabelecimentos de saúde e nos domicílios dos mesmos, sendo necessário adotar protocolos de

controle de infecções”. Além disso, torna-se imprescindível a disponibilização de “EPIs, incluindo máscaras N95, aventais, óculos, protetores faciais e luvas. Além disso, deve-se proteger a saúde mental dos profissionais e trabalhadores de saúde, por conta do estresse a que estão submetidos nesse contexto” (TEIXEIRA et al., 2021, p. 3467).

Sobre o dilema constituído em nossa interrogativa, Anjos ou Heróis, cabe-nos reconhecer que há uma mescla na formação destes profissionais. Lutam e lutaram não apenas por sua vida, mas gerenciando mecanismos e dispositivos a favor da vida, colocando-se em risco, e destronando falsos discursos que sobre “a Covid-19 no Brasil, indo contra “Uma pandemia de falsos dilemas que polarizam e confundem a população” (EL PAÍS, 2020). A seguir, adentremos nos procedimentos metodológicos que estiveram na base de busca, composição e estruturação de nosso trabalho.

Procedimentos metodológicos

Em uma perspectiva qualitativa de pesquisa (ROHLING, 2014; BORTONI-RICARDO, 2008), a nossa coleta de dados esteve na base de verificação e seleção de artigos bibliográficos, em que nos respaldamos em pesquisas publicadas e disponíveis nos portais Biblioteca Virtual em Saúde (BVS) e Scielo, bem como outros. No campo de busca, foram dispostos os termos profissionais da saúde e Covid-19, resultando em 10 (dez) artigos produzidos nos dois últimos cinco anos, dentre os quais selecionamos 2 (dois), dispostos no quadro 1:

Quadro 1: Artigos selecionados para fundamentar a análise

ARTIGO	DETALHAMENTO TEMÁTICO
TEIXEIRA, Carmen Fontes de Souza et al. A saúde dos profissionais de saúde no enfrentamento da pandemia de Covid-19. Ciência & Saúde Coletiva , v. 25, p. 3465-	O estudo objetivou sistematizar um conjunto de evidências científicas apresentadas em artigos internacionais que identificam os principais problemas que estão afetando os profissionais de saúde envolvidos diretamente no enfrentamento da pandemia de COVID-19 e apontam ações e estratégias para a proteção e a

3474, 2020.	assistência à saúde desses profissionais.
LOURENÇÃO, Luciano Garcia et al. Análise do engajamento no trabalho em agentes comunitários de saúde no período pré-pandêmico. J. Health NPEPS , p. 1-14, 2021.	O estudo objetivou avaliar os níveis de engajamento no trabalho em agentes comunitários de saúde, no período pré-pandêmico.

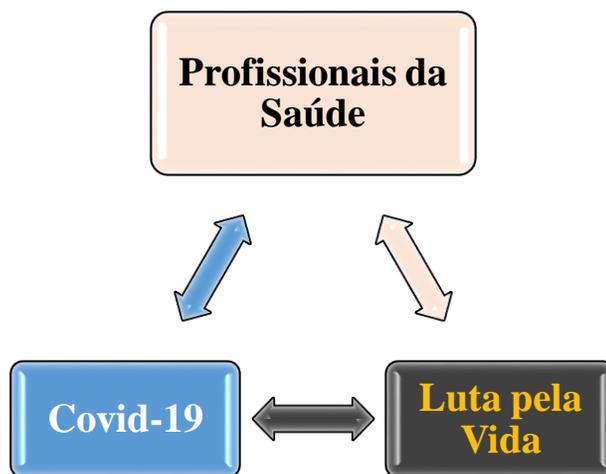
Fonte: coleta dos autores a partir de Teixeira et al., (2021) e Lourenção et al., (2021)

Procuramos estudos que protagonizassem a atuação exitosa dos profissionais da saúde no século XXI, inovando no sentido de averiguar as consequências de sua luta, além de ressaltar o protagonismo desses profissionais na luta pela vida. Quanto à base teórico-metodológica, foi necessário imergir em alguns escritos de Bakhtin (2006 [1979]), os quais demarcam a importância de se verificar as incidências do horizonte ideológico para compreensão do enunciado. Entendemos que cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes [...]” (BAKHTIN, 2006 [1979], p. 297 [destaque do autor]).

Tendo em vista que os movimentos deste estudo são de ordem teórico-analítica, entendemos que se trata de um trabalho de cunho bibliográfico. Apontam Marconi e Lakatos (1992) que “A pesquisa bibliográfica é o levantamento de toda a bibliografia já publicada, em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita” (MARCONI; LAKATOS, 1992, p. 75). Desse modo, “A sua finalidade é fazer com que o pesquisador entre em contato direto com todo o material escrito sobre um determinado assunto, auxiliando o cientista na análise de suas pesquisas ou manipulação das informações” (MARCONI; LAKATOS, 1992, p. 75).

A seguir, explicitamos a figura 1, em que constam os termos-base da *pesquisa sobre Profissionais da saúde como heróis do século XXI*.

Figura 1: Base da pesquisa sobre Profissionais da saúde como heróis do século XXI



Fonte: acervo dos autores

Quanto aos critérios de inclusão para a seleção de estudos, foram selecionados apenas artigos originais em texto completo, dentro do recorte temporal de 2 (dois) anos e no idioma português brasileiro, com resumos indexados nas bases de dados selecionadas e o recorte temporal de dez anos (2011 a 2021). A seleção esteve direcionada para categorias concretas vinculados às atuações advindas dos campos da saúde, por meio de seus Sistemas, no reconhecimento da potencialidade de ações como: “a quarentena, o distanciamento social e as medidas de contenção comunitárias” (WILDER-SMITH; FREEDMAN, 2020, p. 27).

Considerações Finais

Valorizar os profissionais da saúde não é apenas necessário, mas imprescindível. Reconhece-los como heróis é tornar histórico um momento tão crucial que a população mundial vivenciou, que foi o da proliferação do coronavírus (SARS-COV-2).

No que tange às condições espaço-temporais para efetividade de nosso trabalho, sugere-se que cada vez mais possamos valorizar os profissionais da saúde. Não negamos a existência de falhas e

possíveis contradições nos sistemas de saúde existentes, mas uma postura que valorize os profissionais que temos reflete ações imprescindíveis para diminuição dos casos graves de doenças, e possíveis mortes. Ainda devemos levar em consideração, em conformidade com Aquino et.al., (2020), que a pandemia da COVID-19 ainda está em fase de contenção, e, conforme outrora observado por Santana et al., (2021), especificamente no Brasil une-se a um cenário de crise política, “agravada pela troca do Ministro da Saúde, coloca mais incertezas quanto às políticas que serão adotadas pelo Governo Federal” (AQUINO et.al., 2020, p. 2443). Nessas instâncias, ainda são necessárias medidas de distanciamento social e de biopolíticas para garantir à população o mantimento da vida.

Esperamos que este material não apenas sirva como um manuscrito de enaltecimento teórico, mas que instigue pesquisadores e pesquisadoras a valorizarem aqueles que se sacrificaram em uma das maiores crises humanitárias que o mundo já presenciou (OMS, 2021).

Referências

- AQUINO, E. M.L et al. Medidas de distanciamento social no controle da pandemia de COVID-19: potenciais impactos e desafios no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, p. 2423-2446, 2020.
- AVRITZER, Leonardo. **Política e antipolítica**. São Paulo: Todavia, Edição do Kindle, 2020.
- BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010 (1924).
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006a [1979]. p. 261-306.
- BAKHTIN, M. Apontamentos de 1970-1971. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006b [1979]. p. 367-393.
- Brasil. Ministério da Saúde. (2009). **O trabalho do Agente Comunitário de Saúde**. Brasília – Distrito Federal. Acesso em: 15.03.2021

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

CORREIO BRAZILIENSE. **Profissionais da enfermagem se tornam heróis anônimos durante a pandemia.** Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/cidades-df/2021/08/4943767-profissionais-da-enfermagem-se-tornam-herois-anonimos-durante-a-pandemia.html> Acesso em: 04.01.2022

EL PAÍS. **Uma pandemia de falsos dilemas que polarizam e confundem a população.** Disponível em: <https://brasil.elpais.com/ciencia/2020-12-03/uma-pandemia-de-falsos-dilemas-que-polarizam-e-confundem-a-populacao.html>. Acesso em: 14.12.2021

EL PAÍS. **Coronavac atinge 78% de eficácia em testes no Brasil, segundo o Governo de São Paulo.** 2021 Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2021-01-07/coronavac-atinge-78-de-eficacia-em-testes-no-brasil-segundo-o-governo-de-sao-paulo.html> Acesso em: 10.12.2021.

FIOCRUZ. Fundação Oswaldo Cruz. **Pesquisa analisa o impacto da pandemia entre profissionais de saúde.** Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/pesquisa-analisa-o-impacto-da-pandemia-entre-profissionais-de-saude> Acesso em: 02.01.2022.

LONGEVIDADE. **O Árduo papel dos profissionais da saúde na luta contra o coronavírus.** Disponível em: <https://mag.com.br/blog/longevidade/artigo/profissionais-de-saude> Acesso em: 04.01.2022

LOURENÇÃO, Luciano Garcia et al. Análise do engajamento no trabalho em agentes comunitários de saúde no período pré-pandêmico. **J. Health NPEPS**, p. 1-14, 2021.

Marconi, Marina de Andrade; Lakatos, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico.** 4a ed. São Paulo: Editora Atlas, 1992.

OLIVEIRA, Richardson Lemos et al. “Queda-te en casa”: el aislamiento social como factor de impulso para los casos de violencia intrafamiliar contra las personas mayores”. **International Journal of Development Research.** V. 11, N. 04, pp. 45922-45926, April, 2021.

OMS. **Organização Mundial da Saúde.** Disponível em: <https://www.who.int/portuguese/countries/bra/pt/> Acesso em: 10.05.2021.

ROHLING, Nívea. A pesquisa qualitativa e análise dialógica do discurso: caminhos possíveis. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 15, n. 2, p. 44-60, 2014.

SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de; SILVA-JÚNIOR, Silvio Nunes da. RODRIGUES, Lucas Lopes. Análise dialógica do enunciado “E Daí?”: a proliferação discursiva em contexto de pandemia. **Revista Prolíngua**. Volume 16 - Número 2, p. 189-198, 2021.

SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de ET AL., Distanciamento Social e a Docência Universitária em meio à Pandemia de Covid-19: Implicações e benefícios. **International Journal of Advanced Engineering Research and Science (IJAERS)**. V. 8, n. 4; p. 278-283, 2021.

TEIXEIRA, Carmen Fontes de Souza et al. A saúde dos profissionais de saúde no enfrentamento da pandemia de Covid-19. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, p. 3465-3474, 2020.

UNFPA. **A resposta do UNFPA à pandemia de Covid-19 no Brasil**. disponível em: <https://brazil.unfpa.org/pt-br/pandemia-de-covid-19-0>.

WILDER-SMITH A, Freedman D.O. Isolation, quarantine, social distancing and community containment: pivotal role for old-style public health measures in the novel coronavirus (2019-nCoV) outbreak. **J Travel Med** 2020; 27:2.

RESSIGNIFICAR AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS À LUZ DA UNIVERSIDADE POPULAR COMUNITÁRIA

Loedilza Milícia da Silva (UFMT)¹

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma Modalidade da Educação Básica assegurada na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), a todos aqueles que não tiveram acesso ou condições de concluir o Ensino Fundamental ou Médio na Idade Certa. Mesmo prevista nos documentos oficiais do governo, a história da educação de jovens e adultos no país apontam para duras realidades, como: exclusão, falta de incentivo, professores não qualificados para trabalhar com a modalidade, dificuldade de manter o estudante na escola, além de diversos outros fatores que tornam a EJA uma modalidade de ensino não eficiente.

A heterogeneidade dos estudantes que frequentam a Educação de Jovens e Adultos também é uma questão importante a se analisar. A modalidade atende pessoas a partir de 15 anos de idade, até outros com 60 anos ou mais. Essas diferenças de tempo/espaço e cultura cria uma dinâmica diferenciada nas salas de aula e exige outras formas de trabalhar e interagir para podermos atender a esse dinamismo.

Outro ponto está relacionado ao processo de ensino e aprendizagem, que ocorre na maioria das vezes descontextualizados na Educação de Jovens e Adultos. Esses estudantes têm uma longa caminhada de vida, com saberes importantes que precisam ser valorizados e socializados, para uma construção de saberes compartilhados. Merleau-Ponty (2006, p. 3) acredita que “todo universo da ciência é constituído sobre o mundo vivido[...]”. Freire (1987) corrobora com Merleau-Ponty quando afirma que a educação corre pela intermediação entre os seus pares.

¹ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). E-mail: loedilzaio@gmail.com

Merleau-Ponty e Freire coadunam com a ideia de que os estudantes têm que estar envolvidos na sua aprendizagem, entendendo o que e para que, aquilo está sendo ensinado. Ao tomar consciência que tudo que os rodeiam tem impacto nas suas vidas, compreendem que precisam participar de forma ativa nessa construção.

Dentro dos grupos educacionais, os estudantes da Educação de Jovens e adultos sempre foram os mais prejudicados ao longo dos tempos em nosso país, principalmente por falta de políticas públicas adequadas que torne a escola um lugar de dialogicidade e autonomia para essa parcela da sociedade excluída dos seus direitos.

Foi exatamente pensando em uma outra forma de ofertar a modalidade que a Universidade Popular Comunitária (UPC) surgiu em 2002, com objetivo de atender essa população carente dos bairros periféricos do município de Cuiabá-MT. A UPC buscou desenvolver seu arcabouço metodológico na construção compartilhada de conhecimento, que era desenvolvido por todos sem imposição de valores e na busca de um saber que não pertencia a ninguém e ao mesmo tempo pertencia a todos.

Educação Tradicional X Educação Libertadora

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino complexa porque envolve dimensões que transcendem a questão educacional, ela está ligada também às questões de vida, emoção, trabalho e renda. E por isso é necessário repensar em uma outra relação educador/educando, porque esses jovens e adultos vêm para a sala de aula com uma bagagem cultural e histórica muito maior que as crianças e por isso não veem sentido quando o professor apenas repassa os conteúdos, sem fazer relação com os conhecimentos que estes possuem.

Uma educação libertadora, como afirma Paulo Freire (1987), é aquela que ajuda as pessoas a se reconhecerem como seres comunitários, singulares e portadores de direitos, de forma a lutarem para que esses direitos sejam exercidos sem constrangimento. Ela também se torna libertadora quando permite ao ser humano sonhar e buscar novos horizontes; quando nos faz refletir sobre nossas

práticas para mudança de atitude, enfim, quando nos permite reconhecer como seres inconclusos, capazes de nos reconstruir.

Santos e Menezes (2010, p. 15) afirmam que não há conhecimentos sem prática ou atores sociais e que estes só existem no interior das relações sociais. São essas relações que a UPC buscou construir ao oferecer um espaço diferenciado das escolas tradicionais, onde o coletivo e a troca de conhecimentos eram constantes.

A **autopoiese** (do grego *auto* “próprio” e *poiesis* “criação”), apresentado por Maturana e Varela (1997), intelectuais chilenos que lutaram contra a pedagogia tradicional, se apresenta em uma tentativa de colocar os educadores e educandos como protagonistas das suas vidas, esse conceito foi muito utilizado na construção do processo ensino/aprendizagem desenvolvido pela UPC.

Na UPC tudo era coletivo, desde a confecção do lanche, passando pela limpeza do local onde as atividades eram realizadas, até a escolha do currículo e prestação de contas, eram realizadas pelos educadores e educandos. As relações eram todas horizontais.

Mas essa realidade não era compartilhada por todas as escolas de EJA do município de Cuiabá, havia apenas cinco campis, como eram chamados os locais onde as aulas da UPC eram ministradas. As demais escolas do município na modalidade EJA funcionava no sistema tradicional. E era exatamente esse tradicional que não agradava os estudantes.

Muitos professores não querem ter o trabalho de modificar suas práticas e o antigo modo de fazer educação, eles preferem continuar com suas formas tradicionais de ensinar e querem que os estudantes se adaptem a ela, porque essa forma de ensino-aprendizagem já se transformou em um fato social. E os fatos sociais são coisas, que não são fáceis de serem mudadas porque já estão enraizadas na sociedade, pois como afirma Émile Durkheim (1966, p. XV) “[...] O fato social como coisa cuja natureza não é passível de modificação fácil por mais dúctil e maleável que seja”. Esse fato social é a força com o qual os padrões culturais de uma sociedade se impõem aos individuais que as integram e querem obrigar esse indivíduo a cumpri-la. É essa imposição o que causa a enorme evasão na Educação de Jovens e Adultos.

Por isso que não adianta apenas criar programas para alfabetizar essa parcela da sociedade, é necessário repensarmos em toda uma outra forma de ensinar e aprender nessa modalidade de ensino.

Outro ponto também importante para se ressaltar na EJA é a questão da hierarquia. Como os estudantes são na maioria adultos e idosos, eles não aceitam serem tratados como crianças, ou seja, eles têm dificuldade de dialogar com professores que se sentem superiores a eles, apenas porque têm um maior conhecimento letrado. Essa dificuldade na relação hierárquica entre educadores e educandos, pode formar uma barreira para a aprendizagem. O professor não pode se sentir um “estabelecido”, como relatado por Elias (2000, p.7) “A palavra establishment ou estabelecido é usada para designar grupos e indivíduos que ocupam posição de prestígio e poder”. Para o estudante da EJA, o professor deve manter com ele uma relação horizontal, um mediador e não um superior, para que a aprendizagem flua entre eles e não que seja imposta de cima para baixo.

Universidade Popular Comunitária

A Universidade Popular Comunitária (UPC) nasceu a partir das ideias do então Secretário de Educação do Município de Cuiabá, Carlos Alberto Reyes Maldonado (2001 a 2005), ao fazer um estudo na região sul da cidade de Cuiabá, formada na maioria por bairros de periferia, juntamente com professores e comunidade, constataram que havia muitos jovens e adultos fora da sala de aula e que a criminalidade na faixa etária entre 15 e 25 era elevada, juntamente com a evasão escolar.

A partir desse estudo, houve a ideia de se aplicar um questionário na comunidade, para saber como era essa realidade, principalmente referente à escolarização, emprego, renda e moradia. Ao constatar pela pesquisa a necessidade de uma ação pedagógica que pudesse melhorar as condições de vida da população e trazer o estudante para a escola, o secretário juntamente com alguns professores decidiram criar um projeto único e diferenciado que levasse em conta a necessidade dos estudantes. Nascia em 2002, a Universidade Popular Comunitária.

O conceito da UPC reafirma a Universidade como espaço/tempo de educação de adultos, pois se todos tivessem tido acesso à educação quando crianças e jovens, hoje enquanto adultos estariam na universidade. A UPC favorecia a elevação da autoestima dos que integravam o projeto, porque a ideia dos adultos que a ela se integrava era de apropriação de um espaço próprio dele, mas também recuperar a ideia da Universidade como espaço de circulação do saber, de ruptura e inovação de círculo de cultura.

A UPC buscou romper com todo o modelo de escola tradicional que reproduzia sempre o status quo da sociedade vigente, sua cultura, tradições e forma de ver o mundo. Porque sempre foi essa a função da escola tradicional, como afirma Bourdieu (2007, p.215). “Encarregada de comunicar estes princípios de organização, a escola deve ela mesma organizar-se com vista a cumprir esta função. Para transmitir este programa de pensamento chamado cultura[...]”. A cultura que sempre interessou foi a cultura da classe dominante, por isso muitos estudantes abandonam a escola, porque não veem sentido no que é ensinado.

Persistir em manter os estudantes em uma sala de aula com um professor à frente é um paradigma fracassado. Sabemos por experiência na UPC que a aprendizagem de adultos aflora mais em razão da experiência prática, fundamentada em soluções de problemas, no pensamento crítico e na interatividade entre os estudantes e com os professores do que no mero repasse de conteúdos prontos. O sentimento de reciprocidade entre todos gera uma universalidade de conhecimentos, nesse sentido, pode-se pensar em uma Universidade para frente, com o seu passado conhecido, possibilitando não apenas definir um conceito de Universidade, mas formular diferentes concepções de escolarização, práticas pedagógicas, currículos escolares e conceitos. Sem dúvida nenhuma é uma quebra de paradigma do modelo tradicional de educação.

Merleau-Ponty e Paulo Freire corroboram com a ideia de que não só os fatos, mas também os sentimentos são importantes, as pessoas e as suas vivências são mais importantes que os fatos. O vivido é carregado de emoções, corporifica em nós, no sentido merleau-pontyano, vivências, imaginários, valores e experiências que colaboram para a desconstrução/construção e reconstrução de paradigmas existentes. Permite-nos, ainda, analisar/compreender

quem somos, como seres inconclusos, sendo uma dinâmica de aprendizagem que nunca tem fim.

Algumas Considerações

As pessoas são movidas por sonhos, que as ajudam a encontrar um sentido para a vida. E o sonho da maioria das pessoas é se sentir reconhecida como seres dotados de capacidade. Em João 10:34, Jesus afirmou “Vós sois deuses”, ou seja, somos todos capazes de construir e reconstruir nossas vidas e sonhos. E muitas vezes, esse sonho de crescimento passa pela escola.

Então a escola precisa ser um espaço de inclusão de trocas e partilhas. Não pode de maneira nenhuma ser um local de exclusão e imposição. Também precisa valorizar os diversos saberes, pois como afirma Freire (1987) “não existe saberes maiores ou menores, existem apenas saberes diferentes”. E é na diferença que o mundo se completa.

A Universidade Popular Comunitária buscou em seus anos de atuação ser esse lugar de troca e construção de saberes, mostrando que é possível uma outra educação para jovens e adultos.

Bibliografia

BRANDÃO, Rosalia Hermengarda Lima. **A Crise dos Paradigmas e Educação** / Zaia Brandão, (org) – 11 eds. – São Paulo: Cortez, 2010- (Coleção questões da nossa época; v. 21)

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Simbólicas**: Introdução, organização e seleção Sérgio Miceli – São Paulos: Perspectiva, 2007. – (Coleção estudos: 20/ dirigida por J. Guinsburg)

CUIABÁ. Secretaria Municipal de Educação. **Plano de Desenvolvimento Institucional da Universidade Popular Comunitária de Cuiabá**. 2012.

DURKHEIN, Émile. **As Regras dos Métodos Sociológicos**. Companhia e Editora Nacional, São

ELIAS, Norbert. SCOTSON, John L. **Os Estabelecidos e os Outsiders**: Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed.2000Paulo, 1966.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo, SP: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmica dos nossos tempos 4).

HAMPATE BÁ, A. História Geral da África, I: **Metodologia e pré-história da África**/ editado por Joseph Ki-Zerbo. – 2. ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010.

MALDONADO, Carlos Alberto. **UNEMAT- uma universidade para o 3º milênio**. Editora Aguapé – Coleção Inquieta Ação, Cáceres, 1995.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco J. **De máquinas e seres vivos: autopoiese – a organização do vivo**. 3. ed. Tradução: Juan Acuña Llorens. Porto Alegre, RS: Arte Médica, 1997.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Signos**. Tradução: Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. 1. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1991.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. Tradução: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 3. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2006.

SILVA, Loedilza Milícia da. **Universidade Popular Comunitária: A importância da comunidade na EJA**. 2020, 168 f. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2020.

SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria de Paula. (orgs.) **Epistemologia do Sul**. São Paulo, SP: Cortez, 2010.

GRAMATICALIZAÇÃO: UM ESTUDO DO ITEM LOGO

Anelí Divina Fungueto (UNIOESTE)¹

Introdução

Neste trabalho pretende-se analisar o uso do item *logo* em textos produzidos por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

Constata-se que um grande conjunto de pesquisas sobre a articulação entre orações e entre textos é foco de estudo por parte de linguistas que se interessam pela descrição de características sintático-semânticas no encadeamento de partes do texto. Alguns estudos consideram aspectos pragmáticos na análise dos articuladores textuais, outros consideram aspectos semântico, morfossintático e fonológico. Em nossa análise do item *logo*, usado em produções escritas por alunos do Ensino Fundamental, observaremos aspectos sintático-semânticos de tal uso.

Gramaticalização: conceito e história

Para Prates e Cavaliere (2019) a língua sofre contínuas mudanças ao longo de suas situações de uso. Com o tempo certas formas linguísticas se tornam mais frequentes enquanto outras perdem-se no tempo ou se modificam. Novas construções se estabelecem, novas relações semânticas surgem, conflitando ou restringindo as normas gramaticais vigentes. Com isso, as regras normativas da gramática vão sendo reestabelecidas, uma vez que os vocábulos podem ser reclassificados de acordo com os seus usos dentro de um contexto histórico. Palavras, como conjunções, podem, diacronicamente, passar de um valor semântico adverbial para um valor semântico de conjunção. Essas mudanças são conhecidas como gramaticalização.

¹ Graduada em Letras Português/Inglês; Português/Italiano; Português/espanhol; Bacharel em Psicologia; Mestre em letras pela Universidade Católica do Paraná e Doutora em Letras, área de Concentração Linguagem e Sociedade pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE; fungueto.aneli@gmail.com

Gramaticalização não é um conceito novo. Esse processo por que passa toda língua é um assunto que se discute bem antes dos anos 1970, marco das preocupações sobre gramaticalização. Hopper e Traugott (2002 [1993]) assinalam que na obra de Humboldt já se discutia a gramaticalização. Em textos arcaicos da língua hindu são encontradas menções ao tema (CAMPBELL; JANDA, 2001).

Todavia, nos estudos atuais, atribui-se a Meillet (1912) e a Kuryłowicz (1975 [1965]) a formulação do conceito como é utilizado hoje. Em Meillet, a gramaticalização aparece descrita como “a transformação de uma palavra autônoma em um elemento gramatical” (MEILLET, 1921 *apud* CAMPBELL; JANDA, 2001, p. 95).

Para Kuryłowicz, “configura-se como gramaticalização a elevação de um morfema a um estatuto mais gramatical a partir de um item lexical menos gramatical [...]” (1975[1965], p. 52).

Hopper e Traugott (2002) discutem as definições apresentadas por esses precursores. Para eles, a gramaticalização é um processo de progressiva perda de autonomia da palavra e sua efetivação como partícula funcional. Em trajetória evolutiva de várias etapas contínuas, uma palavra passa de um estatuto lexical pleno para o estatuto lexical relacional. O que era um item autônomo passa a ser uma unidade linguística que exerce função dependente dos apoios sintático e semântico do ambiente linguístico no qual se ancora. Isso significa que as mudanças funcionais ocorrem concomitantemente às mudanças de ordem semântico-temática.

Segundo Du Bois (1985, *apud* NEVES, 2001) a gramática deve ser tratada como um sistema adaptável, flexível e ajustável às pressões de uso, passível de acomodação sob pressões de ordem comunicativa. Para o autor, todas as variações linguísticas, aparentemente autônomas, são resultantes dos objetivos funcionais do falante e de forças internas que atuam na direção da variação, existindo uma interação entre forças externa e interna.

A gramaticalização é um fenômeno de mudança linguística que altera itens lexicais, expressões e estruturas sintáticas por força de um ajustamento dos itens ao sistema da língua. Assim, ela é a responsável pela constante ampliação da gramática de uma língua.

Há muitos fenômenos investigados sob a ótica da gramaticalização, como a formação de auxiliares, partículas de negação, morfemas, marcadores de tempo, e também a formação de

conjunções que, conforme Longhin-Thomazi (2003), revela um constante fazer-se da linguagem.

As línguas apresentam mudanças constantes no que se refere à gramática; essas mudanças são motivadas por pressões de uso e por pressões do próprio sistema gramatical. Desse modo, pode-se considerar o processo de gramaticalização como um tipo de mudança linguística que envolve a trajetória de regularização de uso de itens lexicais em funções gramaticais (PENA-FERREIRA, 2007).

Nessa visão, primeiramente, o termo gramaticalização foi introduzido por Meillet (1948 [1912], *apud* HEINE; CLAUDI, 1991), que definiu o processo como uma atribuição de cunho gramatical a uma palavra autônoma, levando-se em conta o fato de que em todos os casos em que se podia conhecer a fonte de uma forma gramatical, essa fonte era uma palavra lexical. E a transição representa uma espécie de continuum.

Para Longhin-Thomazi (2006), a gramaticalização mostra que as línguas estão constantemente se remodelando:

Entende-se por “gramaticalização” um processo especial de mudança linguística, principalmente diacrônico e gradual, em que itens lexicais plenos passam a funcionar como expressões gramaticais específicas, em razão de um conjunto de alterações nos vários componentes da linguagem, sobretudo no sintático e no semântico. Trata-se, em outras palavras, de uma evidência de que as gramáticas das línguas são constantemente remodeladas, via processos de mudança que reutilizam material da própria língua (LONGHIN-THOMAZI, 2006).

Martelotta, Votre e Cezario (1996), em estudos sobre variação e mudança semântica e morfossintática na fala e na escrita da comunidade linguística brasileira, apontam que os focos de reflexão convergem todos para fundamentar e ilustrar o paradigma emergente da gramaticalização: transferência metafórica, mudança de classe gramatical, abstratização do sentido, regularização dentro da cláusula (marcadores) e regularização fora da cláusula (complementação verbal e serialização).

As palavras se gramaticalizam porque certos conteúdos cognitivos necessitam de uma expressão nova para serem mais

adequadamente designados. Para Neves (2001), a gramaticalização está diretamente relacionada à noção de que toda gramática é capaz de fornecer os mecanismos de codificação mais econômicos para as funções da linguagem que os falantes mais utilizam.

Para Meillet (1912) e Hopper e Traugott (2002 [1993]) a gramaticalização é uma busca constante de expressividade. Por meio de estratégias cognitivo-pragmáticas, os usuários de uma língua buscam a intercomunicação. Os falantes ora se utilizam de repetição de expressões com o objetivo de poupar esforços, ora usam palavras inovadoras para retratar algo já conhecido.

Segundo Bally (1952 [1913]), a busca de comunicação é que motiva as mudanças linguísticas. Para o autor, duas tendências enriquecem a linguagem: a tendência expressiva, resultado de uma busca de termos novos para nominar fatos do dia a dia; e a tendência intelectual, surgida da necessidade de expressar a linguagem científica. A tendência expressiva é a que mais concorre para o incremento das mudanças linguísticas.

Martelotta, Votre e Cezario (1996), apresentando o paradigma da gramaticalização, entendem que esse é um processo unidirecional, segundo o qual itens lexicais e construções sintáticas passam a assumir funções gramaticais. Esse processo leva o elemento linguístico a se tornar mais regular e mais previsível.

A trajetória de elemento linguístico de mais referencial a menos referencial, caracterizada pela perda de significação de referentes extralinguísticos e aquisição de significados baseados em dados pragmáticos, relativos a estratégias comunicativas dos participantes, e em dados textuais, relativos à organização interna dos argumentos no texto, como ocorre com o operador argumentativo *logo*, que inicialmente apresentava valor de advérbio espacial (do latim *locu-*), passando, posteriormente a assumir função argumentativa como conjunção conclusiva (MARTELOTTA; VOTRE; CEZARIO, 1996).

A trajetória do elemento linguístico, assim, resulta da busca da intercomunicação almejada pelos falantes envolvidos.

A Gramaticalização das Conjunções

Diversas gramáticas históricas, como as de Said Ali (1964) e Coutinho (1973) indicam que várias conjunções do português tiveram sua origem a partir de advérbios como, por exemplo, *embora*, *pois*, *porém* etc. A formação dessa classe de palavras se deu, em grande parte, por meio da reutilização do material da própria língua.

Para Meillet (1912), dos muitos fenômenos investigados sob rótulo de gramaticalização, a trajetória que leva à formação de conjunções evidencia particularmente esse permanente constituir-se da linguagem. Na história das línguas, essa classe de palavras sempre esteve sujeita à renovação.

Paul (1886) afirmava que as conjunções, entendidas como ‘palavras de ligação’, derivam historicamente de advérbios conjuncionais ou de alguns usos de pronomes conjuncionais, itens que serviam para ligar orações.

A literatura sobre gramaticalização de conjunções privilegia o tratamento das mudanças de significado, sustentando que há uma tendência geral, segundo a qual o desenvolvimento do item conjuncional segue uma trajetória de pragmatização crescente do significado.

Essa tendência prevê que as mudanças de significado que acompanham a gramaticalização de conjunções partem dos significados referenciais, próximos da experiência física dos falantes, passam pelos significados relacionados à construção textual e atingem finalmente os significados centrados na atitude subjetiva dos falantes. Reconhecer essa tendência implica admitir, em certo sentido, a unidirecionalidade da mudança, questão que tem sido objeto de intenso debate.

Meillet (1915), em seu texto *Le renouvellement des conjonctions*, aborda a emergência de conjunções e mostra que, na história das línguas, essa classe de palavras esteve sujeita à constante renovação e até mesmo ao desaparecimento. Meillet afirmava em sua obra ‘Linguistique historique et linguistique générale’ que “les origines des conjonctions sont d’une diversité infinie [...]” (1948 [1912], p. 169).

Análise do item logo

Seguindo estudos sobre a gramaticalização, especialmente das conjunções, analisaremos o uso do item *logo*. Dois aspectos da gramaticalização serão observados: um cognitivo, que é a alteração de sentido, e outro pragmático, que é a mudança gradual de um significado a outro.

A articulação entre orações e entre textos é foco de pesquisas desenvolvidas por linguistas que se interessam pela descrição de características sintático-semânticas na articulação entre partes do texto. Alguns estudos consideram aspectos pragmáticos na análise dos articuladores textuais outros consideram aspectos semântico, morfossintático e fonológico.

Nossa análise e discussão a seguir observará aspectos sintático-semânticos. Os exemplos que contém o item *logo* foram retirados do texto ‘Uma gota de vida’, em anexo, produção escrita de um aluno do 9º ano do Ensino Fundamental. O texto foi redigido segundo a orientação de uso de conjunções como elemento argumentativo e a exigência era que fosse texto do gênero artigo científico. A temática proposta foi ‘Dia Mundial da Água’ e a orientação era usar conjunções como elementos de conexão.

Observamos, a seguir, quatro exemplos, nos quais aparece o item *logo*:

- (1) Se unirmo-nos podemos mudar o mundo, ora não jogando um papel de bala em um rio, ora aconselhando nosso vizinho a fazer o mesmo, educando as crianças a não poluir a água. Logo poderemos ver rios e lagos de nossa cidade limpos, sem lixo.
- (2) Pois, caso continuarmos a poluir as fontes de água no mundo, logo ficaremos sem e habitaremos um “planeta Marte”.
- (3) Dessa forma, podemos então concluir que a água potável encontrada no planeta é de pequena proporção, cerca de 0,008% do total. Logo, podemos concluir que nem toda água pode ser consumida.
- (4) Podemos também calcular o gasto de água nos produtos que compramos, tais como uma camisa de algodão, onde são gastos 2.700 litros de água. Logo, damo-nos conta de que usamos água para absolutamente tudo.

Em (1) e (2), *logo* denota tempo, indicando a ideia de sucessão temporal. Em (1), *logo* é um advérbio que se remete à proposição composta anterior delimitada em uma frase. Em (2), *logo* também é um advérbio que se remete a uma proposição simples delimitada na mesma frase em que ele aparece. Ambas as ocorrências possuem o significado de “em seguida”, “a seguir”.

O tempo verbal da primeira proposição em ambos os exemplos aparece no presente enquanto o tempo verbal da segunda proposição aparece num tempo futuro: (1) “podemos mudar” e “podemos ver”; (2) e “ficaremos”.

Para Longhin-Thomazi (2004), a trajetória de mudança de advérbio a conjunção, experimentada pela partícula *logo*, do português, trata-se de um caso legítimo de gramaticalização. Nos dados do português arcaico, verifica-se a coexistência do substantivo e advérbio temporal *logo*, itens que sinalizavam, respectivamente, sucessão espacial e sucessão temporal.

Como marcador de tempo, *logo* localiza um momento posterior bem próximo ao presente, admitindo paráfrase com “em breve”, “em seguida”. Essa relação de posterioridade estabelecida por *logo* pode estar ancorada na situação comunicativa, o que lhe confere o valor dêitico, ou no próprio texto, o que lhe confere o valor fórico. No uso dêitico, conforme (01) e (2), *logo* indica tempo posterior com referência à situação.

Já nas construções em (3) e (4), existe uma conclusão, um juntor conclusivo. Da perspectiva argumentativa, conforme Maingueneau (1997), *logo* funciona como um operador que atua numa construção de **implicação** do tipo “P *logo* Q”, em que P atua como um argumento para uma conclusão.

O termo *logo*, conforme seu uso nos exemplos (3) e (4), é um juntor, referido nas gramáticas como conjunção coordenativa. *Logo* une orações, estabelecendo entre elas uma relação de conclusão, que pode ser parafraseada por “portanto”, “por conseguinte”.

A reconstrução dos usos de *logo* na história da língua portuguesa, segundo Longhin-Thomazi (2004), mostra que um advérbio fórico passou a funcionar como conjunção, e que *logo* se articulou com *que* para a formação da perífrase conjuncional *logo que*. Assim se reiteram as predições de Meillet (1915) e de Paul (1886),

a respeito da emergência de conjunções nas línguas. A perífrase *logo que* é temporal e anterior ao juntor *logo*.

O estudo diacrônico de *logo* resultou em evidências de que as alterações de significado que acompanharam a gramaticalização desse item são unidirecionais, em conformidade com os modelos de Heine e Claudi (1991), Traugott (1980) e Traugott e König (1991).

4 PALAVRAS FINAIS

Em seu estudo sobre a gramaticalização de conjunções, Longhin-Thomazi (2004) conclui que os dados revelam que *logo* percorreu duas trajetórias de gramaticalização:

Em uma delas, que resultou na formação da perífrase *logo que*, combinaram-se o temporal *logo* e a partícula *que* também temporal. Nesse caso, houve uma mudança de categoria de advérbio a conjunção, mas a relação de sentido foi preservada. Na outra trajetória, que resultou na formação do juntor conclusivo *logo*, um item que sinalizava sucessão espacial passou a sinalizar sucessão temporal e, posteriormente, sucessão lógico discursiva (LONGHIN-THOMAZI, 2004).

A autora considera que a formação do juntor provavelmente teve início quando o uso mais referencial de *logo*, o dêitico temporal, começou a ser textual, retomando anaforicamente enunciados precedentes e indicando sucessão temporal. Como produto desse emprego surgiu o fórico temporal. A foricidade de *logo* é a base do juntor conclusivo, que preserva essa característica, já que na relação de conclusão há um movimento de retroação a partir do qual o falante/escritor introduz a conclusão. Assim, a posterioridade temporal de *logo* passou a ser entendida, metaforicamente, como posterioridade no discurso: aquilo que vem depois no tempo foi projetado para designar aquilo que vem depois no discurso, a saber, um efeito ou uma conclusão. Essa projeção evidentemente não foi abrupta, mas propiciada pelo contexto de implicação “se P logo Q”, que, além da leitura de tempo posterior, permitia a inferência de conclusão. (LONGHIN-THOMAZI, 2004)

A conclusão a que se chega é que as mudanças de significado que acompanham os processos de gramaticalização de conjunções

tendem a seguir uma trajetória de pragmatização crescente, e que significados referenciais dão lugar a significados fundados na marcação textual e na atitude subjetiva dos falantes.

Referências

- BALLY, Charles. **Le langage et la vie**. Genève: Droz, 1952[1913].
- CAMPBELL, Lyle; JANDA, Richard. Introduction: conceptions of grammaticalization and their problems. **Language Sciences**, vol. 23, p. 93-112, 2001. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/222780275_Introduction_Conceptions_of_grammaticalization_and_their_problems. Acesso em: 03 abr. 2021.
- COUTINHO, Ismael de Lima. **Gramática histórica**. 6ª ed. RJ: Livraria Acadêmica, 1973.
- HEINE, Bernd; CLAUDI, Ulrike. **Grammaticalization: A Conceptual Framework**. Chicago: University of Chicago Press, 1991.
- HOPPER, Paul; TRAUGOTT, Elizabeth. **Grammaticalization**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002 [1993].
- KURYŁOWICZ, Jerzy. **The Evolution of Grammatical Categories**. Munich: Kink, 1975 [1965].
- LONGHIN-THOMAZI, Sanderléia Roberta. **A Gramaticalização da perífrase conjuncional ‘só que’**. Tese (Doutorado) – Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2003.
- LONGHIN-THOMAZI, Sanderléia Roberta. Considerações sobre gramaticalização de conjunções na história do português. In: Encontro Celsul - Círculo de Estudos Linguísticos do Sul. 6., 2004, Florianópolis. **Anais [...]** Florianópolis: UFSC: FUNCITEC, 2004, p. 1-6. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CELSUL_VI/Individuais/CONSIDERA%C3%87%C3%95ES%20SOBRE%20GRAMATICALIZA%C3%87%C3%83O%20DE%20CONJUN%C3%87%C3%95ES%20NA%20HIST%C3%93RIA%20DO%20PORTUGU%C3%8AS.pdf. Acesso em: 03 abr. 2021.
- LONGHIN-THOMAZI, Sanderléia, Roberta. Considerações sobre gramaticalização de perífrases conjuncionais de base adverbial. **VEREDAS - Rev. Est. Ling., Juiz de Fora**, v.8, n.1 e n.2, p.215-232, jan./dez. 2004.

- LONGHIN-THOMAZI, Sanderléia, Roberta. Gramaticalização de conjunções coordenativas: a história de uma conclusiva. **Gragoatá**. Niterói, n. 21, p. 59-72, 2006. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33214/19201>. Acesso em: 03 abr. 2021.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. 3.ed. Campinas, SP: Pontes: Unicamp, 1997.
- MARTELOTTA, Mario Eduardo; VOTRE, Sebastião Josué; CEZARIO, Maria Maura (orgs.). **Gramaticalização no português do Brasil: uma abordagem funcional**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro/UFRJ, 1996.
- MEILLET, Antoine. **Linguistique historique et linguistique générale**. Paris: Libraire Honoré Champion, 1948 [1912].
- MEILLET, Antoine. **L'évolution des formes grammaticales**. In: MEILLET, A. *Linguistique historique et linguistique générale*. Paris: Champion, p.130-148, 1912.
- MEILLET Antoine. **Le renouvellement des conjonctions**. In: *Annales de l'École pratique des hautes études*. 1915, p. 9-28. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/ephe_0000-0001_1915_num_1_1_9215. Acesso em: 03 abr. 2021.
- MOURA NEVES, Maria Helena de. Uma visão geral da gramática funcional. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 38, 2001. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3959>. Acesso em: 26 nov. 2021.
- TRAUOGOTT, Elizabeth Closs. Meaning-change in the development of grammatical markers. **Language Science**, v. 2, n. 1, p. 44-61, 1980.
- PAUL, Herman. **Princípios Fundamentais da História da Língua**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1886.
- PENA-FERREIRA, E. Gramaticalização e auxiliaridade: um estudo pancrônico do verbo chegar. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Ceará, 2007, 270 p.
- PRATES, Roberta Vecchi; CAVALIERE, Ricardo Stávola. **Gramaticalização na criação de conectores em uma perspectiva diacrônica**. *Cadernos do CNLF*, vol. XXIII, n. 3. Rio de Janeiro: CIFEFiL, 2019, p. 292-303. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xxiii_cnlf/cnlftom001/21.pdf. Acesso em: 20 out. 2021.

SAID ALI, Manuel. **Gramática histórica da língua portuguesa**, 1921.
São Paulo: Melhoramentos, 3ª edição, 1964

ANEXO

TEXTO PARA ESTUDO

Uma Gota de Vida

Resumo: O presente texto abordará breve discussão e reflexão sobre as consequências causadas pela poluição inconsequente de nosso maior bem natural: a água. Levando em consideração a presente escassez e a futura inexistência da mesma no planeta. Bem como podemos observar: há cada vez menos água ao nosso redor e se continuarmos agindo inconscientemente haverá cada vez menos.

Palavras-chave: Água, poluição e conscientização.

Introdução: A água é um bem que abrange grande parte da superfície terrestre. Portanto discutiremos formas de conscientização para acabar com a crescente poluição de rios, lagos, nascentes, mares. Considerando principalmente que é dever de toda sociedade refletir sobre essa prática abusiva de poluição, sendo que, mesmo sabendo das consequências de seus atos não agem corretamente, devemos preservar a água potável do planeta, de modo que em um futuro próximo ou distante, possamos consumi-la abundantemente. O texto está estruturado da forma seguinte: em “Comentando sobre o assunto” discute-se a questão não só da água ser o nosso bem natural mas também como devemos preservá-la, cita também informações sobre a importância da água em simples hábitos diários; e em “Considerações finais”, consta breve comentário sobre o assunto.

Comentando sobre o assunto: Segundo informações contidas em <http://www.infoescola.com/datascomemorativas/dia-mundial-da-agua/>: “A água é essencial para todos os seres vivos e cobre 70% da superfície da terra”. Relata também que os oceanos são maioria, com 97,2% de toda a água do planeta, entretanto não podemos consumir água do mar. Dessa forma, podemos então concluir que a água potável encontrada no planeta é de pequena proporção, cerca de 0,008% do total. Logo, podemos concluir que nem toda água pode ser consumida.

Embora boa parte da população já tenha se conscientizado a respeito da água, ainda é preciso mais colaboração, pois cerca de 70% do nosso corpo é água. As pessoas poluem por meio de ações indiretas, entretanto, não percebem que essas ações as atingem de forma direta. Para um simples ato, como o de comer uma maçã, por exemplo, são gastos em média 70 litros de água, para um quilo de carne, 15.500 litros. Podemos também calcular o gasto de água nos produtos que compramos, tais como

uma camisa de algodão, onde são gastos 2.700 litros de água. Logo, damos conta de que usamos água para absolutamente tudo. Além disso, para algumas pessoas o acesso a água potável é ainda um desafio. Sabendo disso, devemos preservá-la à proporção que sintamo-nos seguros em relação à futura geração.

A conscientização da população em geral é muito importante para acabar com a poluição, pois juntos somos capazes de mudar a forma com que agem as pessoas a respeito da água. Pois, caso continuarmos a poluir as fontes de água no mundo, logo ficaremos sem e habitaremos um “planeta Marte”. Se unirmo-nos podemos mudar o mundo, ora não jogando um papel de bala em um rio, ora aconselhando nosso vizinho a fazer o mesmo, educando as crianças a não poluir a água. Logo, poderemos ver rios e lagos de nossa cidade limpos, sem lixo. Visto que a água constitui uma necessidade vital de ser humano, é dever preservá-la, para que a mesma não se torne um inimigo mortal devido à contaminação e nem precisa ser disputada em sociedade. O fim da poluição depende apenas de nós porque, se cada um fizer a sua parte, podemos acabar com a escassez da água. O acesso à água potável ainda é, infelizmente, um desafio diário para grande parte da população mundial. Há países em que a água é facilmente acessível e outros onde conseguir água é uma tarefa arriscada e difícil. Esse será o nosso destino, se não pararmos de poluir e desperdiçar água. Se continuarmos a poluir inconsequentemente, a presente escassez se tornará a futura inexistência. Devemos preservar a água para que como há muitos anos, ela continue abundante.

Segundo informações obtidas através de dados da Organização Mundial de Saúde, “mais de 3.500 crianças morrem diariamente por consumo de água insalubre ou por falta de higiene, ao passo que 1,8 milhão de pessoas morre todo ano de doenças diarreicas. No Brasil, a má qualidade da água ingerida é responsável por 65% das internações hospitalares”. Várias doenças são transmitidas através da água e nós somos os principais responsáveis por toda a sujeira encontrada na mesma. A conscientização a respeito da poluição deve ser frequente e contínua antes que percamos o maior bem da humanidade.

Considerações finais: Portanto, a questão deve ser discutida ampla e atenciosamente por todos os segmentos sociais pois, além de não se tratar de um problema apenas local, pode trazer sérias consequências para o futuro de toda uma nação. Devemos cuidar da água com o mesmo carinho e atenção como o que demos por alguém que amamos. Se a escassez não for combatida a tempo, talvez uma futura geração culpe-nos por não poder desfrutar do maior bem natural da humanidade. É dever de toda nação preservar, a fim de que possamos desfrutar de nossa mais preciosa herança:

água! Por esse motivo, essa questão deve ser abordada ora em casa ora na escola, enfim, em toda sociedade. Para não faltar, a solução é cuidar.

Referências:

<http://www.infoescola.com/datas-comemorativas/dia-mundial-da-agua/>

<http://www.embrapa.br/imprensa/artigos/2011/agua-sem-ela-seremos-o-planetamarte-de-amanha>

<http://espacodeeducar.blogspot.com.br/2011/03/dia-mundial-da-agua-22-demarco.html>

<http://estadao.com.br>

http://passarelacultural.blogspot.com.br/2014/09/site-em-manutencao_6.html .

ASPECTOS RELATIVAMENTE ESTÁVEIS DO VÍDEO-PÔSTER: POPULARIZAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE UM PADRÃO

Ana Carolina Martins da Silva (Uergs)¹; Andréia Inês Hanel Cerezoli –
(UFFS)²; Luciane Sippert Lanzanova – (Uergs)³

Introdução

A pandemia de COVID-19 desencadeou um rol de mudanças sociais, culturais, econômicas, escolares e acadêmicas que, cada uma a seu tempo, poderá se transformar em conhecimento científico. Nesse cenário de mudanças, muitos formatos de eventos acadêmicos foram reinventados, passando da modalidade presencial para a modalidade remota, impulsionando a divulgação científica das pesquisas acadêmicas, que ultrapassaram grupos mais seletos de participantes, tornando-se acessíveis a todo e qualquer interessado, e as atividades complementares via web, com a possibilidade de não precisar se deslocar até o local do encontro, graças à modalidades virtuais de apresentação de trabalhos, como a que se convencionou chamar de “vídeo-pôster”, acabaram se consolidando. A socialização deste recurso via plataformas, como o *YouTube*, fomentou o aspecto de rede entre Instituições promotoras de congressos, seminários, simpósios, e outros, de caráter científico.

De acordo com Rey, Robles e De la Serna (2021), “pandemia acelerou a criação de eventos online com videoconferência como formato de comunicação e vídeo-pôster como documentos de apresentação desses eventos, eliminando barreiras temporais e espaciais para a disseminação do conhecimento produzido”.⁴

Na comunidade acadêmica, o gênero pôster institucionalizou-se como um texto acadêmico-científico, que apresenta algumas informações fundamentais para uma descrição breve de uma pesquisa realizada (Título, Autor(ers), Objetivos,

1 Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – E-mail: ana-martins@uergs.edu.br

2 Universidade Federal da Fronteira Sul – E-mail: andreia.cerezoli@uffs.edu.br

3 Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – E-mail: luciane-sippert@uergs.edu.br

4 Original: “La pandemia ha acelerado la creación de eventos en línea con videoconferencia como formato de comunicaciones, y vídeopóster como documentos de presentación para dichos eventos, eliminando barreras temporales y espaciales para la difusión del conocimiento producido”.

Referencial teórico, Metodologia, Resultados, Conclusão, Agências financiadoras ou agradecimentos). Este poderia estar impresso em lona ou papel, com um tamanho aproximado de 0,90 x 0,70cm. e o seu apresentador deve estar presencialmente para sua apresentação nos eventos. Já o vídeo-pôster é um vídeo com duração de 3 a 6 minutos por meio do qual o(s) autor(es) apresenta de maneira resumida a sua pesquisa nos eventos científicos. De acordo com Freitas, Schmid e Tavares (2017, p. 237), “O vídeo substituiu o pôster em papel ou plástico que se transportava até o local do evento”.

Este novo formato de apresentação de pôster aceito em eventos científicos tem garantido a nacionalização e a internacionalização de eventos, que, em outros momentos, ficariam mais restritos a âmbitos regionais, ampliando as perspectivas de popularização da ciência. Para além deste serviço, percebe-se novas relações de linguagem e imagem se desenvolvendo, conforme Barton e Lee (2015, p. 33), “a imagem não está substituindo a linguagem; mas estamos percebendo novas formas de esses modos trabalharem poderosamente em conjunto”.

Nesse cenário, este trabalho tem como objetivo identificar o padrão da construção composicional do vídeo-pôster, como modalidade de apresentação de trabalhos em eventos acadêmicos, procurando mapear, de forma empírica e exploratória, sua popularização durante a Pandemia de COVID-19. Tal pesquisa justifica-se pelo uso social recorrente desse tipo de texto multimodal mediado por tecnologias digitais, expresso em diferentes linguagens, o que permitiu ao gênero pôster, originalmente construído em papel, uma materialidade virtual. Essa transformação pode ter instaurado, não apenas uma substituição emergencial, mas um gênero textual, pela perspectiva de ampliar o acesso e o tempo de exposição das temáticas via canais da web, como mídia gravada. A metodologia de estudo escolhida foi: a) pesquisa exploratória, em diferentes áreas, sobre esse tema, ligado ao Ensino Superior; b) apresentação do estudo preliminar em Simpósio temático; c) classificação das particularidades evidenciadas como caracterização de gênero textual, sob a ótica Bakhtiniana (1997): conteúdo temático, estilo e construção composicional. Quanto ao primeiro aspecto, os objetos selecionados são tutoriais para produção de vídeo-pôster de eventos relacionados à educação e à linguagem; quanto ao estilo, verificou-se

se há liberdade de enunciação e marca de autoria sob tutela e orientação de tutorial. Já, na construção composicional do vídeo-pôster, examinou-se a sua maturação em uma dimensão de gênero relativamente estável.

A pesquisa será apresentada em três seções: (1) Vídeo-pôster: retrospectiva e horizontes; 2 – Vídeo-pôster: de modalidade de comunicação à gênero textual oral; e 3 – Vídeo-pôster: aspectos relativamente estáveis.

Vídeo-pôster: retrospectiva e horizontes

Para estabelecer um marco temporal para o “nascimento” desse gênero textual foram utilizados dados secundários, provenientes do material bibliográfico a que tivemos acesso. Esclarecemos, portanto, que servem para contextualização temporal, porém, não são especificamente o foco do estudo.

Nossas hipóteses iniciais indicavam que o vídeo-pôster surgira na rotina dos eventos acadêmicos como uma alternativa ao presencial durante as restrições impostas pela pandemia de COVID-19. No entanto, a pesquisa bibliográfica nos permite afirmar que o vídeo-pôster é uma modalidade de comunicação anterior a pandemia de COVID-19, tanto mundialmente quanto nacionalmente. No cenário mundial, Santos (2017) afirma que foi Bozdag (2008) o pioneiro na proposta da exibição de vídeo em eventos científicos, denominado pelo autor de *vídeo in pôster*: A pesquisadora ainda afirma que Bozdag inovou ao apresentar seu pôster em três eventos distintos em 2007, na Turquia, em abril e julho de 2007 e no Japão, em novembro do mesmo ano. (SANTOS, 2017, p. 34). Para Bozdag (2008 *apud* SANTOS, 2017) o *vídeo in poster* é o resultado da combinação das vantagens das apresentações orais e em pôster, a saber: a disponibilidade do recurso de áudio, da apresentação oral; e o tempo ilimitado e irrestrito durante o evento; tornando-se acessível a todos os participantes do evento, do pôster.

Já, no cenário nacional, as pesquisas de Santos (2017) e Freitas *et al* (2017) indicam que o Encontro Latino-americano de Edificações e Comunidades Sustentáveis – ELECS 2013, foi o pioneiro na utilização de vídeos como recurso de divulgação científica. Deste evento até a pandemia de COVID-19, a pesquisa web bibliográfica

confirma que outros eventos já adotavam o vídeo-pôster como proposta de comunicação científica, por exemplo: (1) Euro-ELECS 2015, a primeira conferência Latino-americana e Europeia sobre Edificações e Comunidades Sustentáveis realizada em Guimarães, Portugal, de 21 a 23 de Julho de 2015; (2) SBE 16 Brasil e Portugal, a primeira conferência da Série SBE (International Sustainable Built Environment Conference Series) organizada na América do Sul. Realizada em Vitória, Brasil, de 7 a 9 de setembro de 2016; (3) IV Jornada de Gestão da Informação (SuGestão 2017) em Curitiba, novembro 2017; (4) 24º Seminário de iniciação Científica da UFJF, 2018; e (5) 71ª Reunião Anual da SBPC de 21 a 27 de julho de 2019, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) - Campo Grande, MS.

Esses dados retrospectivos, trazidos sob a ótica da ilustração, nos permitem afirmar que o vídeo-pôster tem como berço os eventos acadêmicos voltados à temática da sustentabilidade e, no Brasil, a professora e pesquisadora Maria do Carmo Duarte Freitas da Universidade Federal do Paraná é a principal referência nos estudos da modalidade vídeo-pôster, embora, de fato, seu uso foi popularizado durante o período da pandemia de COVID-19, o que se pode confirmar verificando o volume de eventos que o inseriram em suas programações. Em uma busca exploratória na memória⁵ metálica⁶ do Google, por exemplo, foram localizadas 38,400,000

5 Esse aporte teórico sobre o discurso eletrônico e a memória metálica (ORLANDI, 2010) nos veio a partir da apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciatura em Letras Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, do acadêmico João Batista da Silva Goulart, sob a orientação da Prof^a. Dra. Sita Mara Lopes Sant'Anna, com o título de **O estágio obrigatório do Curso de Letras: deslocamentos possíveis no discurso pedagógico metálico em ensino remoto na EJA**. Porto Alegre, Uergs, 2021. A ser publicado no Repositório da Uergs em breve.

6 Definição de Memória Metálica: verbete. “Para Orlandi (2006), a memória metálica é aquela « produzida por um construto técnico (televisão, computador, etc.). Sua particularidade é ser horizontal (...), não havendo assim estratificação em seu processo, mas distribuição em série, na forma de adição, acúmulo: o que foi dito aqui e ali e mais além vai-se juntando como se formasse uma rede de filiação e não apenas uma soma. Quantidade e não historicidade ». A memória metálica produz, pois, um efeito de filiação. Se tomarmos como exemplo do funcionamento da memória metálica, os resultados de busca fornecidos pelo Google, temos um acúmulo de ocorrências que nos são apresentadas segundo o algoritmo do Google. Todas as informações são acumuladas na memória metálica e atualizadas segundo o filtro do algoritmo.” DIAS, C. Memória Metálica. In **Endici**. Enciclopédia Discursiva da Cidade. Verbetes. Disponível em: <https://www.labeurb.unicamp.br/endici/index.php?r=verbete%2Fview&id=119> Acesso em 09 jan. 2022.

ocorrências da palavra, em apenas 0,36 segundos (consulta realizada em 10/01/2021, 10:20). Esses dados, embora não nos substanciem em qualidade de análise, nos sugerem, em termos de volume, a possibilidade real da modificação da classificação do vídeo-pôster de modalidade de comunicação em eventos acadêmicos para gênero textual multimodal.

2 Vídeo-pôster: de modalidade de comunicação científica à gênero textual multimodal

Esta seção tem como objetivo avaliar se o vídeo-pôster apresenta características consolidadas para classificá-lo como um gênero textual multimodal dada a sua popularização durante a pandemia de COVID-19.

Nesse contexto, o resgate histórico apresentado anteriormente, nos permite afirmar que o *vídeo in pôster* em eventos científicos surge como uma modalidade de comunicação paralela à modalidade tradicional *pôster*. A motivação, para a inclusão da modalidade vídeo-pôster, segundo Freitas *et al* (2016), era buscar estratégias de popularização dos conhecimentos científicos desenvolvidos no âmbito das pesquisas nas universidades a partir da disseminação das ideias de sustentabilidade apoiada pela Tecnologia da Informação e Comunicação - TIC. Os pesquisadores traduzem essa motivação numa busca de estratégias para a sistematização das pesquisas científicas de modo atrativo a sociedade. (FREITAS *et al*, 2016). Para os autores, a estratégia criada, naquele momento, era formatar cada projeto em pequenos vídeos de até 3 minutos, denominados *vídeo pôster*. Criava-se, então, uma modalidade de divulgação de pesquisas científicas em eventos acadêmicos. Essa estratégia, pelos registros encontrados, permaneceu de alcance limitado, até a pandemia de COVID-19, quando as restrições físicas e o distanciamento social (re)significaram a sua utilização, tornando a modalidade comum e intensa nos eventos acadêmicos na modalidade remota.

A recorrência da modalidade nos eventos, entretanto, não é suficiente para que seja reconhecida como gênero textual, porque somente quando formas-padrão adquirem uma “estabilidade” tornando-se reconhecíveis sócio-historicamente, na direção de

Bakhtin (2003), que surge um “gênero”. Isso acontece pelo fato de que os gêneros são produtos culturais, como destaca Rodrigues (2005, p.166), “mas são antes uma atividade social de linguagem, modos de significar o mundo (os gêneros apresentam uma visão do mundo). Como modos sociais de ação (atos sociais) e de dizer, os gêneros ‘regulam’, organizam e significam a interação.”.

Bakhtin (2000) divide os gêneros em dois grupos: primários (discurso primário -simples) e secundários (discurso secundário - complexo). Esta divisão proposta por Bakhtin (2000) está ligada ao grau de complexidade e elaboração que apresentam. No entanto, a matéria tanto dos gêneros primários quanto secundários é a mesma: os enunciados verbais. O autor destaca que, durante o processo de sua formação, os secundários absorvem e transmutam os primários (simples), que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea. Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular, como é o caso do vídeo-pôster, que embora mantenha algumas características dos gêneros primários “vídeo” e “pôster”, adquire características novas por influências histórico-sociais atendendo a objetivos específicos das comunidades discursivas acadêmicas e científicas.

Para esse estudo, recortamos a noção de que gênero (textual ou discursivo) funciona como um instrumento para favorecer o ensino de leitura e de produção de textos escritos e, também, orais; a modo de Rojo e Cordeiro (2004) na apresentação da obra *Gêneros orais e escritos na escola* de Schneuwly e Dolz. A definição de gênero adotada está diretamente ligada à nossa atuação docente no ensino superior em disciplinas voltadas à produção textual acadêmica. Desse lugar, constatamos: (1) as dificuldades dos alunos ao produzirem diferentes gêneros textuais que circulam na esfera acadêmica (escritos e orais); e (2) o espaço do vídeo-poster nos eventos acadêmicos. Schneuwly e Dolz (2004) e outros autores contemporâneos se voltam à noção de gênero cunhada por Bakhtin (1953-1979) e resumida em três pontos:

- Cada esfera de troca social elabora tipos relativamente estáveis de enunciados: os gêneros;
- Três elementos os caracterizam: conteúdo temático – estilo – construção composicional;

- A escolha de um gênero se determina pela esfera, as necessidades da temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou interação do locutor. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 23)

O segundo ponto sintetiza os elementos que caracterizam todo e qualquer gênero, a saber: conteúdo temático – estilo – construção composicional, mais especificamente: a construção composicional, a qual também é conhecida como o aspecto formal do texto. Cavalcante Filho (2019) diz que essa construção se refere ao seu tipo de estruturação e de conclusão. Complementa que há um processo que une procedimentos, relações, organização, disposição e acabamento, o que ele chama de totalidade discursiva. Diz que esse processo sinaliza, na cena enunciativa, regras para as combinações de sentido disponibilizadas pelos interlocutores (CAVALCANTE FILHO, 2019), ou seja, uma arquitetura do gênero e, no caso do vídeo-pôster, uma arquitetura multimodal. Para Marcuschi (2008), os gêneros textuais caracterizam-se mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas estruturais. Contemplam em si usos e condicionamentos sociopragmáticos, que nascem das necessidades presentes nas atividades socioculturais e também da relação com as inovações tecnológicas.

Além desta revisão e na busca por elucidar mais características e dados sobre o vídeo-pôster, na próxima etapa, indicamos a seleção dos objetos de análise.

3 Vídeo-pôster: aspectos relativamente estáveis da construção composicional

Considerando o percurso realizado, algumas indicações metodológicas precisam ser explicitadas; (1) selecionamos 3 eventos acadêmicos que oportunizaram a modalidade vídeo-pôster para socialização de trabalhos acadêmicos; (2) os eventos são: (a) virtuais; (b) de diferentes áreas do conhecimento; e (c) realizados durante o período pandêmico; (3) o objeto de análise são os tutoriais para orientação de elaboração do vídeo-pôster.

3.1 Descrição dos eventos e dos tutoriais

Segundo Prodanov e Freitas (2013, p.154), eventos científicos são atividades que “consistem em congregar o público, geral e particular, que possui interesse assemelhado em torno de estudos e/ou pesquisas das mais diversas áreas e naturezas”. Quanto aos objetivos desses, os autores apresentam uma noção que perpassa as Instituições, em geral. Dizem que essa congregação acontece “de modo a contribuir com o avanço do conhecimento científico e consequente divulgação dos resultados obtidos, por meio de apresentação pública.” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 154).

Event3, organizador de eventos de forma *on line* (<https://blog.event3.com.br/>), ao colocar sua plataforma à disposição, em seu blog, sistematiza 13 tipos de eventos, aqui simplificados: **1. Congresso** (evento formal, de alta complexidade, com regulamento e regimentos próprios; vários tipos de atividades: mesas-redondas, conferências, simpósios, palestras, comissões, painéis, cursos.); **2. Encontro** (centrado em uma única categoria profissional; tema específico); **3. Seminário** (evento oral, reúne pesquisadores com pesquisas em andamento; possui mediador; tema visto com grande abrangência; há debate e opiniões diversas.) **4. Mesa-redonda** (íntegra programação de eventos maiores, como congressos; o assunto costuma ser polêmico e de interesse público; íntensa participação do público; possui um coordenador; há momentos de perguntas e respostas entre público e mesa.); **5. Simpósio** (ligado à determinada comunidade científica, com assunto específico, com vistas a agregar e promover esclarecimento sobre a temática); **6. Painel** (deriva da mesa-redonda; especialistas de grande renome debatem um assunto e o público participa apenas como espectador.); **7. Fórum** (principal característica: participação da plateia; debate livremente uma ideia.); **8. Conferência** (formal; reúne especialistas; tema específico; possui um presidente de mesa, que atua como moderador filtrando as perguntas, optando pelas mais relevantes.); **9. Jornada** (encontros de profissionais mais próximos, de âmbito regional; assuntos de interesse do grupo; possui periodicidade; é de âmbito de prospecção de ações; pode durar vários dias); **10. Cursos** (assunto determinado; instrucional; mais teórico do que prático; em geral, indicado para público que tem pouco conhecimento do tema.);

11. Colóquio (espaço de conversação, debate de assunto específico, delimitado, com apresentações de trabalhos científicos.); 12. Semana (objetiva integração; atividades variadas: fóruns, painéis, minicursos, etc; temas de interesse comum a uma categoria); 13. *Workshop* (aula com tema específico; mais prática do que teórica).

Analisando os principais verbos envolvidos no entorno dos eventos, podemos obter: congregar; divulgar; apresentar; debater; reunir; opinar; esclarecer; conversar; educar; integrar; dentre outros. Esses, em especial, são dialógicos, envolvem troca, reciprocidade, sincronicidade, fatores fundamentais para o impulsionamento do pensamento criativo e científico. No caso da apresentação via vídeo-poster, entretanto, essa troca fica fragilizada por dois aspectos muito significativos: a) em geral, eles são fruto de orientações passadas por tutoriais; b) a interação fica praticamente nula, pois a apresentação é postada pronta, fixa e, ainda que as plataformas permitam comentários, a interação será mediada e modalizada pelo próprio formato digital, deixando o assunto em uma determinada condição de produção e de recepção.

Ao considerarmos a definição da palavra tutorial, por exemplo, a figura de um tutor, que instrui e molda algo fica muito clara. Essa arbitrariedade e cerceamento de possibilidades diversas de manifestações discursivas, promove certa dualidade no âmbito da ciência, pois do mesmo jeito que pode ser considerada uma oferta de ajuda, de apoio, àqueles que não tem ideia de como se manifestar de forma virtual, ocupando TICs, pode também, ser uma forma de tolher alguma iniciativa nova de expressão, já que, ampliando o acesso aos eventos, amplia-se também a diversidade de pessoas, áreas de conhecimento, localidades, dentre outras singularidades, que podem contribuir com o crescimento dos participantes dos eventos.

Desta forma, no sentido de verificar essas e outras inquietações sobre o uso do vídeo-pôster em eventos científicos, foram selecionados os tutoriais dos eventos: (1) Congresso Virtual UFBA; (2) Congresso Acadêmico da Unifesp; e (3) XVI ECOTOX, realizados no ano de 2021, doravante identificados como Evento 1, Evento 2 e Evento 3, respectivamente.

O Evento 1, voltado a todas as áreas do conhecimento, foi realizado na Universidade Federal da Bahia. As orientações para elaboração do vídeo-pôster estão disponíveis no formato de vídeo e

de forma descritiva no site⁷ do evento. O 2 também contemplou todas as áreas do conhecimento, foi realizado pela Universidade Federal de São Paulo. Apresenta uma descrição escrita com orientações para elaboração do vídeo-pôster, além do tutorial em vídeo⁸. O Evento 3 é o primeiro evento 100% virtual da Sociedade Brasileira de Ecotoxicologia, o qual traz em seu site⁹ apenas um tutorial descritivo de como realizar a elaboração do vídeo-pôster.

Dentre os aspectos para análise, a partir da observação dos tutoriais, selecionamos elementos tecnológicos (consideração linguagem digital, audiovisual) e elementos linguísticos (aspectos de construção da materialidade textual e de enunciação).

A) Elementos tecnológicos:

Foram verificadas orientações para uso dos seguintes elementos tecnológicos, nos tutoriais para vídeo-pôster, com a indicação (ou não) de ferramentas para gravação de vídeo: a) áudio e iluminação; b) ângulo de gravação; c) inserção de texto ou imagem; d) duração do vídeo; e) equipamento; f) uso de plataformas; g) posição; h) suporte para gravação; i) microfone; j) edição; k) formato; l) resolução; e, m) tamanho.

Ao efetuarmos a sistematização dos elementos presentes, os resultados evidenciaram que há várias ferramentas para gravação de vídeo, sendo sugeridas, pelo Evento 2, o *Power Point* e o *Google Meet*, e pelo Evento 3, além do *Google Meet*, sugerem o programa *OBS Studio*, *Loom* e *Zoom*; o Evento 1 não faz qualquer indicação nesse sentido. Em relação ao tempo, há uma variação entre os eventos analisados, o Evento 1 sugere até 5 minutos, não apresentando um tempo mínimo; já o Evento 2 apresenta a possibilidade de gravar um vídeo de 4 a 6 minutos; e o Evento 3 informa apenas que o tempo do vídeo-pôster deverá ser de 5 min, mas deixa explícita a característica de se tratar de um vídeo curto.

O Evento 1 traz também algumas sugestões em relação ao áudio e à iluminação, sendo sugerido “*Evitar ambiente com ruídos e o*

7 Congresso Virtual UFBA – links dos tutoriais:
https://www.youtube.com/watch?v=Pi_8dWZnlKg e
http://www.inscricaocongresso2021.ufba.br/modulos/gerenciamentodeconteudo/texto_estatico.asp?codigoB=646.

8 Congresso Acadêmico da Unifesp –links dos tutoriais:
<https://congressoacademico.sites.unifesp.br/orientacoes/video-poster#tutorial> e
<https://congressoacademico.sites.unifesp.br/orientacoes/video-poster#tutoria>
 9 XVI ECOTOX – link do tutorial: <http://ecotox2021.com.br/submissao-de-trabalhos/>.

espaço deve estar bem iluminado”. O Evento 2 sugere apenas que se observe para gravação *“espaço e período do dia mais silenciosos”*. O Evento 3 não traz nenhuma especificação em relação a isso. Do mesmo modo, em relação ao sentido e ângulo da gravação, o Evento 3 não traz nenhuma especificação, enquanto o Evento 1 indica *“Corpo inteiro ou somente o rosto”* e o Evento 2 *“Corpo inteiro ou em ângulo que capte apenas da cintura para cima”*. Em relação à posição indicada para gravação do vídeo, tanto pelo Evento 1 quanto pelo Evento 2 é sugerida a posição horizontal. O Evento 3 não traz nenhuma informação neste sentido.

Com relação à indicação de equipamento, apenas o Evento 1 sugere câmera ou celular, os demais não fazem qualquer menção em relação a esse aspecto; quanto ao uso de plataformas o Evento 1 sugere o YouTube e o Vimeo; o Evento 3 menciona apenas o YouTube e o Evento 2 não sugere nenhuma plataforma. No que se refere a equipamentos e aplicativos (*apps*), apenas o Evento 1 faz menção ao uso de Suporte para gravação, Microfone e *apps* para edição. Os três eventos solicitam que o formato seja em MP4, sendo que os Eventos 1 e 2 ainda apresentam a possibilidade de se apresentar no formato MOV. O Evento 2 descreve que resolução deverá ser (1280×720 (HD) – 720p30, com proporção padrão de 16:9) e o tamanho de 300 MB.

Embora esse levantamento apresente algumas diferenças na descrição do produto solicitado, ao submetê-lo à análise, podemos dizer que a construção composicional do gênero vídeo-pôster apresenta características mais ou menos estáveis, apresentando um tipo de estruturação, procedimentos, relações, organização, disposição e acabamento da totalidade discursiva, que é o que se espera de um determinado texto para enquadrá-lo em um determinado gênero (CAVALCANTE FILHO, 2019).

Segundo Russel (2000, p.38), “Não há dúvidas que o desenvolvimento e a disseminação da tecnologia da informação das últimas décadas revolucionou a forma pela qual os cientistas se comunicam”. Essa constatação ganha uma ênfase ainda maior passados vinte anos deste estudo e em meio a uma pandemia. O crescimento do uso das redes e tecnologia digital abriu muitas possibilidades para comunicação de informações relacionadas a pesquisas. Enfatiza-se, desta maneira, que a Internet realmente tem unido o mundo científico e novas formas de acesso ao processo da

ciência têm se tornado possível. A dúvida que surge é, sendo uma comunicação orientada, regulada, precedida de tutorial e confeccionada com antecedência, pode ser considerada um texto científico num evento de trocas e de conagraçamento de ideias? É possível que os elementos linguísticos possam demonstrar que não tanto quanto se espera.

b) Elementos linguísticos

Com relação aos elementos linguísticos dos tutoriais disponibilizados nos eventos, foram verificadas orientações que pudessem envolver as categorias da enunciação: a pessoa, o tempo e o espaço. Além dessas, observamos as ferramentas de expressão sugeridas. Em análise, percebemos que os eventos indicam a possibilidade do uso do texto escrito e de imagens, juntamente com a apresentação oral do autor e, embora o Evento 2 tenha condicionado a apresentação do vídeo-pôster à anterior aprovação do resumo, não fica explícita a informação de que os itens indispensáveis do resumo, devam ser mencionados durante o vídeo-pôster, quais sejam: título; autores e afiliação; introdução; metodologia; resultados e discussão; conclusão; fonte financiadora (quando aplicável) e palavras-chave.

Ainda sobre os elementos linguísticos, há uma intervenção bastante significativa nas manifestações dos sujeitos, por parte do Evento 1 e Evento 2, pois eles orientam sobre como os corpos devem se mostrar (pessoa/imagem/condicionada), como deve estar o ambiente (lugar/local e lugar/de fala) e por quanto tempo deve ser a fala (tempo/quantidade de palavras e expressões/condicionados). O Evento 3, nesse sentido, não é tão arbitrário, pois não especifica essas condutas. O uso de inúmeros recursos digitais também pode vir a ser um fator condicionante na expressão dos sujeitos, pois nem todos têm domínio das ferramentas indicadas, podendo alterar e inferiorizar suas condições de produção e sua expressão.

Considerando a enunciação como um ato singular de colocação do indivíduo perante os outros e o mundo, muitos aspectos das condições de produção do vídeo-pôster se tornam artificiais. A personalidade fica tangenciada, dentro dos moldes dados; o interlocutor fica indefinido e atemporal; e o ambiente deve ser dissimulado.

Cabral (2012), ao se reportar à enunciação, pela ótica de Benveniste, recupera sua linha de raciocínio:

Para ele, a subjetividade se marca no discurso através de categorias específicas. Em *Estruturas das relações de pessoa no verbo*, Benveniste (1946) busca entender como a categoria pessoa, imprescindível ao verbo, se marca pela oposição, e como essa oposição se funda. Ao comparar diferentes línguas, percebe regularidades no uso das formas pronominais, e as organiza segundo duas correlações constantes: a) correlação de personalidade – oposição das pessoas eu/tu a não pessoa ele; b) correlação de subjetividade – interior ao enunciado (eu) e pessoa não subjetiva (tu) em oposição a não pessoa ele. A partir daí, sustenta a noção de que a categoria de pessoa marca, no enunciado, a subjetividade: o eu refere-se ao indivíduo que produz a enunciação, em oposição ao tu, que representa aquele a quem se dirige – e estes dois (pessoa subjetiva e pessoa não subjetiva) em oposição a não pessoa ele, pessoa ausente, aquela que não participa do processo de comunicação. A terceira pessoa é ausência (BENVENISTE, 1946) diz o autor em referência às definições de pessoa utilizadas pelos gramáticos árabes: a primeira é “aquele que fala”; a segunda é “aquele a quem nos dirigimos”; e a terceira é “aquele que está ausente”. (CABRAL, 2012, p. 85).

Assim, embora pesem todas as boas novas que as tecnologias digitais têm podido acrescentar às trocas de informações e ao fomento do conhecimento, é melhor não esquecer que ainda somos pessoas, e que nossas diferenças fazem a diferença. Orlandi (2010, p. 6) analisa a interação através do que chama de “discurso eletrônico”, qual seja, “o discurso da automatização”, para ela não há uma interação genuína, porque os gestos são enquadrados dentro de um espaço determinado, proporcionando uma espécie de “não transparência da linguagem”. Parte da premissa de que “há na produção de sentidos três momentos, inseparáveis, que são: constituição, formulação e circulação e sentidos” (ORLANDI, 2010, p. 8). Orlandi (2010, p.15) reflete:

[...] creio que quando pensamos o discurso eletrônico – noção que assim batizei ao pensar como chamar a reflexão sobre o virtual pensado nos termos da não transparência da linguagem – não podemos deixar de questionar, como um paralelo, o que o enquadramento da linguagem no discurso eletrônico produz como efeito. (ORLANDI, 2010, p. 15).

No caso do vídeo-pôster, como forma de participação de evento científico, tomando-o como uma forma de discurso eletrônico, vemos que a sua constituição não é livre, sua formulação depende de conhecimentos para além do assunto abordado, quais sejam, elementos tecnológicos para produção de sua materialidade e, afinal, a sua circulação e os sentidos que pode gerar passam a estar praticamente fora do acesso de seu sujeito, que, ainda que esteja participando de um evento, de fato, não estará em plenitude comunicacional.

Considerações finais

Os resultados constataam que o vídeo-pôster é uma modalidade comunicativa, com identidade de gênero textual secundário, tutelada pelas instituições, num formato que inclui (porque amplia o acesso à informação) e exclui (porque exige conhecimentos de amplo espectro, além de enfraquecer a subjetividade dos indivíduos no processo enunciativo). Anterior à pandemia, se tornou forte aliado das instituições de ensino, atingindo, pelo volume de seu uso, estrutura padronizada e com características de gênero textual, cumprindo a função de tarefa de passar informações. Deixa desejar, porém, no que tange à identidade discursiva de seu autor. Concluímos que o período histórico alavancou essa modalidade, mas, considerando estudos sobre apresentações orais, ela requer maior atenção nos aspectos de linguística e de enunciação.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão; rev. trad. Marina Appenzeller. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARTON, David; LEE, Carmem. **Linguagem online: textos e práticas digitais**. Traduzido por Milton Camargo Mota. 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

CABRAL, Luis Rodolfo. Enunciação: entraves para os estudos discursivos. In **Littera online**. Número 05. Departamento de Letras /

Universidade Federal do Maranhão, 2012. P. 83 – 96. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/littera/article/view/1273> acesso em 11 jan. 2022.

CAVALCANTE FILHO, Urbano. A construção composicional em enunciados de divulgação científica: uma análise dialógico-comparativa de Ciência hoje e La recherche. **Linha D'Água**, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/149667/152355#toc>. Acesso em: 20 dez. 2021.

CONGRESSO ACADÊMICO UNIFESP 2021. Disponível em: <https://congressoacademico.sites.unifesp.br/>. Acesso em 11 jan. 2022

CONGRESSO VIRTUAL DA UFBA 2021. Disponível em: <https://congresso2021.ufba.br/>. Acesso em 11 jan. 2022.

ECOTOX. XVI **Congresso Brasileiro de Ecotoxicologia**. Disponível em: <http://ecotox2021.com.br/submissao-de-trabalhos/>. Acesso em 07 jan. 2022.

EVEN3 BLOG. **13 tipos de eventos acadêmicos e científicos que você precisa conhecer**. Disponível em: <https://blog.even3.com.br/diferentes-tipos-de-eventos-academicos/> acesso em 11 jan. 2022.

FREITAS, Maria do Carmo Duarte; KUNTZ, Viviane; MARTINEZ, Miguel Angel Tobias; ISHIDA, Celso Yoshikazu. Visualização e análise da informação científica divulgada no YouTube. **Proceedings of EURO ELECS**, Guimarães, Portugal, 2015.

FREITAS, Maria do Carmo Duarte; SCHMID, Aloísio Leoni; TAVARES, Sergio Fernando. Estratégia na comunicação científica na forma de vídeo-pôster. In: DO VALLE, Maurício Dalri Timm; LAURINDO, Alisson Marcelo (org.). **Administração, Direito e Tecnologia a serviço da Cidadania**. Curitiba: Instituto Memória Centro de Estudos da Contemporaneidade. 2017. p. 220-246.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ORLANDI, E. P. A contrapelo: incursão teórica na tecnologia - discurso eletrônico, escola, cidade. **RUA**, Campinas, SP, v. 16, n. 2, p. 6–17, 2015. DOI: 10.20396/rua.v16i2.8638816. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8638816> . Acesso em: 10 jan. 2022.

Prodanov, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em:

https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/291348/mod_resource/content/3/2.1-E-book-Metodologia-do-Trabalho-Cientifico-2.pdf Acesso em 10 jan. de 2022.

REY, Francisco José Ruiz; ROBLES, Violeta Cebrián; DE LA SERNA, Manuel Cebrián. Estudo de videoposters utilizando anotações de vídeo como metodologia para eventos científicos. **RED-Rev. Educ. Distância**, p. 17-17, 2021. Disponível em: <https://revistas.um.es/red/article/view/478951/308381> Acesso em: 06 jan. 2022.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J.L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirré. **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales. Apresentação - Gêneros orais e escritos como objeto de ensino: modos de pensar, modos de fazer. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras: 2004. p. 7 – 16.

RUSSEL, Jane M. Tecnologias Eletrônicas de Comunicação: bônus ou ônus para os cientistas dos países em desenvolvimento? In: MUELLER, Suzana Pinheiro Machado; PASSOS, Edilene Jovelina Lima (org.) **Comunicação Científica**. Brasília: Departamento de Ciência da Informação - Universidade de Brasília, 2000. p. 35-49.

SANTOS, Livia Regina Nogueira dos. **Gestão da informação científica aberta: um estudo aplicado a vídeo científico em eventos**. 2017. Programa de Pós-graduação em Ciência, Gestão e Tecnologia da Informação, UFPR, Dissertação, 2017.

O GÊNERO EDITAL: UMA REFLEXÃO LINGUÍSTICO-DISCURSIVA ACERCA DOS SEUS ATRIBUTOS

Angela Brasil Claudino Varela (UFPB) ¹; Marianne Carvalho Bezerra
Cavalcante (UFPB) ²; Hellen Christine de Oliveira Félix (UFPB) ³

Introdução

[...] selecionar os aspectos da materialidade linguística determinados pelos parâmetros da situação de enunciação __ sem a pretensão de esgotar a descrição dos aspectos linguísticos ou textuais, mas apenas ressaltando as ‘marcas linguísticas’ que decorreriam de/produziam significações e temas relevantes no discurso. (ROJO, 2012, p. 186).

Buscamos nortear o nosso estudo, a partir de uma análise significativa quanto aos aspectos linguístico-discursivos relevantes para a construção textual, ressaltando a singularidade, formalidade e estrutura do gênero discursivo em tela, demonstrando a relevância da descrição e disposição do gênero edital como fonte de produção e de circulação de informações institucionais.

No nosso estudo sobre o gênero discursivo – como aporte na caracterização e análise do gênero edital – voltamos o olhar para o protagonista da análise, o discurso, observando que a produção textual (discurso) de um delineado gênero discursivo não é inerte, estática, mas influenciada por fatores linguísticos e extralinguísticos, ou seja, por elementos estruturais e formais, bem como por elementos socio-histórico-culturais.

Assim, pontuamos as palavras de Loiola (2014) quanto ao gênero discursivo na seara pública:

Os gêneros da administração pública servem como espécies comprobatórias dos atos administrativos dos diferentes

¹ Mestra em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (MPLE); E-mail: angelabcvarela@gmail.com.

² Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); E-mail: marianne.cavalcante@gmail.com

³ Mestre em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (MPLE); E-mail: hellenfelix@virtual.ufpb.br

governos e suas relações de poder entre dominantes e dominados, que possibilitam o reconhecimento do sistema político vigente em cada época e de como o governo exerce seu poder de dominação nas diferentes áreas e regiões de seu território. Através desses textos podemos perceber como se estrutura a economia, a educação, a religiosidade, as questões jurídicas e administrativas como, também, os diversos usos e práticas da língua, especificamente seu léxico e sua grafia. Dessa forma, dentro de uma prática social os sujeitos reconhecem a ordenação dos elementos, a funcionalidade do texto e o conteúdo que se está querendo transmitir fazendo com que essas sequências de elementos adquirissem força dentro da prática social. (LOIOLA, 2014, p.21).

À luz do que observamos, percebemos que há uma carência de materiais bibliográficos sobre o gênero discursivo abordado, mais precisamente quanto à abordagem mais aprofundada dos elementos linguístico-discursivos para uma melhor compreensão da construção textual e suas significações a serem consideradas como para quem se destina e para que esse texto é instituído.

É nessa direção que Bakhtin (2011) reforça as marcas diversificadas dos gêneros do discurso, construídos a partir das interações que estabelecemos do “eu” com o “outro” e do contato direto com as enunciações, o texto é construído e reproduzido a partir dos enunciados individuais.

a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (BAKHTIN, 2011, p.262).

Guiando o nosso conhecimento no que concerne ao aspecto flexível e heterogêneo dos gêneros discursivos, trazemos Marcuschi (2002, p.19), que os considera como “[...] eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos[...]”. No processo de comunicação e compreensão da linguagem os gêneros discursivos se individualizam de acordo com os elementos constitutivos que o formam, como o contexto de produção, a posição e a relação estabelecida entre os

participantes envolvidos e a posição social de cada um dentro desse cenário.

Uma breve reflexão sobre gênero discursivo à luz de Mikhail Bakhtin

Entender os gêneros discursivos a partir da comunicação nos diversos campos de atividades do cotidiano social, é conhecer e reconhecer as formas de enunciar e materializar o dizer por meios de textos orais, escritos e multimodais⁴.

Bakhtin (2003) traz a noção de língua como um constante processo de interação mediado pelo diálogo. O preceito dialógico bakhtiniano é pautado no discurso entre locutor e interlocutor como uma ação mútua estabelecida. E para isso o autor afirma que o homem simplesmente se comunica, fala e escreve por meio dos gêneros discursivos. Para tanto, é oportuno lembrar que há a necessidade prévia de conhecimentos de outros discursos anteriores, revelando o discurso presente pautado no discurso passado.

Nesse cerne, Bakhtin (2003) propõe que os gêneros discursivos devem ser considerados, conforme o seu uso interacional, ou seja, de acordo com o uso da linguagem. Para tanto, divide os gêneros em dois tipos distintos, a saber, o gênero primário, marcado como espontâneo, com o uso da linguagem cotidiana, e surge nas primeiras relações sociais que os indivíduos (falantes) estabelecem entre si, como por exemplo, um bilhete, uma receita, um diálogo. Logo, o gênero primário é mais informal e não carece de uma elaboração prévia, visto que é o uso cotidiano da linguagem. Enquanto o gênero secundário requer uma elaboração antecedente, uma parte mais intelectualmente desenvolvida, podendo ser percebidos em romances, artigos científicos, editais, ou seja, é preciso ter uma organização, um conhecimento prévio para que se possa construir esse tipo de gênero, melhor dizendo, os gêneros

⁴ Nessa conjectura, o texto multimodal consiste em uma construção textual calcada na articulação de elementos provenientes de diferenciados registros da linguagem. Os textos multimodais mais conhecidos são os que estão pautados na junção de elementos alfabéticos e imagéticos (leia-se linguagem verbal escrita e visual, respectivamente). Sobre tal conceituação, podemos mencionar a título de exemplificação: os anúncios, os cartuns, as charges, as histórias em quadrinhos, as propagandas, as tirinhas etc.

Disponível em: <http://www.observatoriodaimprensa.com.br/diretorio-academico/textos-multimodais-a-nova-tendencia-na-comunicacao/>

Acesso em: 01 out. 2021.

secundários são constituídos no momento das reelaborações dos gêneros primários. E quais seriam os principais elementos para se construir um gênero discursivo?

Para ponderar nossa assertiva, seguimos pautados na teoria bakhtiniana que três são os elementos – plano composicional, o conteúdo temático e o estilo. Lembrando que tais elementos são intrínsecos uns dos outros, em outras palavras, o tema de um enunciado se constitui a partir de um próprio estilo e de um conteúdo composicional determinado.

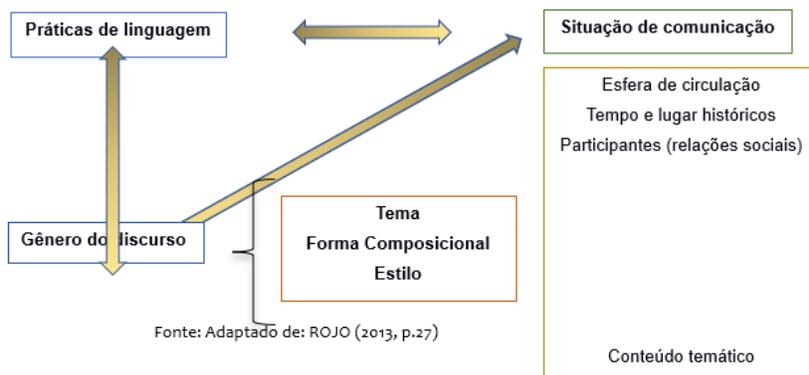
Para tanto, passamos a definir, concisamente, esses elementos:

- O plano composicional que compreende a organização; a estrutura que será utilizada para cumprir as especificidades de uma determinada esfera discursiva ou campo de atividade. (Bakhtin, 2003).
- O tema abarca o assunto, a mensagem principal do gênero, ou seja, é o conteúdo envolto de uma apreciação valorativa que o locutor faz no momento de sua produção; aquilo que se torna comunicável por meio do gênero;
- O estilo que significa o modo de dizer; está relacionado as escolhas de palavras discursivas para que se forme o gênero escolhido. Caracteriza-se "pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua" (BAKHTIN, 2003, p.261), melhor dizendo, pelo modo como os elementos da língua constituem um determinado discurso.

Construímos a figura a seguir, a partir de Rojo (2013) que se utiliza de um diagrama para demonstrar de forma sucinta a teoria dos gêneros discursivos:

Figura – Elementos da Teoria Bakhtiniana dos gêneros discursivos

Figura – Elementos da Teoria Bakhtiniana dos gêneros discursivos



A partir de então, podemos compreender os gêneros discursivos como fenômenos sociais dotado de imensa riqueza, de ampla diversidade e não podem ser contados quantitativamente. Os gêneros discursivos se transformam, se diferenciam, se ampliam e se adaptam, conforme o tempo, o lugar, e o uso como os sujeitos envolvidos fazem daquela língua e qual a necessidade deles. Em outras palavras, como bem destaca Bakhtin:

a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (BAKHTIN, 2003, p.262).

Depreende-se que refletir sobre os gêneros discursivos é pensar o papel do homem diante da linguagem e do valor social no processo de comunicar; um gênero é um diálogo e, conseqüentemente, se estabelece uma relação, uma prática social, é a língua em uso. E por que isso é tão importante? Quando o indivíduo é possuidor de uma certa noção a que domínio discursivo tal gênero pertence, ele já pode compreender qual o conteúdo, qual a estrutura

vai ser demandada ali, o recurso das palavras, e isso subsidia as diversas situações comunicativas em que ele se depara.

Compreender o conteúdo, a estrutura e o estilo, auxiliará a entender melhor sobre o que se está tratando. Assim sendo, como a escolha de um determinado gênero constitui uma prática social, é válido lembrar que, é a competência sociocomunicativa posta a partir das habilidades de leitura, escrita e conhecimento de mundo que fará o sujeito apreender qual o gênero discursivo mais adequado ou não para cada situação em que ele se encontra. A importância está em conhecer e saber utilizar da diversidade de gêneros em cada situação comunicativa.

O ato de comunicar compreende a circulação de informações entre o enunciador (emissor) e um ouvinte (receptor) que interpreta uma dada mensagem. Logo, quando a expressão das palavras ocorre por meio de uma linguagem falada ou escrita, apreciamos como comunicação verbal, sendo uma forma de comunicação peculiar e intrínseca aos seres humanos e essencial para o convívio em sociedade.

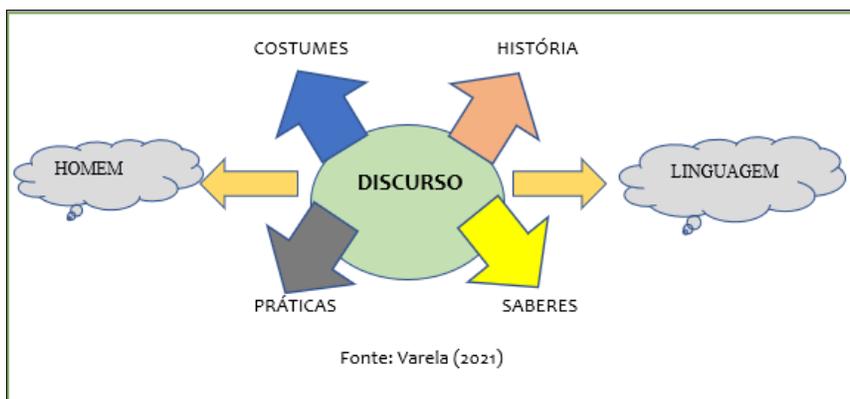
Gênero do discurso e a prática social

Ao pensar nas características específicas do nosso objeto de investigação, é relevante traçarmos um caminho acerca da relação entre o homem e a linguagem, a partir da indissociabilidade daquele com a sua história, com o fim de fundamentar a construção e a reflexão das vozes sociais e os partícipes dos discursos, demarcados por contextos históricos e culturais, que repercutem no processo discursivo da produção e reprodução diante da realidade social.

O resultado dessa reflexão, nos leva a explicar os anseios discursivos, trazendo um recorte dos elementos sociais, históricos e ideológicos presente na construção do processo de elaboração de um Edital no universo da Administração Pública.

Ao abordar esse ponto, propomos um sustentáculo pertinente ao *corpus* do nosso objeto de estudo centrado na perspectiva global da realidade, compreendendo o “eu” e o “outro” como elementos ativos na formação da comunicação e do processo social, histórico e ideológico.

Figura – Inter-relações na construção de um discurso



Nesse cerne, o autor brasileiro Fiorin (2008) salienta que, tão-somente é plausível argumentarmos a enunciação a partir de uma perspectiva discursiva centralizada na interação verbal, ponderando-se a história e o lugar dos sujeitos envolvidos no discurso.

Assim, segundo Fiorin, o partícipe tem a sua própria compreensão e subjetividade, perante a sua posição na relação discursiva, que advém da dimensão daquele que escreve e daquele que é o destinatário do texto, sendo individualizada e singularizada. Para tal autor, cada um dimensiona o seu juízo de valor a partir do diálogo que cada sujeito faz com o texto.

Compreender é participar de um diálogo com o texto, mas também com seu destinatário, uma vez que a compreensão não se dá sem que entremos numa situação de comunicação, e ainda com outros textos sobre a mesma questão. Isso quer dizer que a leitura é uma obra social, mas também individual. Na medida em que o leitor se coloca como participante do diálogo que se estabelece em torno de um determinado texto, a compreensão surge da sua subjetividade. Ela é tributária de outras compreensões. Ao mesmo tempo, como o leitor participa desse diálogo mobilizando aquilo que leu e dando a todo esse material uma resposta ativa, sua leitura é singular. (FIORIN, 2008, p. 6).

Dessa forma, para Fiorin (2008, p. 13), o processo discursivo do “eu” se mostra no discurso do “outro”, por meio de duas

percepções apontadas: a primeira percepção refere-se ao discurso objetivado em que o discurso do outro é visivelmente enfatizado do discurso citante; a segunda percepção pertence ao discurso bivocal em que o discurso do outro se funda no campo da intertextualidade tácita, sem delineamento nítida dos elementos fronteiros entre o discurso citante e o discurso citado.

Certamente, é possível perceber que o sujeito vai se estruturando sócio-historicamente, e, deste modo, a função do outro tem essencialmente relevância tanto na constituição do seu mundo, quanto na compreensão da realidade.

Por fim, para nosso aporte de estudo, a construção do “eu” nos remete a conceituação do termo “discurso” como objeto da Análise do Discurso, despertando a consciência de si como a fonte dos discursos que produzimos em nosso meio social e cultural, buscando reestruturar, compreender, e assimilar o enunciado do outro. Assim, o discurso é o cerne do estabelecimento de sentidos e que a palavra no discurso constitui uma analogia fundamentalmente difícil, diversificada e inacabada, além da reciprocidade de compreensão simultânea entre todos os envolvidos no processo discursivo.

Sob essa ótica, buscamos pontuar e evidenciar os elementos linguístico-discursivos eficazes para associar os aspectos relativos aos sujeitos envolvidos, situando os discursos em seus lugares sociais, como também a partir dos espaços e da história, formar a atividade discursiva humana. Ao mesmo tempo, o homem não é um ser individual e único, mas é formado a partir de uma relação construída como condição essencial da relação com o outro, despertando a consciência de si como a fonte dos discursos que produzimos em nosso meio social e cultural, buscando reestruturar, compreender, e assimilar o enunciado do outro.

Na vida agimos assim, julgamo-nos do ponto de vista dos outros, tentando compreender, levar em conta o que é transcendente na nossa própria consciência: assim levamos em conta o valor conferido ao nosso aspecto em função da impressão que ele pode causar em outrem [...]. (BAKHTIN, 2003, p. 36).

Assim sendo, o discurso funda-se como um alicerce para situarmos a nossa individualidade e o contexto social e cultural em que nos alocamos. Em outras palavras,

O discurso como uma construção social é, portanto, percebido como uma forma de ação no mundo. Investigar o discurso a partir dessa perspectiva é analisar como os participantes envolvidos na construção do significado estão agindo no mundo por meio da linguagem e estão, desse modo, construindo a sua realidade social e a si mesmos. (MOITA LOPES, 2002, p. 31).

Como já explicamos, o discurso constitui uma prática social, e nesse diapasão, os gêneros do discurso também se caracterizam como práticas sociais, visto que são formas de discursos socialmente arquitetados para a concretização de atividades mediadas pela linguagem. Logo, torna-se importante abarcar o seu papel na interação verbal, na significação e na relativa estabilização de nossas práticas sociais, para, enfim, analisarmos o gênero discursivo, objeto do nosso estudo.

Reconhecendo o gênero Edital e seus atributos linguístico-discursivos

Aqui, buscamos esboçar algumas considerações acerca do gênero “edital”. Para tanto, observamos dois artigos que versam sobre o contexto analisado. Num primeiro momento, avaliamos o artigo intitulado por “O gênero edital e suas características linguístico-discursivas: para além dos manuais de redação”, escrito por Sandra Maria de Carvalho Santos e Eivaldo Pereira do Nascimento com o objetivo principal de abarcar diversas investigações na Universidade Federal da Paraíba para analisar a argumentatividade existente em gêneros textuais do universo empresarial/oficial.

É interessante destacar que, nesse artigo, são elencadas as contribuições dos estudos sobre a teoria dos gêneros do discurso, de Bakhtin (2011), para a definição do gênero edital. Discorrendo sobre o assunto, o edital é um gênero aplicado nas instituições públicas e

particulares para o fim de tornar público fatos e ações que devem ser conhecidos.

A partir de então, podemos observar a visão dos autores, quando ambos afirmam:

Nós, profissionais de secretariado temos o texto como um grande aliado e ferramenta de trabalho em nosso dia a dia. Daí, muito mais do que utilizar modelos preestabelecidos, podemos ter na linguística uma aliada para tentar entender a maneira como os sujeitos utilizam a língua em diferentes contextos, de que gêneros de textos se valem e como se portam ao utilizá-los. (SANTOS; NASCIMENTO, 2011, p. 133).

Mais que isso, os atos e as comunicações oficiais, em consonância com o que lecionam os autores, têm um manual próprio para que sejam redigidos de maneira formal, como instrumentos institucionais, fazendo com que a redação oficial obedeça aos requisitos específicos, como a impessoalidade, o uso do padrão culto da língua, clareza, concisão e formalidade.

Ao abarcar a especificidade do gênero edital, os autores retomam as palavras de Marcuschi (2008, p.149), buscando demonstrar uma dificuldade natural e específica desse gênero, em razão da múltipla e grandiosidade de fontes e proposições de análise. Assim, explanam:

[...] a análise de gêneros engloba uma análise de texto e do discurso e uma descrição da língua e visão da sociedade, e ainda tenta responder a questões de natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral. O trato dos gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas. (MARCUSCHI, 2008, p.149).

Ainda, destacamos dois atributos pertinentes ao gênero suscitado, que são: a impessoalidade e a objetividade, muito relevantes no cerne da redação oficial, e empregados a fim de dar sustentabilidade à produção textual como instrumentos formais e institucionais no que tange os gêneros textuais/discursivos, presente em grande parte da pesquisa desses autores, como próprio afirmam “além dos manuais de redação”.

Santos e Nascimento (2011) afirmam:

O profissional de secretariado necessita muito mais do que algumas regras preestabelecidas nos diversos manuais de redação, que geralmente trazem padronização de documentos baseados em vocativos apropriados, elementos básicos (coerência, clareza, concisão) para construção de textos, fechamentos adequados, expressões de tratamento e outras tantas dicas de composição para elaboração de textos. (SANTOS; NASCIMENTO, 2011, p. 134).

Os autores fazem uma crítica relativamente aos estudos sobre os gêneros formulaicos, visto que se restringem tão somente ao ensino sobre informações de produção e ínfima descrição de como se desenvolve a parte linguístico-discursiva deles e os efeitos suscitados na utilização social destes gêneros. Foi nesse contexto que Santos e Nascimento (2011) buscaram desenvolver essa pesquisa, a fim de explicar os pontos a respeito dos gêneros formulaicos.

No que tange ao gênero edital, os autores afirmam que, apesar dos produtores do texto do edital não ter livre arbítrio para escrevê-lo, tendo que observar as orientações para a produção do gênero, o profissional do secretariado consegue se libertar um pouco da forma engessada. É desta maneira que o profissional consegue se fazer entender pelo interlocutor e orientá-lo.

Ao final do estudo abordado pelos autores a fim de esclarecer os questionamentos relativos ao gênero elencado, Santos e Nascimento (2011), em suma, pontuam que “a literatura em relação às orientações para construção desse gênero ainda é precária e carece de critérios linguístico-discursivos mais consistentes”. Os autores observam, ainda, que a função social inerente ao gênero enfoque, demanda que este seja mais bem analisado e orientado, uma vez que é por meio dele que as instituições, sejam públicas ou privadas, comunicam-se com o seu público-alvo.

Santos e Nascimento (2011) ressaltam que:

Talvez resida nessa carência a grande dificuldade de produção que os profissionais da área, entre os quais os secretários executivos e advogados, possuem para produzir esse gênero, bem como a grande quantidade de recursos a que são submetidos os órgãos públicos e privados em decorrência de

problemas de interpretação ou aplicações indevidas de termos presentes nos editais. (SANTOS; NASCIMENTO, 2011, p. 142).

Diante de tais considerações, os autores esclarecem, a necessidade de um melhor conhecimento quanto ao gênero em foco, ou seja, afirmam que “a literatura em relação às orientações para construção desse gênero ainda é precária e carece de critérios linguístico-discursivos mais consistentes” (SANTOS; NASCIMENTO, 2011, p. 142). Assim, é possível compreender a função social do gênero edital, visto que, é a voz por meio da qual as instituições públicas ou privadas mantêm o vínculo essencial, estabelecendo a comunicação com a sociedade.

Enfim, é entendendo a construção do gênero edital, a partir da sua estrutura e formalidade, o que e como dizer, que os profissionais da área, em especial, aqueles que utilizam o edital como instrumento de comunicação substancial e adequada, alcançarão se fazer compreender melhor, garantindo o processo de comunicação efetivo por meio desse gênero discursivo ou ainda desenvolvendo a capacidade de escolha quanto ao gênero mais adequado para expressar a finalidade que se destina.

É por essa razão que nos propomos a analisar mais um outro artigo, intitulado por “A produção de gêneros textuais do universo empresarial e oficial mediada por sequências didáticas”, de autoria de Erivaldo Pereira do Nascimento, Kátia Regina Gonçalves de Deus e Pricila Rafaela dos Santos Oliveira. Em mais um artigo, o contexto proposto aqui é o manual de redação oficial por ser um dos únicos instrumentos de se acessar a língua portuguesa no que diz respeito à produção de textos de natureza empresarial e oficial. Logo, retomamos a abordagens acerca do gênero formulaico.

É possível notar que há uma problemática acerca desse assunto, isso se explica porque os manuais não são suficientes para guiar as produções textuais dos profissionais, na esfera das instituições públicas e privadas, como meio tão utilizado para comunicação com a sociedade.

Esse artigo buscou demonstrar as experiências vivenciadas por docentes e discentes no curso de Secretariado Executivo Bilíngue da Universidade Federal da Paraíba. A experiência elencada pelos autores é de fundamental importância para o tempo, sendo oportuno apontar o que afirmam:

Deparamo-nos com essa realidade em nossa experiência docente e discente no curso de Secretariado Executivo Bilíngue da UFPB. O referido curso, de acordo com seu Projeto Pedagógico de Curso, objetiva formar profissionais de secretariado executivo para atuar em instituições públicas e privadas, nas funções de assessoria, gestão, empreendedorismo e consultoria e que têm como atribuição, entre outras, a produção de gêneros textuais que circulam nesse ramo de atividade humana. Compõem o currículo pedagógico do curso as disciplinas de Redação Comercial I e II, voltadas para a produção de gêneros formulaicos (da redação comercial e oficial), cujo programa está baseado nos manuais de redação comercial e oficial disponíveis no mercado profissional. (NASCIMENTO; DEUS; OLIVEIRA, 2013, p. 27).

Propondo desenvolver a uso da língua/linguagem no ambiente institucional como aparato para a produção dos textos e, por conseguinte, a construção de conhecimentos, é que os autores desenvolvem a problemática, ressaltando que os manuais servem para elencar os procedimentos técnicos, orientando os profissionais que produzem textos nas instituições públicas e privadas a proceder, resguardando a impessoalidade, a seriedade e a linguagem padrão culta da língua portuguesa, enfim, proporciona a elaboração de documentos e comunicações de forma eficaz. Assim, em outras palavras, Nascimento, Deus e Oliveira (2013) lembram que “os manuais de redação baseiam-se numa concepção normativa ou estruturalista de linguagem, apresentado modelos ideais de estruturas, de documentos e de textos”.

É exatamente, nesse cenário, que os autores apontam uma argumentação importante: se os profissionais que produzem esses textos oficiais precisam ser perspicazes e reflexivos, fazendo-se entender por todos, não faz sentido orientar estes profissionais tão somente por meio de um manual técnico, engessando a forma de proceder e mantendo uma grande distância entre a “realidade linguística e social das instituições” em que ele trabalha.

Observando essa conjuntura, os autores desenvolveram o projeto “Ensino de Leitura e de Produção de Gêneros do Discurso: perspectiva semântico-discursiva, a partir de Sequências Didáticas (ELPGD)”. Nesse projeto buscaram “realizar uma investigação de

natureza aplicada a partir de uma proposta de aprendizagem de escrita dos gêneros do universo empresarial e oficial (também denominados de formulaicos) com base em sequências didáticas”. A investigação foi relatada em “ambiente universitário, com alunos do curso de Secretariado Executivo Bilíngue da Universidade Federal da Paraíba e teve como fundamentação teórica a concepção de gêneros do discurso, proposta por Bakhtin (2000[1979]), e a aplicação da sequência didática seguiu a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)”. As sequências didáticas são do que o conjunto de algumas atividades organizadas e determinadas para a produção oral ou escrita, auxiliando como parte do planejamento do pedagogo para o repasse de conteúdo aos seus alunos no domínio mais apropriado na forma de comunicação por meio da escrita ou da fala, em outras palavras, as sequências didáticas acontecem num encadeamento lógico, obedecendo às etapas pré-organizadas.

Como destacam os autores (NASCIMENTO; DEUS; OLIVEIRA, 2013), a proposta didática do projeto tem o intuito de harmonizar uma utilização melhor da nossa língua enquanto instrumento de comunicação, incluindo aquele que se dá por meio de textos. A sequência didática foi desenvolvida a fim de propiciar o ensino da língua portuguesa dentro do ambiente escolar, no entanto, no projeto analisado, foi aplicada no ambiente universitário, a fim de orientar a produção de textos, de acordo com o gênero empresarial e oficial sem utilizar como base apenas os manuais.

A respeito do que os autores concluíram, é relevante pontuar:

- A proposta de ensino-aprendizagem de gêneros formulaicos, a partir da sequência didática, é um método bastante eficiente para se proporcionar a competência linguístico-discursiva dos alunos, especialmente no que se refere à produção dos gêneros que circulam no universo empresarial e oficial.

- Verificou-se avanços, nos gêneros discursivos desenvolvidos, sobretudo no que tange aos atributos estruturais (nos gêneros memorando, ofício e carta comercial), ao conteúdo dos textos, ou seja, na informatividade e na argumentatividade (gêneros ata, ofício e carta comercial).

- A grande dificuldade dos alunos com as características estruturais do gênero ata, principalmente com o título, o uso dos

elementos numéricos por extenso, próprios desse gênero, e com o uso dos relatos.

Portanto, o problema relatado por Nascimento, Deus e Oliveira (2013) é que os manuais oferecem modelos prontos e engessados para serem seguidos, o que não condiz com a realidade social e linguística das instituições, em outras palavras, os autores afirmam que “mais do que seguir modelos, o profissional do mundo empresarial e oficial moderno, em especial o secretário executivo, deve ser utilizada a linguagem de maneira eficaz e proativa”.

Em suma, a partir do pensamento bakhtiniano e dos estudos abordados concernentes aos aspectos linguístico-discursivos do gênero discursivo em comento, passamos a ponderar algumas considerações, buscando atentar para a pertinência e essencialidade do gênero discursivo em tela, assim, construímos o quadro abaixo, elencando, sucintamente, os principais aspectos linguístico-discursivos:

Quadro: Descrição do Gênero – Edital

GÊNERO DISCURSIVO	ASPECTOS LINGUÍSTICO-DISCURSIVOS
⇒ Gênero discursivo formulaico; ⇒ EDITAL – instrumento convocatório, com caráter normativo que preconiza instruções, avisos, citações. ⇒ Força comunicacional; ⇒ Ato ou comunicação oficial;	⇒ Concepção normativa (restrito às formalidades da lei); ⇒ Vinculativo; ⇒ Oficialidade; ⇒ Estrutura formal; ⇒ Argumentação impessoal; ⇒ Objetividade; ⇒ Linguagem formal e padronizada na norma culta; ⇒ Geralmente, emanado da seara pública (instituições federais, estaduais ou municipais); podendo ser utilizado no âmbito privado (empresas, escolas); ⇒ Publicidade (ampla divulgação);

Fonte: as autoras, 2021

Por fim, em face da primazia da força comunicativa e da instrumentalidade normativa do edital na seara pública, trazemos apenas para conhecimento o que está sedimentado pela doutrina e pelas fontes jurisprudências brasileiras, demonstrando, indubitavelmente, que o instrumento convocatório é a lei que rege o

procedimento que o emprega como regra (concursos, processos seletivos, convocação de candidatos):

“Com efeito, merece ser ressaltado que, dentre os princípios que regem o concurso público destaca-se o princípio da vinculação ao instrumento convocatório. Isso significa que todos os atos que regem o concurso público ligam-se e devem obediência ao edital que não só é o instrumento que convoca candidatos interessados em participar do certame como também contém os ditames que o regerão. Em tema de concurso público é cediço que o Edital é lei entre as partes, estabelecendo regras às quais estão vinculados tanto a Administração quanto os candidatos, a teor dos artigos 18 e 19 do Decreto 6944/2009. A doutrina e a jurisprudência já sedimentaram que o princípio da vinculação ao edital nada mais é que faceta dos princípios da impessoalidade, da legalidade e da moralidade, mas que merece tratamento próprio em razão de sua importância. Com efeito, o edital é ato normativo confeccionado pela Administração Pública para disciplinar o processamento do concurso público”. (Página 18 da Judicial⁵ – JFRJ do Tribunal Regional Federal da 2ª Região (TRF-2) de 12 de mar. 2018)

Considerações Finais

Há uma carência de estudos e fontes bibliográficas acerca do gênero discursivo abordado – gênero formulaico ou gênero edital – justamente no que diz respeito à abordagem mais aprofundada dos elementos linguístico-discursivos que propicie uma análise da construção textual e suas (re)significações a serem consideradas como para quem se destina e para que o texto discursivo é instituído.

Neste artigo demarcamos que é possível ter uma ótica geral do gênero discursivo em tela, à luz dos elementos que o formam pela teoria bakhtiniana, por meio de uma abordagem qualitativa e de cunho bibliográfico que revelam as peculiaridades linguística-discursivas essências a produção do discurso instrutivo e normativo.

Ainda que o gênero discursivo – edital – tenha relevância para a sociedade, como vimos, não há muitos estudos que se dediquem a

⁵ MOTTA, Fabrício. [Concursos públicos e o princípio da vinculação ao edital](#). Revista Jus Navigandi, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 11, n. 972, 28 fev. 2006. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/8035>. Acesso em: 4 out. 2021.

analisar sua estrutura linguística-discursiva e sua força comunicativa. Compreender o edital é conhecer um gênero textual com caráter de norma, isto é, para que se obtenha o que se espera deste instrumento editalício, é preciso obedecer às regras que ele estabelece, ou melhor dizendo, são comunicados de ordem oficial que apresentam instruções, determinações, avisos e/ou citações.

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da Criação Verbal**. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003a, p.261-306.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

ROJO, R. H. **Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos**. In: Escola conectada: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p.13-36.

LOIOLA. W. **Estudo dos aspectos formais e linguísticos em editais do século XVIII**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza – CE, 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do; DEUS, Kátia Regina Gonçalves de; OLIVEIRA, Pricila Rafaela dos Santos. A PRODUÇÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS DO UNIVERSO EMPRESARIAL E OFICIAL MEDIADA POR SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS. **Revel**, [s. l], v. 11, n. 21, p. 26-49, jul. 2013. Disponível em:

<http://www.revel.inf.br/files/869cf1b839d7e00461731e8a7ae1ba8d.pdf>
f. Acesso em: 05 abr. 2021.

SANTOS, Sandra Maria de Carvalho; NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. O gênero edital e suas características linguístico-discursivas: para além dos manuais de redação. **Revista do Secretariado Executivo**, Passo Fundo, v. 7, n. 1, p. 133-143, jan. 2011. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/ser/article/view/2331#:~:text=O%2oedital%20C3%A9%20um%20g%C3%AAnero,do%20g%C3%AAnero%20formulaico%20em%20quest%C3%A3o>. Acesso em: 10 mar. 2021.

IDENTIDADES PROFISSIONAIS CONSTRUÍDAS POR RESIDENTES EM MEIO AO ENSINO REMOTO: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Tatiana Fernandes Sant'ana (UEPB)¹; Ana Cláudia Soares Pinto (Sec.Educ/PMCG)²

Introdução

Com foco na formação do licenciando, a Residência Pedagógica (RP) é um programa financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), voltado à “implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica”. Assim, o edital CAPES/nº 1/2020 revela que esse programa busca, dentre outros pontos, estimular o aperfeiçoamento da formação inicial em cursos de licenciatura, contribuindo por uma efetiva participação do graduando em escolas, a partir da segunda metade de seu curso.

Esses residentes, como assim são nomeados, ministram aulas na educação básica, perfazendo um total de 414h, durante um ano e meio, supervisionados por um professor preceptor da escola e por um docente coordenador, da academia. Na realidade aqui apresentada, esses alunos-professores, após um ano ministrando aulas, tecem comentários sobre seu agir docente (AMIGUES, 2004), priorizando reflexões acerca de suas dificuldades e desafios encontrados no cenário do ensino remoto (SAVIANI; GALVÃO, 2021). Isso acontece em face à pandemia do Covid-19, no ano de 2021, em turmas de ensino fundamental II, de uma escola pública municipal, na cidade de Campina Grande/PB. Pensando nesse contexto, temos como objetivos para o presente trabalho: i) investigar a atividade docente de residentes (professores em formação inicial), a partir da produção de relatos reflexivos; e ii) analisar a construção identitária

¹ Doutora em Linguística, pela Universidade Federal da Paraíba (Proling); professora assistente da Universidade Estadual da Paraíba (Campus I); email: tatianasanta@gmail.com.

² Doutora em Linguística, pela Universidade Federal da Paraíba (Proling); professora pela Secretaria de Educação/Prefeitura Municipal de Campina Grande; email: claudianaspinto@gmail.com.

profissional desses colaboradores, a partir das vozes enunciativas, registradas em seus relatos.

A identidade revelada em seus primeiros anos de atuação docente, estando esse público ainda em formação inicial, na academia, baseia-se nos estudos das Ciências Culturais, ancorados em Hall (2014), para quem defende uma fragmentação do sujeito. Arelado a isso, faremos uso das contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo, nos preceitos de Bronckart (1999), para quem apresenta os mecanismos enunciativos, como as vozes, sociais, de personagem e de autor empírico, reveladoras dessas identidades. Essas perspectivas estão amparadas na Linguística Aplicada, que, mais do que nunca, é crítica, multifacetada e prioriza os grupos de periferia, socialmente legitimados (KLEIMAN, 2013), como os professores em formação inicial, ao relatarem/refletirem sobre sua atuação, na educação básica, como melhor discutido posteriormente.

Teorias entrecruzadas

O futuro professor, na tentativa de buscar alternativas para a condução de suas aulas, reflete constantemente sobre seu trabalho e estratégias de como melhorá-lo no dia-a-dia. Mesmo assim, sente-se convencido de que, para ser um profissional que trabalhará com a linguagem, defende que esta não deve mais ser enfatizada a partir de critérios puramente linguísticos, mas ser analisada em contextos sócio-histórico-culturais (SANT'ANA, 2016).

Ao sair dos muros universitários e se inserir no universo escolar, o professor, em início de carreira tende a primar pela natureza sociocultural da aprendizagem, assumindo algumas vezes outro aspecto, não apenas o da instituição acadêmica, mas o dos órgãos governamentais, que ditam normas já estabelecidas. Os seus primeiros anos na docência tendem a ser um período de solidão, no qual se depara com um “choque de realidade” (TARDIF, 2014), ao perceber que seu ambiente de trabalho é mais hostil e desafiador do que jamais se imagina (PIMENTA; LIMA, 2009), vivenciando um período de descompasso entre a expectativa de trabalho docente e o (des)interesse do alunado.

Nesse ínterim, há uma grande distância entre o que deve ser feito e o que foi feito na atividade profissional, sobretudo ao considerar a dimensão subjetiva do professor. Machado (2009) faz uma interessante distinção entre os tipos de trabalho do professor, dentre os quais destacamos: i) o planejado, o planejamento, a preparação de uma aula, por exemplo; e ii) o realizado, o que foi executado e fato. Nesse vácuo, percebemos que nem sempre o que se planejou foi o que, de fato, se executou, por isso, julgamos ser essencial refletir sobre a identidade profissional neste percurso de transição.

Na teoria social, durante longas décadas, a identidade era vista como algo estagnado, estabilizado, sem grandes mudanças, o que contribuiu fortemente para que o trabalho foi visto como algo imutável, ao profissional não eram permitidas mudanças, o que resultava numa amputação ou castração de suas atividades. Com a perspectiva da pós-modernidade, este conceito foi alterado, fazendo com que o indivíduo deixasse de ser considerado unificado e passasse a ser visto como fragmentado.

Para Hall (2014), na perspectiva cultural, a partir da segunda metade do século XX, os traços identitários do ser humano passaram a ser vistos de maneira entrecortada pelo sistema que o cerca, na mesma proporção em que se modificavam a organização social, como raça, gênero, sexualidade. Desse autor, podemos depreender que a identidade nunca é fixa, mas permanentemente transitória, fraturada, cujo “eu” jamais é o mesmo, transforma-se com o tempo, centra-se no “para onde está indo”.

Corroborando esta definição, os estudos de Kleiman (2013), por exemplo, atestam que os professores tendem a alterar suas produções discursivas, conforme alteram também suas interações sociais, uma vez que estas são, a todo instante, revistas, reformuladas e repensadas, individual ou coletivamente. Ratificando este pensamento, Kleiman (2015) reconhece que as vozes acadêmicas, reveladas nos relatos de estagiários, por exemplo, propiciam pistas para a formação identitária profissional, que vai aos poucos alterando-se.

E por falar em vozes, apoiar-nos-emos nas bases epistemológicas do Interacionismo Sociodiscursivo, sobretudo, nos

mecanismos enunciativos, com destaque para as vozes (BRONCKART, 1999), ressaltadas pelo autor em três tipos:

- a do *autor empírico*, voz da pessoa que está na origem do dizer, que comenta e avalia o que diz;
- a de *personagens*, voz humanizada, de pessoas ou entidades, na função de agentes, expressas nas ações e nos acontecimentos do conteúdo temático; e
- a *social*, voz de pessoas, grupos ou instituições, implicada no conteúdo temático, sem ser considerada agente, é representada por formas pronominais, sintagmas ou trechos.

Esses indícios de vozes, voltados à identificação de quem é a responsabilidade de um agir linguageiro, tem como funções o discurso relatado, o afastamento ou não do enunciador, o acordo ou desacordo das reconfigurações e, algumas vezes, são usados em sentido oposto aos textos prescritivos. Assim, veremos em nossos dados como essas vozes se manifestam.

Percurso de dados

Desenvolvemos um estudo de base qualitativo-interpretativa, situado no âmbito da Linguística Aplicada, com foco na formação do professor, ao ser convidado a se distanciar um pouco de si, como docente, e colocar-se como o outro (que pode ser um pesquisador, um aluno ou alguém da comunidade escolar) que avalia sua aula, ao resgatar valores que, para muitos e para ele mesmo, ainda não havia percebido.

Este programa visa “proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem.” (edital CAPES/nº 003/2020, p, 02).

Em relação à segunda cota, 2020-2022, a proposta tem vigência de dezoito meses, dividida em três módulos, com seis meses de duração e uma carga horária de 138 horas-aula cada um, assim distribuídos: 86 horas de planejamento entre residentes, preceptora e coordenadora de cada subprojeto, envolvendo estudo teórico dos conteúdos da área, análise de metodologias de ensino, conhecimento da escola-campo, observação das aulas, produção de

relatório, avaliação da experiência; 12 horas de planificação de planos de aula; e 40 horas de intervenção em sala, monitorada pelo preceptor.

Em meio ao ensino remoto, as aulas de Língua Portuguesa na escola-campo aconteciam tanto de maneira síncrona, uma vez por semana, com duração de uma hora e meia, como de maneira assíncrona, duas vezes por semana, com postagens de atividades. Os residentes ministraram aulas e foram responsáveis por todas as atividades em turmas de 6°. e 8°. anos, em 2021, e 7°. e 9°. anos, em 2021. Somente a partir de novembro de 2021 é que eles começaram a produzir os relatos reflexivos acerca de sua atuação profissional.

Narrativas como essas surgem com o propósito de despertar a autopercepção e a automonitoração de colaboradores, como uma possibilidade de registrar, por escrito, todas as suas impressões, sentimentos e dúvidas que permeiam durante o processo de ensino-aprendizagem (REICHMANN, 2015). Nesses relatos, o professor passa a ter voz, revelando seu papel social e autoformulando suas identidades, pois propiciam a reflexão da ação individual e coletiva no ambiente profissional, desvelando identidades particulares ou de um grupo.

Traçando um rápido perfil desses colaboradores, podemos dizer que reportamos a seis bolsistas, do subprojeto Letras-Português/UEPB/Campus I: um do sexo masculino e cinco, feminino; todos são alunos com mais de 50% das disciplinas da licenciatura cursadas; apenas dois participaram de outro programa de formação, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID; os demais, até o início da RP, ainda não tinham cursado estágio ou tinham quaisquer experiência com a docência. Os recortes que seguem foram produzidos em dupla, já que era que atuavam em sala de aula.

Discussões e resultados

Por meio das impressões, sentimentos e descobertas sobre o trabalho do professor relatadas pelos residentes, podemos encontrar aspectos que contribuem para identificarmos os processos de construção identitária. E uma particularidade nesse trabalho é analisá-la tomado como base o ensino remoto, que, segundo Saviani e Galvão (2021, p.38) “[...] é posto como um substituto

excepcionalmente adotado neste período de pandemia, em que a educação presencial se encontra interdita.” Sendo assim, as atividades de planejamento e de regência dos residentes necessitaram passar por mudanças e serem (re)adaptadas, tendo em vista atenderem às dimensões desse contexto virtual de ensino, já previstas no edital. Analisar, pois, seus relatos reflexivos elaborados nesse período, possibilitou-nos compreender de que maneira essa vivência ajudou a construir a identidade profissional desses professores em formação.

Nesse sentido, faremos a análise mediante a apresentação de trechos dos relatos. Daremos destaque àqueles que julgamos estarem diretamente relacionados aos nossos objetivos, investigando por meio das vozes (social, personagem e autor empírico), a contribuição das atividades da RP nas identidades profissionais que estão sendo construídas naquele contexto de ensino remoto. O critério usado foi a reflexão sobre os dois módulos iniciais do programa, tendo em vista o tempo para a elaboração desse trabalho, uma vez que os residentes ainda estavam finalizando as atividades do módulo III, em dezembro de 2021.

Um aspecto que merece ser registrado é o fato de que os relatos foram escritos por duplas, dada essa prática ser corriqueira entre os estágios nas licenciaturas, em grande parte das universidades públicas do país. Dentre eles, apenas três serão objeto de análise, considerando a relevância de seus conteúdos temáticos em meio aos objetivos traçados: o desafio em ministrar conteúdos de análise linguística, o embate entre o que se planeja e o que se executa e a dificuldade em ministrar aulas no ensino remoto.

Iniciando com o relato da dupla A, podemos afirmar que nele são priorizadas as experiências vivenciadas quanto aos conteúdos ministrados, em especial, acerca do gênero relato, sugerido para a participação nas Olimpíadas de Língua Portuguesa de 2021, e acerca do uso do advérbio. O trecho que segue faz menção a esse último aspecto:

Fragmento 01:

Passando para o módulo II, devido nossa experiência adquirida com os obstáculos superados no módulo I [...]vamos priorizar as aulas que dedicamos à análise linguística, que, para nós, foi desafiadora [...]. Por nunca termos trabalhado análise linguística em turmas de Educação Básica,

esse conteúdo, advérbio, nos permitiu enfrentar uma breve dificuldade, bem como incertezas do quê e como fazer, saindo do ensino tradicional e buscar algo inovador para fazer nossas abordagens com a turma. Nosso maior desafio, na verdade, sempre estive em buscar ferramentas para inovar e não sermos professores totalmente tradicionais em todas as abordagens em sala de aula [...], percebemos que seria necessário realizarmos algumas adequações em nossa metodologia [...] Após esse momento, percebemos que uma alternativa viável seria utilizar textos que foram produzidos pelos próprios alunos em aulas anteriores para explorar o conteúdo proposto, a fim de que eles percebessem a funcionalidade que cada um dos advérbios apresenta no contexto que está inserido. [...] Com isso, o início dessa nova etapa aconteceu de maneira mais leve, pois nos sentimos seguros por já ter uma certa confiança da turma.

(Trecho de relato produzido pela dupla A)

Ao lermos esse trecho, percebemos nitidamente que a voz do autor empírico, os autores do relato, destaca-se, com a preocupação voltada ao ensino de análise linguística, os advérbios. Logo, ao se depararem com a necessidade de ministrar tal conteúdo, os residentes assumem que a experiência foi “desafiadora”, pois não sabiam ao certo como agir, para sair “do ensino tradicional e buscar algo inovador”. Percebemos nesse instante a forte influência da voz social, das discussões teóricas da academia, como a de Antunes (2013), ao ressaltar a importância dessa reflexão, no ensino. Correlacionada a essa voz, surge outra em seu discurso, a dos personagens, alunos da turma, cuja preocupação volta-se a quais ferramentas (AMIGUES, 2004) usar, para obter êxito na aprendizagem, em sala de aula. Dentre as opções, como o uso de slides e os textos multimodais que certamente foram usados na aula, os residentes optaram por abordar os advérbios a partir das produções feitas pelos aprendizes, em aulas anteriores, o que resultou em uma prática “mais leve, pois nos sentimos seguros por já ter uma certa confiança da turma”.

Com esse fragmento, registramos residentes que saem de um momento tenso, conflituoso, para abordar uma prática que os deixou confortáveis. Assim, oportunizar estratégias de atuações em sala de aula, mesmo mediante o cenário pandêmico, com aulas síncronas, propiciou aos professores em formação vivenciar, de fato, as

dificuldades encontradas no agir docente de um professor de Língua Portuguesa. Aos poucos, esses sujeitos em formação melhoraram sua prática docente e, conseqüentemente, começaram a construir sua identidade profissional, sentindo-se cada vez mais confiantes, mesmo sendo uma dupla que ainda não tinha nenhuma experiência em sala e aula, na educação básica.

Passando para o relato da dupla B, observamos que seus registros se voltam ao trabalho planejado e realizado (MACHADO, 2009), ou seja, seus registros centram-se na refacção do planejamento e da (não)execução de aulas, como algo doloroso, porém, necessário, para o bom andamento das aulas. Vejamos o fragmento:

Fragmento 02

Ao finalizar nossa aula específica sobre o gênero conto, imaginamos que a próxima aula seria o início das orações coordenadas, porém em nossa reunião [de avaliação], nossa professora coordenadora pontuou que nossa aula não havia sido sobre o gênero conto de forma específica, mas que ministramos uma aula sobre as características de gêneros narrativos de forma geral e superficial.

Ouvir aquilo foi uma das experiências mais dolorosas e estressantes que já vivenciamos na academia. Estávamos confiantes e confortáveis, ouvir que nossa aula não havia sido boa e que seria necessário refazê-la, aumentando inclusive a quantidade de aulas que seriam ministradas associadas com o final de um semestre turbulento, com o estágio supervisionado acontecendo simultaneamente foi devastador.

Mas ao replanejar e refazer a aula percebemos que aquela sim havia sido a aula sobre conto que a turma precisava e que nós havíamos prometido realizar. Após esse momento, percebemos que a docência é de fato uma profissão desafiadora, mas que nos permite melhorar gradativamente, respeitando o processo, entendendo que erros e acertos são naturais, que nos ensina a nos autoavaliar com sinceridade pensando no melhor de nossa prática docente.

(Trecho do relato produzido pela dupla B)

Partindo desse segundo fragmento, identificamos as três vozes, anunciadas por Bronckart (1999), no discurso dessas residentes, cada uma com sua importância, reveladoras de suas identidades docentes. A voz do autor empírico, as autoras desse relato B, ao narrar o planejamento da próxima aula, “imaginamos que a próxima aula seria o início das orações coordenadas”, faz um verdadeiro desabafo sobre suas perspectivas de planejar, ministrar e analisar a atuação em sala de aula.

E essa voz se interpõe a outra hierarquicamente relevante, a de personagem, a coordenadora do subprojeto da RP, ao pontuar que ao invés de a aula ser sobre conto, foi sobre a tipologia narrativa. Também de maneira entrelaçada, surge a voz social, a da universidade, que permitiu fazer com que refletissem e reconstruíssem sua prática, percebendo “que a docência é de fato uma profissão desafiadora”, mas que permite refletir sobre a prática, sobretudo, nos primeiros anos de atuação docente, cujos sujeitos, em formação, refazem suas ações, analisam sua prática e reconhecem a necessidade de reconstruir o que não foi positivo.

O conflito gerado ao reconhecerem que aquela foi “uma das experiências mais dolorosas e estressantes que já vivenciamos na academia”, causou um grau de surpresa e indignação, pois, a princípio, negaram a necessidade de refazer a aula, mas ao vivenciarem o famoso “choque de realidade”, ressaltado por Tardif (2014), assumiram que não importava só saber o conteúdo, mas igualmente relevante era saber o que priorizar nas aulas. Um traço identitário tende a ajudar a compreender melhor tal indignação por parte da dupla: uma delas é poetiza, com publicação de livros e um bom domínio dos conhecimentos literários; a outra, ensina na educação infantil, tem excelentes posicionamentos nas aulas, na graduação e já havia feito um curso e extensão sobre escrita de contos; ambas, participaram do PIBID, em cotas anteriores e estavam cursando o estágio supervisionado.

Com esse histórico, pensamos no desconforto que essa dupla vivenciou ao ser questionada sobre sua atuação em sala, no que se refere a um conteúdo literário que tinha segurança. Apesar de ser uma aula que tenderia a ser ministrada com bastante facilidade, dados seus conhecimentos prévios, diagnosticaram que a prática é bem distante da teoria ou que a prática não se restringe apenas à

aplicação da teoria, como Tardif (2014) vem ressaltando tão bem em suas pesquisas.

Por fim, vejamos um recorte de uma terceira dupla de residentes, ao assumir várias dificuldades no que se refere ao ensino remoto, como não se sentir aptas a ensinar, não participar presencialmente das atividades escolares como um todo e a pouca participação dos discentes nas aulas síncronas:

Fragmento 03:

Não sabíamos ainda como ensinar. Honestamente, hoje, após a etapa da regência, acreditamos que ainda não estamos prontas como também que jamais estaremos, pois somos professoras em eterna formação. [...] “tudo é semente” e aquela aula nos ensinou a ter humildade em reconhecer os nossos erros e a redirecionar o nosso olhar para o refazer com bom grado. [...].

Em se tratando das dificuldades ocasionadas pelo ensino remoto, [...] sofreremos a perda de não ter tido contato direto com a equipe escolar e com a escola em questão, por mais que a equipe marcasse reuniões que versassem sobre as turmas, atividades, avaliações, andamento das aulas dos professores, entre outros e nos convidasse para participar das mesmas, sentimos falta de adentrar à escola e conhecê-la na íntegra.

O que constituiu um enorme desafio [...] foi a não participação dos alunos. Apesar de sempre as discussões, nos encontros da residência, estarem voltadas à interação, percebemos que o silêncio dos discentes não se deu em razão da falta de estímulo da nossa parte, [...] dedicávamos muito tempo de nosso planejamento à elaboração de slides lúdicos e interativos, incluindo jogos, dentre outros, mas, a maior parte dos alunos permaneciam com as câmeras desligadas e mal falavam pelo microfone. Sem contar que, nas conversas, via chat, por vezes, se voltavam a informações que não tinham nada a ver com a aula.

(Trecho do relato produzido pela dupla C)

Esse terceiro fragmento já se inicia com a voz do autor empírico, as residentes, de maneira bastante introspectiva, “[inicialmente] Não sabíamos ainda como ensinar”, gerando uma crença de que, com o final da experiência, o relato seria outro. Entretanto, essa hipótese não se concretiza, ao lermos a assertiva que segue, “Honestamente, hoje, após a etapa da regência,

acreditamos que ainda não estamos prontas”, o que nos faz (re)pensar se o programa da Residência Pedagógica realmente foi um marco na identidade profissional dessas autoras empíricas, já que a experiência parece não ter sido suficiente. Contudo, o que elas sugerem é que “somos professoras em eterna formação”, reportando-se aqui à voz social, da academia, tanto reconhecendo e valorizando a importância da formação continuada na profissão que escolheram, quanto revelando muita maturidade em suas colocações, mesmo estando ainda em formação inicial.

Essa maturidade nas colocações se estende ao inserirem em seu discurso a voz de personagem, como a “equipe escolar”, reconhecendo que, dado o ensino remoto e mesmo tendo várias reuniões de maneira síncrona, as residentes sentiram falta de conhecer, presencialmente, face a face, não só a gestão escolar, como toda a estrutura que a instituição dispõe. Talvez isso ateste que o ensino, por mais que queira, deva ser presencial, com interações físicas e diárias, como atestam Saviani e Galvão (2021, p. 39), que o ensino por si “não pode não ser presencial”.

Ainda nesse fragmento, as residentes sinalizam um aspecto fulcral durante suas atuações, a precarização do ensino remoto em face à voz dos personagens, os alunos. Elas declaram, de forma precisa, as perdas que esses personagens tiveram, nesse cenário pandêmico, mediante “a não participação”, “o silêncio”, “as câmeras desligadas” e as “conversas, via chat [...] não tinham nada a ver com a aula.”. Observemos que, por mais que as professoras em formação se esforçassem na planificação das aulas, a realização das aulas foi deficitária, não só porque os alunos não se sentissem motivados, mas também, dada a dificuldade de acesso às plataformas digitais, a baixa qualidade da internet e as horas necessárias de acesso pelo celular para a atividades escolares.

Para pensarmos em um traço identitário dessa dupla, a transitoriedade de suas ações, as múltiplas faces que o ensino exige, a fragmentação dos passos dados e a necessidade de querer algo mais revelou, nessa dupla, um perfil fragmentado: por um lado, professoras em início de carreira, que não se satisfazem com o que é imposto, que a todo tempo buscam estratégias e clamam por mudanças e melhorias em suas práticas; por outro, assumem que alguns desafios não dependiam ou foram de responsabilidade delas,

que havia todo um contexto, que estava além de suas motivações, para que as aulas não fluíssem como o esperado.

Considerações finais

Situado teoricamente no campo da Linguística Aplicada, (MOITA LOPES, 2006), nosso trabalho acerca da identidade profissional de residentes (professores em formação inicial), demonstrou que as atividades da Residência Pedagógica contribuíram para a construção identitária numa perspectiva crítico-reflexiva à medida em que os estudantes demonstraram reconhecimento pelas suas ações reconstruindo-as em sala de aula. Nesse sentido, verificamos também que o professor vai se constituindo no decorrer de sua trajetória profissional, ou seja, suas posições discursivas foram sendo alteradas na mesma proporção que mudavam suas interações sociais. As novas configurações do ensino remoto, por exemplo, exigiram dos residentes novas habilidades e novas maneiras de agir que possibilitaram crescimento e construção da identidade docente.

Constatamos, por meio dos relatos, que os residentes reconheceram, sobretudo a partir das vozes de autor empírico, o desafio em ministrar conteúdos de análise linguística, o embate entre o que se planeja e o que se executa e a dificuldade em dar aulas no ensino remoto semanalmente foram fundamentais para refazerem algum planejamento que não tenha sido executado de maneira satisfatória e construir suas primeiras identidades profissionais. Ainda a partir dos relatos, percebemos desafios reais da atividade profissional, como a pouca interação/participação dos alunos no processo pedagógico que foram intensificados pelo contexto virtual causando desconforto nos residentes e, acima de tudo, reflexão sobre o trabalho docente e como esse apresenta situações que fogem do que foi previamente planejado.

Por fim, destacamos a importância do nosso estudo que possibilitou pela voz do futuro professor, compreender as demandas da atividade docente que contribuíram, em certa medida, para a construção identitária e para o desenvolvimento profissional do futuro docente.

Referências

- ANTUNES, Irandé. Refletindo sobre a prática da aula de português. In.: _____. **Aula de português: encontro e interação**. 6. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003, p. 5- 11.
- AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In.: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho**. São Paulo: EDUEL, 2004, p. 37 -53.
- BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Tradução de Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. 2.ed. São Paulo: EDUC, 1999;
- CAPES. **EDITAL CAPES nº 1/2020**. Programa de Residência Pedagógica. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf>. Acesso em: 07 de dezembro de 2021.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 12.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2014.
- KLEIMAN, Angela. Prefácio. In.: REICHMANN, Carla Lynn. **Letras e letramentos: escrita situada, identidade e trabalho docente no estágio supervisionado**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015, p. 5- 8.
- _____. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In.: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonia Celani**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 39-58. (Coleção Língua[gem], 55).
- MACHADO, Ana Rachel. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. In.: MACHADO, Ana Rachel. e colaboradores; CRISTOVÃO, Vera Lúcia; ABREU-TARDELLI, Lílian . Souza (orgs.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 79 - 99.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In.: _____. (org.). **Por uma linguística Indisciplinar**.

São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 85-107. (Coleção Língua[gem], 19).

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

REICHMANN, Carla. Lynn. **Letras e letramentos: escrita situada, identidade e trabalho docente no estágio supervisionado**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do 'ensino' remoto. **UNIVERSIDADE E SOCIEDADE**, Brasília, v. 67, p. 36-49, 2021.

SANT'ANA, Tatiana Fernandes. **A (re) construção da identidade docente no percurso estagiária: professora iniciante de Língua Portuguesa**. Tese 304f. (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Federal da Paraíba – UFPB, João Pessoa, 2016 (inédita).

TARDIF, Maurine. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, [2002]2014.

A APROPRIAÇÃO DE CONCEITOS CIENTÍFICOS POR UM ALUNO (COM AUTISMO) NO SEGUNDO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Daniel Novaes (USF)¹; Ana Paula de Freitas (USF)²

Introdução

Na contemporaneidade, a terminologia ‘autismo’ tem causado, no cotidiano escolar, um desconforto aos professores. Isso porque, social e cinematograficamente, a pessoa com autismo é representada por uma série de padrões comportamentais que reverbera, sobretudo no contexto escolar, em especificidades de ensino e de aprendizagem. Outro fator a ser destacado é o de que, para se ter um diagnóstico de ‘transtorno do espectro autista’ é necessário que o sujeito apresente uma tríade sintomatológica. Por exemplo, se os critérios diagnósticos de autismo se dividem em dez padrões comportamentais, para se ter o ‘transtorno do espectro’, bastam três. Essa ‘facilidade de diagnóstico’ tem modificado, em contexto mundial, os números sobre o autismo. Focalizando o território brasileiro, há, de acordo com Passos-Bueno, Vadasz e Hubner (2015), uma estimativa de que existam mais de 2 milhões de casos.

Em um panorama internacional, Matthew J. et al. (2020) explicam que a prevalência de autismo em crianças com oito anos (como o aluno neste capítulo focalizado) é 1 em cada 54. Esse dado representa um problema, visto que as relações sociais entre os homens têm se modificado, por exemplo, a criança que antes brincava na rua de pega-pega, hoje brinca sozinha, com o celular e, nos parece que, essa transformação nos modos de relações sociais, não tem sido muito considerada ao se levantar uma hipótese de diagnóstico de autismo.

Destacamos o modo de relação entre os sujeitos porque, o macro contexto afeta diretamente no modo como as pessoas compreendem o mundo. Por isso nos questionamos, se hoje em dia a criança interage com o celular, como esperar que ela brinque ou inicie

¹ Doutorando em Educação; Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco. msdanielnovaes13@gmail.com.

² Doutora em Educação; Docente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco. freitas.apde@gmail.com.

diálogo com seus pares? Essa questão acarreta uma das principais características do autismo, ou melhor, ‘prejuízos’ causados pelo autismo: a linguagem. Essa problemática impacta, também, no cotidiano escolar, na aprendizagem da criança e, especialmente no fazer do professor. A partir desta problematização, neste capítulo temos como objetivo investigar como as propostas pedagógicas que visam a elaboração conceitual são trabalhadas em uma sala de aula em que há um aluno com diagnóstico de autismo. Temos em vista que compreender como ocorre o processo de aprendizagem dos conteúdos escolares por esses alunos possa vir a contribuir com as práticas educativas de professores que atuam na perspectiva da educação inclusiva.

O presente estudo é fruto de discussões que temos desenvolvido no bojo do grupo de pesquisa Relações de Ensino e Trabalho Docente, vinculado ao programa de pós-graduação em Educação da Universidade São Francisco, cujas discussões versam sobre condições e possibilidades de desenvolvimento de crianças (com deficiência), professores e atores escolares. Com base no fundamento teórico-metodológico da teoria histórico-cultural de Vigotski (1995a, 1995b), compreendemos que a deficiência não é condição que estagna a realização do trabalho educacional. A esse respeito, Vigotski (1995b), Freire (2020) e Saviani (1984) defendem que o homem se constitui na relação social com o outro, em uma espécie de drama: aceitação, negação e contradição, chamado por Freire (2020), de inacabamento. Assim, na tentativa de seguir os rastros de nossa mobilização para este capítulo, um dos caminhos é, nos espaços escolares, olhar primeiro para a pessoa, depois para o diagnóstico clínico.

Embora essa inversão de perspectiva pareça simples, não é: requer (re)estruturação do sistema educacional fundamentado em ideais neoliberais e capacitistas, organizados no Brasil para manter o status quo das classes sociais. Na manutenção deste status, ‘gentes’, no geral, são violentadas por uma educação que oprime, inviabiliza o sonho e a utopia. Orientados por outra linha de argumentação, consideramos que a escola seja concebida como lugar cuja função social é, para todas as crianças, a do desenvolvimento cultural. Entendemos por cultura, tudo o que é criação humana; daí que não podemos compreender a cultura pela visão elitizada do termo, visto

que tende à uma visão capacitista de homem. A função da escola envolve a oferta de saberes científicos (culturais): saber ler, escrever, contar, desenhar, imaginar etc. para todos os alunos. Mas se não invertermos o olhar global da escola, continuaremos no discurso: ‘tudo para eles, nada para nós’, que se configura como uma inclusão excludente.

Se a escola tem para todas as pessoas tal função, a apropriação do repertório cultural acontecerá de modo mais sensível, visto que as crianças, especialmente aquelas com autismo, apresentam particularidades de aprendizagem que, por vezes, são ignoradas em detrimento de métodos pedagógicos mecânicos. Ao nos fundamentarmos em uma perspectiva mais humana, cujos sujeitos são considerados em sua incompletude (VIGOTSKI, 1995b; FREIRE, 2020), defendemos que a aprendizagem cultural do gênero humano, além de ser atravessada pela criação de hábitos (SAVIANI, 1984), ocorre por meio da linguagem.

Conforme a teoria histórico-cultural enuncia, a função social da linguagem viabiliza a comunicação entre duas pessoas, a construção de enunciados, a produção de sentidos e significados das palavras e, mais do que isso, que aconteça a compreensão das situações dialógicas. A esse respeito, Vigotski (2009) argumenta que um dos papéis da palavra é a comunicação, cujos significados partem de convenções sociais constituídas no seio da cultura. Tais significados não são imutáveis, por essa razão, há a atribuição de sentidos. Em uma situação hipotética de sala de aula, um aluno diz: oh ‘zóio’, vem aqui! E o ‘zóio’ responde: espera aí! a ‘manga’ da minha camiseta está enroscada na porta. Note. Nesta situação, a palavra ‘zóio’, que faz menção ao ‘olho’ verde do menino tomou o sentido de um apelido; tal sentido é dado na relação estabelecida entre os alunos naquele contexto. Isso acontece com a palavra ‘manga’, dita por seu colega. Neste caso, a palavra ‘manga’ poderia ter outros significados, a depender dos sentidos estabelecidos na relação, a depender do contexto. Se pensar em ‘manga’ como fruta ou ‘manga’ como a da blusa, apenas, ainda assim, está olhando para o significado mais estável da palavra.

Essas situações auxiliam para ilustramos o papel da linguagem na elaboração de conceitos. Quando realiza um estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância, Vigotski

(2009) esclarece que esta é uma questão prática primordial. Prática, pois do ponto de vista educacional, cada conceito está interligado a atividade humana criadora: dos modos de vida e de transformação da natureza (VIGOTSKI, 1930). Primordial, pois, ao apropriar-se de conceitos, a criança mostra que também generaliza, quer dizer, utiliza a palavra em seus múltiplos sentidos e empregos. Se a elaboração conceitual está associada à atividade prática da criança, mas também está vinculada à atividade intelectual, isso significa que há dois tipos de conceitos: os espontâneos e os científicos.

Com base no pensamento vigotskiano, Schroeder (2007) explica que os conceitos espontâneos são frutos de uma cadeia de relações humanas em espaços e contextos diversificados: “sensorial, emocional e afetiva e até mesmo moral, pois são construídos nas relações mediadas pelos familiares, grupos de amizade ou por outros grupos significativos, como a comunidade religiosa, por exemplo” (SCHROEDER, 2007, p. 298). Já os conceitos científicos, não se estabelecem, à priori de uma atividade puramente prática: os conceitos científicos são frutos de tomada de consciência, e se desenvolvem, “a partir de procedimentos analíticos e não pela experiência concreta imediata” (SCHROEDER, 2007, p. 298).

A formação de conceitos só é possível pela linguagem, que perpassa todo o processo de elaboração conceitual da criança. Primeiro, a linguagem do outro que nomeia o mundo para a criança, depois a criança passa a se apropriar desta linguagem e faz uso dela ainda de forma categorial - todos os gatos são ‘miaus’, por exemplo; depois, nas práticas sociais, a criança vai percebendo que as coisas têm nomes e começa a abstrair e a generalizar.

Esse processo de elaboração conceitual precisa ser compreendido no âmbito do conceito da significação, pois, somente nas práticas sociais mediadas, que as palavras ganham sentido para as crianças. A esse respeito, Frare, Anjos e Dainez (2017) elucidam que a conceitualização não é uma atividade puramente mental, sobretudo, porque a linguagem desempenha fundamental papel na significação. Para as autoras, a elaboração conceitual é fruto de práticas sociais e a linguagem, atividade principal nestas práticas sociais, desempenha papel fundamental para a significação. Neste caso, o processo de elaboração conceitual envolve um enredamento de imagens, palavras e seus sentidos, que por sua vez, dão indícios de

como, a partir das vivências dos alunos, os conceitos são elaborados e utilizados. Por ser nas vivências dos alunos que se mostra possível flagrar a apropriação e o uso de conceitos, ressalta-se o papel das propostas pedagógicas do professor e de sua atuação na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) (VIGOTSKI, 2001).

Ao discutir a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, Vigotski (2001) explica que o desenvolvimento é fruto da aprendizagem. Ancorado no princípio da natureza social do desenvolvimento, o autor argumenta que a aprendizagem se dá nas práticas sociais, partilhadas. Neste sentido, explica que há dois níveis de desenvolvimento: o desenvolvimento real, isto é, aquilo que a criança já sabe fazer sem auxílio de pares e o desenvolvimento potencial, diz respeito ao que a criança consegue realizar com a ajuda dos pares (professor, colegas). A ZDP, para o autor, é o espaço entre o que a criança já faz e aquilo que ela só faz com auxílio, de modo partilhado. Compreender o que a criança pode fazer em colaboração nos dá indícios de suas possibilidades de desenvolvimento.

Tendo em vista tais proposições, temos como objetivo neste texto investigar os modos como as propostas pedagógicas que visam a elaboração conceitual são trabalhados em uma sala de aula em que há um aluno com diagnóstico de autismo.

A fim de orientar o percurso investigativo, este capítulo está dividido em algumas seções: na primeira, 'Delineamento do trabalho empírico', vamos ao encontro dos contextos de produção dos dados que impactam sobre o modo como as situações de sala de aula ocorrem. Na segunda, 'A 'dor' do aprender e a apropriação de conceitos' caminhamos pelas situações de sala de aula a fim de captar alguns indícios de como as propostas pedagógicas que visam a elaboração conceitual são trabalhadas na sala de aula. Por fim, vamos às considerações finais, nas quais sintetizamos as principais contribuições deste estudo para as áreas da educação/educação especial.

Delineamento do trabalho empírico

Ao partirmos da compreensão de constituição humana, tal como Vigotski (1995b), Freire (2020) e Saviani (1984) propõem, assumimos que os fenômenos que impactam sobre a constituição

dos sujeitos são fundamentais para a compreensão de como se torna intrassubjetivo aquilo que, em outro momento, foi intersubjetivo. Por esse motivo, atentamos para o que a criança (com autismo) faz em seu lugar social de fala, isto é, seus gestos, ações etc.; nesta linha, tomamos o conceito de homem presente na matriz histórico-cultural, que se sustenta no materialismo histórico e na dialética marxista. A partir desse entendimento, nos orientamos pelos aspectos contraditórios do contexto escolar que afetam a elaboração conceitual dos sujeitos. Compreendemos que esse movimento é necessário porque possibilita tensionar as situações deste estudo a partir da relação entre o contexto micro e macro de produção dos dados, dos sentidos e significados por nós construídos.

Nas palavras de Vigotski (1995b, p. 66, tradução nossa), no caminho de investigação é necessário: “[...] começar com fatos triviais e insignificantes e proceder a uma investigação teórica elevada para revelar como o grande se manifesta no pequeno”³. Nos parece que o pensador está firmando suas investigações através do movimento histórico-dialético marxista do singular-particular-universal, o qual concebe o homem em (trans)formação, como ser da esfera do singular e que não se produz sozinho. Ao nos voltarmos para as singularidades constitutivas, fundamentamo-nos “necessariamente na compreensão de como a singularidade se constrói na universalidade e, ao mesmo tempo e do mesmo modo, como a universalidade se concretiza na singularidade, tendo a particularidade como mediação” (OLIVEIRA, 2005, p. 1).

Por razão do exposto, realizei uma pesquisa em uma escola pública, localizada na periferia de uma cidade do interior paulista, na qual estudei nos anos iniciais do ensino fundamental⁴. Nesta escola, conheci Miguel, nome fictício, com oito anos e aluno do segundo ano do ensino fundamental. Ele é uma criança sorridente, magra, pele morena e de cabelos lisos, cujo diagnóstico de autismo tem marcado a narrativa de sua história de vida. As situações de sala de aula foram registradas em áudio e vídeo, diário de campo e fotografia, instrumentos estes que nos possibilitaram focalizar a análise de

3 No original: “[...] empezar por hechos nímios, insignificantes y proceder a una investigación de gran altura teórica con el fin de revelar como se manifiesta lo grande en lo más pequeno”.

⁴ Neste texto, fazemos a opção por usar o verbo na primeira pessoa do plural, todavia, nesta seção na qual relatamos o trabalho de campo desenvolvido, iremos usar a primeira pessoa do singular, para destacar o trabalho realizado pelo pesquisador (primeiro autor deste texto).

abordagem histórico-cultural, microgenética. Por essa análise, olhamos para os fenômenos que compõem o cenário escolar; seja em contextos ‘micro’ (situações do cotidiano escolar), seja em contexto ‘macro’ (como o sistema político-econômico e as intervenções externas) impactam nas propostas pedagógicas. Para este texto, selecionamos um episódio que nos dá indícios do modo como tais propostas têm sido desenvolvidas na sala de aula de Miguel.

O trabalho de sala de aula que aconteceu com uma parceria entre mim e a professora, de nome fictício, Quezia. Reconhecida como professora experiente, ela é formada em Pedagogia e com pós-graduação na área da educação especial. A parceria com a professora não foi um processo fácil, que aconteceu à primeira vista. Quezia me apresentou à turma do segundo ano como ‘o prô que veio fazer estágio’ e, por mais que as crianças tenham ficado apreensivas, elas gostaram do novo ‘prô’. Nesse movimento de apresentação, fiquei pensativo a respeito do modo como fui adjetivado, afinal, meu papel, naquela circunstância, era o de professor e pesquisador. Pois bem, nos primeiros dias de sala de aula, a professora Quezia se relacionava comigo como se eu fosse o seu estagiário e, sem saber como agir, fiquei durante a primeira semana sentado, no fundo da sala, observando e tomando nota em meu diário de campo. Talvez ela também não soubesse como agir com um pesquisador em sala de aula, porque as relações humanas não são automatizadas, elas vão sendo construídas em conjunto. Uma vez ou outra, Quezia passava ao lado e perguntava o que eu estava escrevendo.

Concomitante ao processo de construção da parceria, o trabalho pedagógico foi sendo desenvolvido; fui sentindo que fazia parte da sala de aula. Com sentimento de pertencimento e com uma postura mais acolhedora, diferente do primeiro momento em que eu ficava tomando nota em diário de campo, conversei com Quezia a respeito do planejamento. Ela me conta que o município passava por uma reorganização curricular por causa da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e por este motivo, estava seguindo o planejamento do ano anterior. Uma digressão, tal adequação durou todo o ano letivo de 2019. No dia a dia, o livro didático foi a proposta pedagógica que norteava o trabalho educacional. Sua organização em unidades temáticas nos auxiliou, pois sabíamos que tínhamos uma sequência didática, já que o município não dispunha de currículo

orientado pela BNCC. Mesmo assim, tinha um currículo, que eram os materiais didáticos que a professora utilizava, como o livro didático, estruturado em abordagens e competências extraídas da Base. É importante ressaltar que, embora não tivesse uma estruturação oficial, pois o novo currículo do município estava em reelaboração, a ação docente não deixou de ser intencional.

Na próxima seção, apresentamos um episódio no qual, em uma aula de matemática, a criança adentra a esfera da elaboração conceitual.

A ‘dor’ do aprender e a apropriação de conceitos

Episódio 4 – Então por que você faz continhas? ‘não sei’: Miguel e a aritmética

Contextualização: A aula é de matemática, adição. A professora Quezia lê para toda a turma o título e a descrição das tarefas: “Arrumando os presentes – os duendes do papai Noel estão bem atarefados neste Natal. Cada um tem uma tarefa diferente para executar. O duende Durvalino é responsável por separar os presentes pedidos e enviar para o duende Dagoberto embalar e colocar o nome da criança. Os lotes são passados a Dagoberto em forma de enigma matemático. Para descobrir o que cada criança pediu, resolva as operações e relacione-as aos resultados”.

Assim que a professora termina a leitura, os alunos começam, com autonomia, a resolverem as adições, mas Miguel fica balançando o lápis com a mão, o que não era de costume. Miguel está sentado ao lado de Gilmar. Essa disposição da sala, um aluno ao lado do outro, foi sugerida pelo professor-pesquisador com o intuito de que as crianças resolvessem os exercícios com seus pares. Ainda assim, Miguel precisou do auxílio do professor-pesquisador, uma vez que Gilmar, não o quis ajudar.

O professor-pesquisador está ajudando Miguel a resolver as tarefas da aula de matemática: adição e subtração. O movimento que o professor faz de ajuda está no sentido de pegar as tampinhas de garrafa e no auxílio verbal quando a criança conta.

Em certo momento, o professor-pesquisador observa que o aluno parece estar disperso, pois Miguel resolve os exercícios, mas de cabeça baixa, apoiando o rosto na mão. Além disso, a letra está grande e o aluno não sorri, como de costume. Ao ver que a criança parece desanimada, o professor-pesquisador tenta motivá-lo, falando com voz animada e comemorando seus acertos.

Por exemplo, quando utiliza as tampinhas de garrafa para somar, Miguel geralmente está sorridente e animado, conta alto, “capricha” na escrita, mas neste dia, ele pega uma... duas... três... vagarosamente, do mesmo modo, realiza a adição, além disso, não segura o lápis com firmeza; que fica escapando de sua mão. Ainda assim, completa as tarefas. Ao observar que Miguel está desmotivado, o professor-pesquisador investiga a situação indagando ao aluno se aconteceu alguma coisa, a criança diz que não, o professor-pesquisador muda o contexto, pergunta se ele gosta de fazer o exercício, ele diz que sim. Em seguida, o professor-pesquisador novamente questiona o aluno:

T. 1: Professor-pesquisador: Miguel, você sabe o que é o número?

T. 2: Miguel: não...

T. 3: Professor-pesquisador: mas, Miguel, você não faz as continhas?

T. 4: Miguel: sim...

T. 5: Professor-pesquisador: então, para que servem as continhas?

T. 6: Miguel: não sei...

Neste momento, Gilmar, que tem dificuldades com as tarefas de matemática, mas que as resolveu sozinho e que estava sentado ao lado de Miguel, diz:

T. 7: Gilmar: até eu sei para que servem as continhas!

E continua...

T. 8: Gilmar: Miguel, empresta o lápis?

T. 9: Miguel: não

T. 10: Gilmar: nossa! Até o Miguel! Por isso que eu não gosto de ninguém da sala, ainda bem que meu primo tem sete (idade) igual eu! Queria mudar para a escola dele...

Registro em diário de campo e videogravação, 7 de junho de

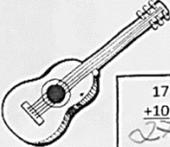
Figura 1: Tarefa de matemática

ARRUMANDO OS PRESENTES

OS DUENDES DO PAPAÍ NOEL ESTÃO BEM ATAREFADOS NESTE NATAL. CADA UM TEM UMA TAREFA DIFERENTE PARA EXECUTAR.

O DUENDE DURVALINO É RESPONSÁVEL POR SEPARAR OS PRESENTES PEDIDOS E ENVIAR PARA O DUENDE DAGOBERTO EMBALAR E COLOCAR O NOME DA CRIANÇA. OS LOTES SÃO PASSADOS A DAGOBERTO EM FORMA DE ENIGMA MATEMÁTICO.

PARA DESCOBRIR O QUE CADA CRIANÇA PEDIU, RESOLVA AS OPERAÇÕES E RELACIONE-AS AOS RESULTADOS:

 $\begin{array}{r} 13 \\ +12 \\ \hline \end{array}$	 $\begin{array}{r} 25 \\ +11 \\ \hline \end{array}$	 $\begin{array}{r} 16 \\ +12 \\ \hline \end{array}$
 $\begin{array}{r} 18 \\ +11 \\ \hline \end{array}$	 $\begin{array}{r} 24 \\ +14 \\ \hline \end{array}$	 $\begin{array}{r} 17 \\ +10 \\ \hline \end{array}$

Fonte: Daniel Novas, 2019

Na contextualização do episódio aparece um indício para a discussão: quais são as duplas produtivas da sala? Muitas vezes, os professores organizam as turmas intencionalmente pensando em possibilitar as trocas, o trabalho coletivo e a elaboração conceitual. Eles fazem isso considerando a dinâmica da sala de aula, as habilidades dos alunos e o conteúdo a ser trabalhado. Mas, geralmente, esses professores não consideraram um aspecto importante: a afinidade entre os alunos e as suas vontades. O trabalho com duplas tende, do ponto de vista da aprendizagem, criar uma situação oportuna para que se aconteça a elaboração de conceitos a partir da troca entre os alunos. Ao organizar a sala em dupla, o professor mostra uma possibilidade de trabalho pedagógico com vistas a elaboração conceitual, mas a problemática é: e se os alunos não querem ficar juntos, não se identificam?

Quando formamos as duplas, pensamos em um modo de ensinar que fosse melhor para nós. Nessa tentativa, o professor-

pesquisador e a professora Quezia buscavam auxiliar os dois alunos com mais dificuldades, e por isso, Miguel e Gilmar estavam juntos. Se por um lado, não consideramos a opinião dos alunos na organização da sala, por outro, há a necessidade de ensinar as crianças a respeitarem e conviverem com as diferenças. Daí que a tarefa planejada com vistas a elaboração do conceito numérico toma outra proporção: o que era para ser uma tarefa ‘harmoniosa’, se torna um momento conflituoso e que impacta nos modos de realização da tarefa. Ainda assim, nos chama a atenção a formação de duplas homogêneas, se ambos tinham dificuldades, pensando no conceito de ZDP (VIGOTSKI, 2001), e a colaboração entre pares, na qual os mais capazes auxiliam os menos, seria essa a melhor dupla?

Por qual motivo Gilmar não quis ajudar Miguel? Por que Miguel não quis emprestar o lápis para o colega? Há pistas de que a dupla não queria estar junto. Gilmar parece debochar da situação do colega e diz (T. 7) “até eu sei para que servem as continhas!”. Como assim, “até eu sei?”. Gilmar é um aluno tido como bagunceiro e desinteressado, então, se ele sabe fazer a tarefa proposta, por que outra criança não conseguiria? Há uma relação conflituosa entre as crianças e que mostra como a palavra do outro reverbera em sua constituição. Em seguida, o mesmo aluno pede um lápis e Miguel diz não (T. 9) e Gilmar reitera (T. 10) “nossa! Até o Miguel!”. Quando Gilmar ‘debocha’ de seu colega e diz que sabe para que servem as continhas, não sabemos se o/s alunos se apropriou/aram do conceito aritmético de adição, mas fato é, eles resolvem a tarefa com auxílio do professor-pesquisador e com auxílio das tampinhas. A esse respeito, Frare, Anjos e Dainez (2017, p. 106) esclarecem que o pensamento em conceito “envolve a produção, o uso e a apropriação de signos e sentidos que permeiam o funcionamento mental [...] ou sejam processos de linguagem”. Por esse motivo, podemos ter *indícios* de que está acontecendo, em meio ao cenário conflituoso das duplas, o processo de elaboração conceitual.

Com relação a resolução da tarefa, podemos pensar na intencionalidade da proposta pedagógica na elaboração conceitual. Queríamos trabalhar com a adição, e findamos no trabalho com o método de resolver um algoritmo. Por mais que houvesse um enunciado que orientasse para uma situação problema, todas as contas estavam armadas para o aluno resolver. Eles estavam

aprendendo o como calcular, a técnica, e não o que é calcular; estávamos tentando uma proposta que focalizasse um trabalho pelo ótica histórico-cultural, e findamos em uma ‘fazeção’ de exercício, assim como a organização do ensino tradicional prediz, ou seja, a situação não se configurou em um problema para o aluno.

A folha da tarefa apresenta um contexto, busca envolver os alunos em uma situação-problema. Mas, se a situação-problema, efetivamente, será encarada como tal pelos alunos é uma coisa que não se pode prever. Nesse sentido, argumentamos que o papel do professor é promover situações que levem o aluno a refletir sobre os problemas que têm que resolver. Entendemos que, quando os alunos estão mobilizados para resolver uma tarefa deste tipo, eles estão se sentindo desafiados, motivados, há um empenho em resolver a tarefa de matemática. É isso que defendemos como um ensino significativo. Ensino que difere de uma proposta que traz uma ação mecânica, em que o aluno é um mero reproduzidor de fórmulas. Acreditamos que esse aluno estava diante de uma tarefa que não o mobilizou, não o desafiou. Essa é uma questão: que tarefa o mobilizaria?

Neste ponto, podemos enxergar os indícios de uma contradição. O trabalho pedagógico com vistas à elaboração do conceito numérico não mobiliza Miguel, que parece estar mais interessado nas ilustrações. Ainda assim, ele e seu colega resolvem as tarefas. A resolução, por mais que não tenha acontecido de modo ideal, ou seja, a construção de um trabalho pedagógico a partir das necessidades do aluno, adentra no campo do micro, ou seja, nos indícios que se tem da constituição do aluno.

Na apropriação de um novo conhecimento, explica Leontiev (2005), é preciso que a criança seja mobilizada, primeiro pela orientação do adulto, depois, ela própria, no plano da linguagem, passa a orientar seu processo de apropriação de algo. Para Vigotski (2009), a elaboração conceitual é processo dinâmico, perpassado pela palavra – a generalização de um conceito passa pela significação. Aqui, podemos ter indícios de que, em seu processo de desenvolvimento, o aluno se relaciona com os conceitos de modo indireto: pela palavra do outro e pela mediação das tampinhas de garrafa que utiliza para somar/contar. Ao ganharem um novo sentido, as tampinhas, atuam como um caminho outro na aquisição do conceito numérico. Esse movimento ‘interativo’, à medida que afeta e

compõe o vocabulário do aluno, singulariza-se, como afirma Leontiev (2005), à síntese de seu funcionamento psíquico.

O uso do instrumento indireto ‘tampinhas de garrafa’ para realizar a operação aritmética ajuda a ilustrar que o aluno resolve com uma série de auxílios externos o que não consegue realizar de forma abstrata. Luria (2010) afirma que há uma certa contradição no uso de recursos auxiliares. Se, por um lado, a tarefa é realizada com auxílio do instrumento técnico-semiótico (tampinha), por outro, o uso demasiado de tal caminho indireto pode se tornar um impedimento para que a criança consiga chegar ao passo seguinte: a abstração do conceito numérico. Mesmo assim, essa forma na qual o aluno recorre para contar os objetos o obriga a contar por números, fazendo uma abstração das tampinhas para o cálculo mental.

Contra a ideia de mecanicidade e que considera a constituição do aluno com algo linear, ou seja, que acontece de forma contínua e tranquila, Oliveira (2017) defende o papel da escola na promoção de um saber pedagógico mais humanizado, para tanto, a autora explica que é preciso considerar o sujeito em sua peculiaridade. Neste episódio inferimos que a proposta pedagógica com vistas à elaboração do conceito numérico não está sendo para Miguel um processo linear, mecânico e tranquilo, a tarefa está sendo tensa e contraditória. Miguel está realizando a tarefa com a cabeça baixa, segurando o lápis sem firmeza e contando vagarosamente, ou seja, mais ou menos interessado, por que a tarefa pode não ter tido muito sentido para ele.

A proposta parece não ter mobilizado a vontade do aluno para realizá-la, ainda assim, ele a faz. Ele sabe seu papel de aluno e realiza o que lhe é solicitado sem questionar ou se recusar. Mas só chegamos a esta consideração porque olhamos o processo, e por essa razão, podemos “descobrir provas eficazes do tremendo e excepcional esforço que essa criaturinha precisa fazer antes de ser capaz de executar, fácil e automaticamente, operações numéricas que nos parecem tão simples e fáceis” (LURIA, 2010, p. 98).

Considerações

Neste capítulo tivemos como objetivo investigar como as propostas pedagógicas que visam a elaboração conceitual são

trabalhadas na sala de aula. No início do capítulo, apontamos alguns fenômenos que perpassam as relações escolares de uma criança com autismo no segundo ano do ensino fundamental: o diagnóstico, o papel da escola e a perspectiva de trabalho com vista à elaboração de conceitos. A teoria histórico-cultural defende que a elaboração conceitual acontece na relação social entre os sujeitos e pelos sentidos e generalizações da palavra e, sobretudo por meio da linguagem. Isto significa que os conceitos trabalhados na escola (científicos), não estão isolados da vida humana em sociedade, um exemplo disto é quando a professora organiza as duplas de trabalho com vista à realização da tarefa das crianças entre seus pares.

É importante frisar que esse tipo de tarefa é comumente trabalhado com alunos dos anos iniciais e está fundamentada no livro didático que a professora utiliza. Nesta tarefa, os algoritmos são desprovidos de sentido, visto que eles não precisam estar na forma vertical. Na resolução da tarefa, como os cálculos não exigiam procedimento algorítmico, Miguel colocou em ação o conceito de adição e utilizou as tampinhas. Esse movimento é um indício de que a criança está se apropriando corretamente do conceito de adição (e não soma).

Na situação de sala de aula discutida neste texto, a escola se mostra um campo conflituoso, primeiro porque desnuda um trabalho pedagógico voltado à elaboração conceitual que se estrutura em uma tarefa mecânica; segundo, pois, quando as crianças falam sobre seus pares parecem reafirmar dizeres estruturais sobre a escola contemporânea. Como assim ‘até Miguel não empresta’? Esse ‘até o Miguel’ dá indícios de uma escola estruturada em uma visão capacitista que tipifica os alunos (com deficiência) por suas características.

No movimento entre as propostas com vistas à elaboração conceitual e o que efetivamente é realizado em sala de aula, nos deparamos com o lugar social da escola no desenvolvimento humano e o papel das propostas pedagógicas na elaboração conceitual por um aluno com autismo na relação pedagógica. Em uma escola irreal, os professores pensariam nas duplas e elas realizaram a tarefa sem questionar o porquê deste ou daquele colega, mas na escola real, não é isso que acontece. Quando os alunos realizam a tarefa proposta com vistas a elaboração conceitual, parecem estar sinalizando que há

muito o que ser feito para vislumbrarmos uma escola menos excludente.

Referências

- FRARE, R. E. B. F.; ANJOS, D. D.; DAINEZ, D. Mediação pedagógica e elaboração conceitual: processos de significação no contexto do ensino de matemática. In: MASCIA A. A. M.; ANJOS, D. D.; S. A. L. B. (orgs). **Leituras de Vigotski**: repercussões na atividade docente. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- LEONTIEV, A. Os Princípios do Desenvolvimento Mental e o Problema do Atraso Mental. In: **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento / Aléxis Leontiev... [et al.]; Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005.
- LURIA, A. R. A psicologia experimental e o desenvolvimento infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2010. p. 85-102.
- MAENNER et. al. Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years: Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States. **MMWR Surveill Summ**. 2020.
- OLIVEIRA, B. A dialética do singular-particular-universal. In: A. A. Abrantes, N. R. Silva, & S. T. F. Martins (Orgs.). **Método histórico-social na psicologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- PASSOS-BUENO, M. R.; VADASZ, E.; HUBNER, M. M. C. Um retrato do autismo no Brasil. [Depoimento a Carolina Oliveira]. **Espaço Aberto**. Comportamento, São Paulo, n. 170, p. on-line, 2015.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez, 1984.
- SCHROEDER, E. Conceitos espontâneos e conceitos científicos: o processo da construção conceitual em Vygotsky. **Atos de pesquisa em educação**, v. 2, n. 2, p. 293-318, 2007.
- VIGOTSKI, L. S. [1930]. **A transformação socialista do homem**. In: Varnitso, 3, p. 36-44. 1930. Disponível em: <http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/01072013_a_transformaaca_o_socialista_dos_homens.pdf>. Acesso em 27 dez. 2021.

VYGOTSKI, L. S. [1924-1934] **Fundamentos de defectologia.** In: VYGOTSKI, L.S. Madri: Visor, 1995a.

VYGOTSKI, L. S. [1931]. **El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores.** In: VYGOTSKI, L.S. Madri: Visor, 1995b.

VIGOTSKI. L. S. [1934] **A construção do Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes (194 páginas). 2009.

COMUNICAÇÃO E SALA DE AULA: NOSSO PONTO DE PARTIDA NO ESTUDO DO ENSINO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Suelio Geraldo Pereira (PUC Minas)¹

Introdução

Às vezes se apresentam outras possibilidades que quase não coincidem com a situação geral, oportunidades nas quais, a partir de uma palavra, um olhar, um sinal de confiança, pode ser alcançado mais do que através de esforços exaustivos que duram a vida toda.

Franz Kafka

O ato de comunicação² vai além daqueles expressos no uso de mídias, termo que é conceituado por Martino (2016, p. 14) como conjunto de meios de comunicação (televisão, rádio, internet, placas, letreiros, outdoors, etc.) de massa ou digitais que, por vezes, resumem o ato de se comunicar em meros dispositivos tecnológicos. A comunicação em educação é uma ação entre pessoas que têm o mesmo objetivo, isto é, ensinar e aprender. Portanto, como acredita Kenski (2008, p. 651), os processos comunicacionais na educação podem ocorrer em qualquer momento e qualquer espaço, sendo os grandes responsáveis pelo sucesso da intercomunicação humana, que direciona as pessoas não somente para a aprendizagem de conteúdo, mas, também, de valores e comportamentos em sua multiplicidade de caminhos. Guerreiro *et al.* (2005, p. 280) afirmam que a comunicação não é apenas um objeto de verbalização de ideias, mas assume a função de negociação de significados com a finalidade de construção do conhecimento.

¹ Mestrando em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PPG - Letras), com bolsa CAPES Nível II; E-mail: sueliopo3@hotmail.com.

² O presente trabalho é o resultado de alterações e revisões realizadas no artigo escrito sob orientação do Dr. Danilo Arnaldo Briskievicz para a obtenção do título de especialização em Pós em Docência (IFMG), que fora publicado na Revista Educação Pública (CECIERJ) no ano 2020 e encontrando-se disponível na íntegra em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/43/o-desafio-da-comunicacao-nas-aulas-de-ciencias-e-biologia-a-partir-da-pratica-docente-na-rede-publica-de-ensino-de-formigam>

Dessa forma, Ponte *et al.* (2007, p. 40) ressaltam a primazia de se estudar a forma como acontece a comunicação no contexto escolar e assim compreender quais são as oportunidades que surgem em sala de aula para que o aluno desenvolva esta habilidade, além de entender como a comunicação está sendo utilizada para a promoção da aprendizagem nas disciplinas. Desse modo, este estudo mostra-se importante no atual cenário da educação nacional, pois intenciona acrescentar dados novos ao debate sobre as experiências dos professores de Ciências Biológicas no contexto da sala de aula, podendo, então, estruturar novas linhas de pensamento sobre as formas que o professor utiliza para se comunicar com seus alunos, evidenciando, também, o quanto elas atendem aos objetivos curriculares e se de fato estão enriquecendo o processo de ensino e aprendizagem.

Tendo como ponto de partida a noção pedagógica de que o professor é um organizador do ambiente de aprendizagem e provedor de ferramentas para a comunicação (Guerreiro *et al.*, 2005, p. 281), o objetivo deste trabalho centra-se na investigação de quais os métodos de comunicação mais utilizados pelos professores nas aulas de Ciências Biológicas e as suas relevâncias na compreensão dos conteúdos ministrados e na construção do conhecimento. Espera-se, portanto, que, a partir dos resultados apresentados a partir de coleta de dados em diálogo com os professores ativos em Formiga/MG, possa-se entender de que forma eles compreendem e usam a comunicação como ferramenta de ensino, elencando quais as mais comuns – fala, escrita, audiovisual, corporal, ilustrativa, etc. – e se, sob as suas perspectivas, elas são eficazes no processo de ensino e aprendizado dos alunos.

A metodologia utilizada foi um estudo de caso de caráter qualitativo que, segundo Moraes, Ramos e Galiazzi (2007), tem por finalidade investigar e se aprofundar acerca da compreensão dos fenômenos do presente assunto através da perspectiva dos participantes da pesquisa. Não se pretendeu, desse modo, testar nenhuma hipótese já predeterminada, mas, sim, compreender a realidade de uma amostra e verificar a coerência dos dados coletados, predominantemente descritivos, com outras bibliografias de mesma temática. A pesquisa foi realizada na cidade de Formiga/MG, com a ajuda de alguns professores da rede pública de

ensino municipal (ensino fundamental) e estadual (ensino médio). Os docentes participantes lecionam em turmas que variam entre 8 e 35 alunos matriculados, com idade entre 11 e 17 anos. O baixo número médio de alunos é devido à realidade local, pois nosso foco foi voltado para escolas situadas na zona rural deste município mineiro.

Os passos da pesquisa podem ser resumidos da seguinte maneira: primeiramente, foi feito o levantamento bibliográfico para embasamento teórico; em seguida, para efetivar a coleta de dados, aplicou-se um questionário estruturado de respostas discursivas para sete professores, cinco homens e duas mulheres, com idades entre 26 e 30 anos, que lecionam Ciências Biológicas na rede pública de ensino municipal (quatro professores) e estadual (três professores). Todos os professores são licenciados em Ciências Biológicas, sendo quatro com especialização *lato sensu*. Em relação à prática docente, o grupo estudado possui experiência efetiva com sala de aula entre um e sete anos. O último passo da pesquisa foi proceder à análise das respostas, à discussão entre elas e problematizá-las com nossa investigação teórica, a partir da Análise Textual Discursiva (ATD). É que, de acordo com Breda, Pelicioli e Ramos (2013, p.3), a ATD preza pela “(...) unitarização, a categorização e a construção do metatexto, isto é, um texto no qual se implicam as ideias do material coletado, a percepção do pesquisador e os fundamentos teóricos utilizados na pesquisa, com fins interpretativos.”. Seguimos os protocolos de autorização dos dados coletados, solicitando que todos os participantes assinassem um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Portanto, em razão desse procedimento ético, manteremos o sigilo dos participantes da pesquisa, nomeando-os na nossa análise somente pelas letras iniciais de seus nomes, as quais serão: I, F, G, L, S, C e R.

Resultados e discussões

É praticamente unânime o reconhecimento da relevância da comunicação dentro da Educação. Santos e Mortimer (2001, p. 19) ressaltam que é indiscutível que a sala de aula é um espaço de comunicação e que as palavras e as não-palavras (silêncios, ausências, sons articulados ou não) direcionam as relações entre os sujeitos e

permitem uma grande demanda de mensagens que são interpretadas de forma consciente e não consciente.

“Ela está presente na sociedade desde os primórdios, portanto, torna-se um ponto essencial no processo de ensino e aprendizagem (I)”. Uma boa comunicação entre aluno e professor eleva o ensino de Ciências Biológicas, como também, qualquer outro conteúdo. Sem ela não há como transmitir aquilo que se sabe para os alunos e “a forma de se expressar interfere muito (F)”, uma vez que, se os professores não souberem se expressar, não conseguirão atingir os alunos. “Visto que, Ciências Biológicas já é reputada como disciplina complicada devido a termos e vocábulos considerados difíceis pelos alunos, se não houver uma comunicação clara, entendível e objetiva, esse ‘abismo’ entre o aluno e a matéria cresce ainda mais (G)”. “Não adianta ter domínio do conteúdo, se não houver uma boa comunicação para transmiti-lo (I)”. Faz-se necessário buscar meios alternativos de comunicação para atingir a pluralidade dos alunos. “A comunicação ainda é, também, um recurso essencial no alcance de experiências e valores dos jovens (L)”. “A comunicação permite a seus interlocutores a troca de ideias. Nos conteúdos de Ciências Biológicas ela tem que agir como via de mão dupla, onde o professor comunica-se da forma que achar viável para atender o seu público, e os alunos, em resposta, também se comunicam com questionamentos, expressões, opiniões, etc. (S)”. Sem ela, o processo de ensino se torna falho, e os alunos, em consequência, têm a sua aprendizagem defasada, o que acaba repercutindo no desinteresse pelo conteúdo.

Meios de comunicação mais utilizados em sala de aula

Com o excesso de informações a que comumente os alunos estão expostos, é importante que as aulas sejam atrativas para eles. No século XXI, mudaram-se o perfil dos alunos, seus pensamentos e ideais, assim como os desafios dos professores, a quantidade de informação, as metas e tantos outros fatores que fazem parte da educação. Dessa forma, em acordo com Rodrigues (2009, p. 28) os professores precisam recriar sua maneira de estar em sala. A era digital predomina na sociedade atual e faz parte da realidade da maioria dos alunos, o que torna quase impossível não incluí-la neste

contexto. Alguns dos professores se mostraram em consenso com essa realidade: “Utilizo vários, principalmente tecnológicos, por meio de internet e apps de comunicação, como WhatsApp, vídeos e outros (C)”; “Em um meio globalizado, onde os alunos são considerados nativos digitais, o uso de meios tecnológicos são os mais aceitos por eles. Particularmente, eu, enquanto professor, não fujo da realidade dos alunos, (...) pesquisas na web, grupos de conversas em aplicativos, softwares educacionais (I)”. Bueno e Silva (2018) relatam que é explícita a presença das novas tecnologias em todos os campos da sociedade e que é algo que se tornou tão íntimo do mundo moderno que pode e deve ser utilizado como recurso de ensino e aprendizagem.

Entretanto, existem divergências quanto a esse meio de comunicação: “Eu não gosto de dar meu WhatsApp a aluno, não gosto de intimidade com aluno, mas tenho alguns em minhas outras redes sociais; porém, ainda sou do modo antigo, evito comunicar com eles via web. Para mim, o real manda mais... Na internet as palavras se espalham mais rápido e podem ter outros caminhos (...), mas, observo sim, que hoje está quase insustentável não estar conectado a eles. Os nossos alunos gostam disso, porém, eu me vejo em posição de professor, não como um amigo virtual, porque pelas poucas vezes que tentei ser o ‘amigão’ da turma, não deu tão certo pra mim (F)”.

A comunicação tradicional na sala de aula (oral, quadro, giz, livro) ainda é a maior realidade entre os professores: “Mas o mais utilizado e eficiente em minha opinião continua sendo a comunicação oral, mesmo, a conversa frente ao aluno. Acho que tem mais impacto. Particularmente, eu gosto de falar uma linguagem menos formal nas aulas, usando termos comuns ao dia a dia dos alunos e expressões da atualidade (C)”. “O modo como eu vou interagir com meu aluno é a palavra verbal (eu e eles, frente a frente). Gosto de fazer meu trabalho (explicar os conteúdos, orientá-los etc.) dessa forma (F)”. “Utilizo bastante quadro, livro, tentando sempre simplificar ao máximo (G)”. “O meio de comunicação mais utilizado por mim durante as aulas é o oral e gestual. A conexão que estabeleço entre essas duas formas de linguagem me ajuda a expressar de maneira mais ampla e objetiva, de forma a acentuar, facilitar, proporcionar e incentivar o processo de construção dos conhecimentos pelos próprios alunos (R)”. As explicações dos professores C, F, G e R,

corroboram a pesquisa de Piccinini e Martins (2004), quando expõem que os modos semióticos mais analisados foram o modo verbal (fala e textos escritos no quadro, no caderno e no livro didático). Para o educador S, “A realidade escolar nos limita ao tradicionalismo do uso oral e escrito dentro do processo educativo. Como professor, busco frequentemente explorar esses meios da melhor forma possível e acrescentando outros recursos que sejam pertinentes as aulas”.

A disciplina de Ciências Biológicas possui conteúdos que exigem, em alguns momentos, recursos que possibilitem melhor visibilidade acerca daquilo que se explana, visto o abstracionismo presentes nessa matéria. A professora G relata: “utilizo bastante também datashow com filmes, slides com imagens e redes sociais/e-mail para o envio de materiais que possam auxiliar nos estudos. Na medida do possível, também faço experiência nas aulas e utilizo materiais didáticos alternativos.

Todas essas opções considero eficientes no ensino de Ciências Biológicas porque são materiais bem visuais, que nos proporcionam várias opções didáticas para ministrar aulas, desde uma aula expositiva a uma aula em laboratório”. Em concordância, o professor L diz: “uso slides ricos em imagens e pouca escrita para chamar a atenção e atizar a curiosidade dos alunos” e completa dizendo que vê mais interesse do aluno por esses métodos do que pelo convencional “quadro e livros”. Esse discurso também está em acordo com a fala dos estudos de Piccinini e Martins (2004, p. 27), onde os docentes também utilizam como modos semióticos “(...) o modo visual, como imagens impressas, estáticas ou em movimento, representadas em seus mais variados tipos e suportes (quadro, vídeo, microscópio, transparências etc.)”.

Cada professor, dentro de sua realidade e público, considera os meios de comunicação utilizados eficientes no processo de ensino e aprendizagem. A fala de I é pertinente a esse aspecto: “para que isso tudo e todos os meios de comunicação se tornem eficiente, é necessário que: Os meios sejam avaliados quanto às suas potencialidades e usabilidade, levando em consideração a realidade da escola e comunidade onde está inserida”.

Uso dos termos científicos e a comunicação em sala de aula

A disciplina de Ciências Biológicas conta com uma série de palavras, expressões e conceitos típicos desses conteúdos, que são em grande maioria repudiados pelos alunos. Assim, Breda, Pelicioli e Ramos (2013), debatem que o uso da linguagem nas aulas de Ciências também é algo complexo para os próprios docentes, pois envolve uma linguagem formal e abstrata que se torna de difícil entendimento pelos estudantes. Apesar disso, não há como fugir dessa abordagem linguística e, com isso, os professores precisam buscar alternativas que facilitem a compreensão dos termos singulares da área disciplinar.

O professor *F* relata que “Os alunos têm, sim, essa dificuldade em entender o formal-científico, porém, eu não me apego somente nos termos científicos. Primeiro, eu explico estes termos, depois, jogo eles para a linguagem que os alunos entendem. Tento fazer um elo entre o científico e o vocabulário dos meninos, porque, se eu ficar atrelado somente a um vocabulário técnico, muitos vão ‘boiar’ no conteúdo e o meu objetivo é, ao contrário, atingir a todos.” O professor *G* diz que “Considero que essa comunicação formal, com uso de linguagem científica, dificulta a comunicação com o aluno, interferindo na aprendizagem. Sempre ouço pelos meus alunos que Ciências é muito difícil, porque tem muitos nomes e palavras complicadas; mas sabemos que essa linguagem científica faz parte e é importante. Como professora, eu tento sempre mostrar essa importância, mas também tento simplificar a explicação e ser o mais entendível e objetiva possível”. Bernadelli e Delamuta (2017, p. 2) elucidam que os desafios em ensinar os conceitos de Ciências estão ligados diretamente com a linguagem da sala de aula. Em consequência, são formadas concepções erradas desses conceitos por parte dos alunos, o que deixa claro que os significados expressos pelos professores sobre determinado assunto nem sempre são os mesmos que eles entendem.

Os professores *I* e *L* coincidem em suas observações, ao relatarem que utilizam de analogias para facilitar o entendimento dos termos. Já o professor *C* esboça que “Não acho que a informalidade na sala de aula seja regra necessária. No meu ponto de vista, os termos científicos não dificultam o aprendizado, apenas é difícil

escrever ou falar os nomes na linguagem científica, mas não atrapalham no entendimento da matéria ou do seu significado. Utilizo brincadeiras na aula expositiva com os alunos quando temos que ensinar algum assunto ou nome que possua linguagem científica, assim, o clima da sala fica leve e facilita o entendimento dos estudantes”. Nas aulas de Ciências Biológicas, a linguagem, em muitas ocasiões, é deixada em segundo plano. Grande parte dos docentes afirmam que seus alunos não sabem se expressar, seja de forma oral ou escrita, e acabam conferindo essa competência aos professores de linguagens /língua portuguesa, uma vez que acreditam que o problema não está na forma como ensinam Ciências Biológicas. Todavia, esses professores necessitam fazer com que os estudantes compreendam a linguagem própria da disciplina, para que, assim, absorvam o conteúdo. Desse modo, tornam-se também, de algum modo, professores de linguagens, na opinião de Mertins, Silva e Ramos (2017, p. 2). Entrevemos aqui um preconceito linguístico em referência a variação que a língua comporta, contudo, como não é o tema do nosso trabalho, ele será contornado, embora seja tão relevante quanto.

Todavia, é necessário que o professor entenda que os alunos não possuem afinidades com alguns conteúdos científicos, uma vez que isso nem sempre faz parte da realidade desses jovens ou é de difícil acesso para eles. Apenas repassar da mesma maneira aquilo que foi visto tão “detalhadamente” na graduação para os alunos do ensino regular não é coerente, visto a diferença de instrução existente. Diante disso, a fala do educador S é uma reafirmação: “Antes de tudo, o professor precisa entender que aquilo que foi aprendido tão minuciosamente na graduação não precisa ser transmitido da mesma maneira. É necessário um filtro que atenda o público alvo, que no caso são jovens do ensino fundamental II e médio. Os termos científicos são necessários, uma vez que muitos são de comunicação universal. Apesar de serem rejeitados por alguns alunos, não há como fugir deles. Com isso, procuro expor de forma simples, trazendo para a sua realidade, utilizando um vocabulário mais próximo do aluno, fazendo comparações, mas sempre reforçando a ideia de que a linguagem científica é indispensável dentro dos conteúdos e que é grande fonte de conhecimento e enriquecimento de vocabulário.”

O aprendizado do conteúdo de Ciências Biológicas demanda, portanto, dentre tantos fatores, o comprometimento e postura do docente em relação à linguagem utilizada para explicar conteúdos em sala de aula, parafraseando Bernadelli e Delamuta (2017, p. 2).

Séries e conteúdos com maiores dificuldades

A dificuldade em Ciências Biológicas pode variar de acordo com o conteúdo e série. Não necessariamente um aluno que não foi bem-sucedido em estudos sobre as camadas da Terra no 6º ano, por exemplo, irá se sair mal no estudo dos Reinos no 2º ano do ensino médio. Alguns aspectos são pertinentes para se elaborar uma hipótese acerca da dificuldade dos alunos: a maturidade do estudante, a capacidade de assimilação, a aplicação, a visibilidade, a imaginação, as formas de abordagem, entre outros fatores. Ao questionar os professores sobre este quesito, obtivemos os seguintes relatos: “No 1º e 3º Ano do ensino médio, referente aos conteúdos de síntese proteica, material genético, e genética. Acho que tais dificuldades provêm da falta de imaginação, de leitura e de conhecimentos prévios matemáticos com os quais os alunos chegam ao ensino médio, que são essenciais para se compreender todos estes conteúdos (C)”. O professor *I* apresenta considerações semelhantes: “Tanto no ensino de Ciências (8º ano) quanto no ensino de Biologia (2º e 3º ano), percebo maior dificuldade de absorção dos alunos nas aulas de genética. Termos como ‘gene’, ‘cromossomo’, etc., se tornam vagos para os alunos, pois não têm uma comunicação visual preexistente formada”.

O educador *F* retrata a falta de maturidade como um elemento relevante, que deve ser pensado quando se trata da comunicação e ensino de conteúdo no “6º ano e 7º ano. Pois, é por causa da idade, mesmo, que não compreendem algumas palavras. São mais imaturos, têm menos leitura do mundo, em relação ao 8º ano e ao 9º ano”. Já o docente *G* diz que “Eu percebi, realmente, grande dificuldade por parte dos alunos em entender e apreender a matéria no segundo ano do ensino médio, porque, na grade curricular dessa série, estuda-se os Filos do Reino *Animalia* (Metazoa) e também do Reino *Plantae*, matérias que possuem muitos termos e linguagem científica”. Os professores *L*, *R* e *S* compartilham o mesmo

pensamento, ao verificarem maior dificuldade de comunicação nas turmas de 9º ano, uma vez que, os conteúdos trabalhados dentro da disciplina de Ciências Biológicas são de introdução para a Química e a Física do ensino médio. O conteúdo de genética do 3º ano (ensino médio) também foi elencado pelos professores como uma temática de complexa instrução.

Facilitação na comunicação em sala de aula

Observados todos os desafios enfrentados na comunicação em sala de aula, é de suma importância o uso de recursos e métodos que visem minimizar essa defasagem. Quando abordados sobre a forma que utilizam para facilitar a comunicação com seus alunos em sala de aula, a maioria dos professores citaram que buscam um relacionamento mais próximo com os estudantes (redes sociais, conversas informais, grupos de WhatsApp), promovendo momentos de interação que possivelmente possam resultar em um ambiente mais aconchegante para se ensinar, aprender e promover o apreço pela disciplina de Ciências Biológicas. Rodrigues (2009, p. 28) explana que é indispensável a relação do professor com o aluno e que as aulas que buscam a interação entre os grupos se tornam uma ferramenta para desenvolver a postura proativa do aluno no processo de aprendizagem. Por outro lado, Catellani (2014, p. 2) diz que o professor “(...) antes mesmo de transmitir o conhecimento, terá que realizar um contato coletivo, que é público, diferenciado e que exige uma comunicação direta, estratégica, qualificada e personalizada”. Ambos os pesquisadores, por conseguinte, afirmam que aspectos como objetividade e simplicidade nas palavras, um vocabulário mais próximo da região, idade e realidade do aluno, assim como recursos de vídeos, imagens, slides, dentre outros métodos atrativos que captam a atenção do aluno, contribuem muito para um melhor ensino.

Recursos tecnológicos como forma de comunicação

Ao abordar o uso de recursos tecnológicos como via de comunicação e aprendizagem, a maioria dos professores esboçaram que utilizam o datashow e o notebook para aulas com imagens e

vídeos. Entretanto, expuseram a pouca disponibilidade desses materiais, no que tange ao datashow há a necessidade de agendamento, pois as escolas possuem apenas um aparelho para tanta demanda. Referente ao notebook, todos explanaram que utilizam o seu próprio aparelho. O educador *F* explanou que não é a favor do uso de celulares para fins pedagógicos, pois os alunos não sabem utilizá-los com esse objetivo e acabam se dispersando. Já o docente *I* afirma gostar de utilizar alguns aplicativos durante suas aulas.

Verifica-se, destarte, um consenso de ideias e realidades. As escolas oferecem poucos recursos (essencialmente as de zona rural), portanto, os professores precisam buscar meios alternativos que enriqueçam suas aulas e sejam instigantes, atrativos aos seus alunos. Os recursos digitais, quando utilizados de maneira correta, somam-se e potencializam o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que contêm componentes que instigam a relação entre o aluno, o professor e o conteúdo. Essas ferramentas, concordando com Bueno e Silva (2018, p. 156), possibilitam atividades mais dinâmicas, com maior capacidade sonora e imagética, proporcionando um contato mais aprofundado e real com o conteúdo ensinado.

O uso de dispositivos e da internet tornou-se preponderante agora, neste tempo de pandemia, em que os educadores precisaram se reinventar no ensino, como os alunos na aprendizagem. No entanto, este estudo fora realizado antes da exponencial expansão da Covid-19, desse modo, não fora abordado essa questão aos entrevistados.

Considerações Finais

A partir do estudo realizado, constatamos que os diferentes professores entrevistados compartilham o mesmo pensamento sobre a importância da comunicação nos processos educativos. Apesar de entenderem que os recursos digitais são predominantes no mundo contemporâneo, os docentes optam pelo tradicionalismo da oralidade e escrita em sala de aula, conceituando-os como ainda eficazes formas de comunicação e aprendizagem. Porém, precisamos levar em consideração que estes são professores em escolas da zona rural, locais nem sempre equipados com laboratório, insumos para

experiências, dispositivos eletrônicos e internet, fatores que os impõe perpetuar esse formato de ensino e a pensar dessa forma. Mas, ao mesmo tempo, essa consideração igualmente leva-nos a refletir sobre o porquê desses educadores, mesmo cientes das novas práticas docentes e das metodologias modernas, ainda se rendem ao convencional e básico.

No que se refere ao uso de termos científicos durante as aulas, percebemos, na maioria dos docentes, a preocupação em adaptar esses conceitos para melhor entendimento dos alunos. Eles estão cientes quanto a complexidade dos conteúdos ministrados, o que instiga-os a buscarmos, através de analogias e de um vocabulário mais simples, serem mais efetivos no ensino mas, nem por isso, perdendo de vista a essência e o enquadramento de como os ministram.

Os professores questionados também creditaram importância ao relacionamento com os alunos, defendendo-o como uma ferramenta básica e facilitadora da comunicação. A interação entre as partes eventualmente possibilita mais afeição pelo conteúdo, uma vez que, na convivência, passam a existir laços, respeito, descontração, familiaridade – aspectos que, aos entrevistados, são importantes para o sucesso das aulas.

Deslumbramos, igualmente, como um resultado colateral desse estudo de campo aqui posto, que alguns dos recursos e estratégias de ensino aplicados pelos professores entrevistados poderiam ser recuperados, alterados e complementados por demais profissionais das Ciências Biológicas. A comparação de termo científico com outro mais ilustrativo, o uso de cartazes com imagens e, principalmente, o aproveitamento do ambiente rural, tão caro em exemplos da natureza (um “laboratório a céu aberto”), são alguns dentre os vários expedientes manuseados por eles e que poderiam ser resgatados em espaços educativos semelhantes.

Por conseguinte, ao mesmo tempo que é necessário atentar para as particularidades do público e buscar atender às necessidades dos alunos, é igualmente preciso desenvolver nestes as competências e habilidades constantes no arcabouço da disciplina, relevantes no seu futuro exercício social e cidadão. Explorar, portanto, as multifaces da comunicação é uma grande estratégia e também um desafio nas salas de aula, mas, quando utilizadas corretamente, em

complementaridade, propiciam um ambiente enriquecedor que avança os alunos rumo a uma educação de qualidade.

Referências

BERNADELLI, Marlize Spagolla; DELAMUTA, Beatriz Hass. Ensino de Ciências e a transformação da linguagem informal em linguagem científica. In: **X Congresso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias**, 2017. Disponível em: <https://library.co/document/y4jwwwry-ensino-de-ciencias-transformacao-linguagem-informal-linguagem-cientifica.html>. Acesso em 04 de set. 2020.

BREDA, Adriana; PELICIOLO, Alex Ferranti; RAMOS, Maurivan Guntzel. A função da linguagem no ensino de Ciências e Matemática: um olhar sobre o que pensam os professores. In: **XI EDUCERE**. Curitiba: PUC-PR, 2013. v. único. p. 1-17. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/11979>. Acesso em 28 de mai. 2020.

BRISKIEVICZ, Danilo Arnaldo. A escola-medusa: o olhar do outro e a Educação em Jean-Paul Sartre. **Educação, Santa Maria**, v. 43, nº 2, p. 67-78, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/revs/article/view/3153>. Acesso em 20 de ago. 2020.

BUENO, Alcione José Alves; SILVA, Silvio Luiz Rutz da. O cinema como linguagem no ensino de ciências. **Actio: Docência em Ciências**, v. 3, nº 2, p. 154-172, 2018. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/7672>. Acesso em 25 de ago. 2020.

CATELLANI, Gabriel Veiga. O professor e a comunicação na sala de aula. **EdUece**, v. 2, p. 1-9, 2014. Disponível em: <https://tedez.pucsp.br/handle/handle/16097>. Acesso em 01 de mai. 2020.

GUERREIRO, Antonio et al. Comunicação na sala de aula: a perspectiva do ensino exploratório da matemática. **Zetetiké Unicamp**, v. 23, nº 44, p. 279-295, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8646539>. Acesso em 12 de ago. 2020.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e Comunicação: interconexões e convergências. **Educação e Sociedade**, v. 29, nº 104, p. 647-665, 2008.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/nxvghtWSLXhgNjZrydx7sHK/?lang=pt>.

Acesso em 07 de mai. 2020.

MARTINO, Luis Mauro Sá. Entre mídia e comunicação: origens e modalidades de uma dicotomia nos estudos da área. **Comunicação, mídia e consumo**, v. 13, nº 38, p. 10-28, 2016. Disponível em: <http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/view/1154>.

Acesso em 29 de jul. 2020.

MERTINS, Simone; SILVA, Carla Melo da; RAMOS, Maurivan Guntzel. A relevância da linguagem no processo de ensino e aprendizagem de ciências na Educação Básica. In: **Encontro de debates sobre o ensino de química**, v. 1, p. 1-8, FURG, Rio Grande, 2017. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/11972>. Acesso em 19 de jun. 2020.

MORAES, Roque; RAMOS, Maurivan. Guntzel; GALIAZZI, Maria do Carmo. Aprender Química: promovendo excursões em discursos da química. In: ZANON, Lenir Basso; MALDANER, Otávio Aloísio (Org.). **Fundamentos e propostas de ensino de Química para a Educação básica no Brasil**. 1ª ed., Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí: Unijuí, 2007.

PICCININI, Cláudia; MARTINS, Isabel. Comunicação multimodal na sala de aula de ciências: construindo sentidos com palavras e gestos. **Revista Ensaio**, v. 6, nº 1, p. 24-37, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/39KN4PV4z36zN8Wqb4yREXm/abstract/?lang=pt>. Acesso em 20 de mai. 2020.

PONTE, João Pedro da et al. A comunicação nas práticas de jovens professores de Matemática. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 20, nº 2, p. 39-74, 2007. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/26431>. Acesso em 28 de jun. 2020.

RODRIGUES, Daniele Cristine. **A comunicação na sala de aula: comunicando para a vida**. 2009. 91 f. Monografia (Especialização me Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação: método e técnicas de ensino, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira: UTFPR, 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/332531127_A_comunicacao_na_sala_de_aula_comunicando_para_a_vida_Monografia_apres

[entada_para_obtencao_de_titulo_de_especialista](#). Acesso em 08 de jul. 2020.

SANTOS, Flávia Maria Teixeira dos; MORTIMER, Eduardo. Fleury. Comunicação não-verbal em sala de aula. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 1, nº 1, p.18-30, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4181>. Acesso em 07 de jun. 2020.

- Esse trabalho foi publicado na íntegra pela **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 43, 10 de novembro de 2020. Podendo ser acessado em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/43/o-desafio-da-comunicacao-nas-aulas-de-ciencias-e-biologia-a-partir-da-pratica-docente-na-rede-publica-de-ensino-de-formigamg>.

A GRAMÁTICA APLICADA AO GÊNERO RESUMO DE NOVELA: QUE CONTEÚDOS ENSINAR?¹

Alex Caldas Simões (IFES)²; Viviana Leite Pimentel (UFES)³

Introdução

Hoje já está um pouco mais claro para os professores de língua portuguesa que o ensino de português deve ser instrumentalizado pelo construto teórico conhecido como gênero discursivo, considerado o núcleo do ensino de língua portuguesa (DELL' ISOLA, 2007). Chegou-se a cogitar que o gênero era um substituto moderno para a gramática, quando na verdade não era. Como entendemos hoje, o texto possui duas unidades (HASAN, 1989): a unidade de estrutura, onde está o gênero; e a unidade de textura, onde está a gramática e sua textualidade. Logo, ora pode-se abordar em sala de aula o trabalho com o gênero, ora com a gramática. Ambos são importantes e devem ser abordados em sala. Na história da disciplina de língua portuguesa já houve a ênfase para o trabalho com a gramática e depois com o texto (SOARES, 20004) e, como vemos atualmente, com o gênero discursivo, em todos os seus aspectos multimodais.

Em meados de 1960 e fins de 1970, por exemplo, ensinava-se a gramática pela gramática; “[s]upunha-se que, com a memorização de regras esparsas, o aluno ia incorporá-las e aplicá-las em situações concretas de uso”. (SAVIOLI, 2014, p. 136). Isso de fato não ocorria, o que levou o período a ser classificado como o momento mais inexpressivo do ensino de gramática (SAVIOLI, 2014). Nesse período, aprender uma língua era aprender a descrevê-la em suas prescrições; não havia espaço para a variação linguística (SAVIOLI, 2014). Nas

1 A pesquisa é resultado de um dos núcleos de discussão e análise do projeto de pesquisa (PIVIC, IFES) intitulado “A relação entre a Estrutura Potencial do Gênero (EPG) resumo de novela e as suas construções sintáticas e coesivas: descrevendo as relações entre gênero e unidades de textura”, realizado pelos autores entre agosto de 2018 e agosto de 2019.

2 Doutor em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGL). Pós-doutor em Letras (UNIFESP). Professor do Instituto Federal do Espírito Santo, *campus* Venda Nova do Imigrante. E-mail: alex.simoed@ifes.edu.br

3 Mestranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Espírito Santo (PPGEL). E-mail: viviana_vni@hotmail.com

avaliações exigia-se do aluno a análise gramatical estudada em sala⁴, a “mera descrição feita com nomenclatura especializada e de trechos [de frases descontextualizadas] para corrigir.” (SAVIOLI, 2014, p. 137).

Na década de 1980, há na academia o surgimento das teorias linguísticas; e uma maior diversidade de textos na escola, em especial os jornalísticos, textos atuais e mais próximos do aluno (BEZERRA, 2010). Em 1988, em obediência ao artigo 206 da Constituição Federal, foi organizado junto ao Ministério da Educação “um currículo mínimo organizador do ensino e integrador da nação brasileira” (TOSI, 2003, p. 216) – os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), publicados entre 1997 e 1998.

Na década de 1990, os meios de comunicação se ampliam, novas linguagens são levadas para sala de aula, tais como o cinema, a televisão, a publicidade e a informática, ao lado do texto jornalístico, que continua em evidência (BEZERRA, 2010). Nesse momento, o ensino de gramática passa por consideráveis mudanças⁵. Dentre elas podemos citar: (a) a gramática deixou de ser vista como um código de prescrições e passou a entendida como “um conjunto de leis responsáveis pelas regularidades que garantem o funcionamento da língua” (SAVIOLI, 2014, p. 140); (b) a variação linguística deixou de ser considerada como degradação da língua, e o certo e o errado deixaram de ser uma obsessão (SAVIOLI, 2014); e (c) “o ensino do texto, ainda que mal conduzido⁶, passou a ser preocupação dos estudos de língua” (SAVIOLI, 2014, p. 140).

É somente na segunda metade dos anos 1990 que os gêneros discursivos ganham espaço expressivo em sala de aula (MARCUSCHI, 2010). Vale lembrar, entretanto, que inicialmente os gêneros eram pouco explorados nas aulas, era somente trabalhado a sua

4 Segundo Savioli (2014, p. 139), o conhecimento gramatical valorizado entre 1960 e 1970 resumia-se à classificação de palavras; à competência “de análise mórfica das palavras e descrições do seu significado, sem nenhum contexto”; e à avaliação do conhecimento da norma-padrão por meio de frases isoladas, “marcadas por aqueles erros costumeiros”. Apesar de incoerente, essa é a visão que muitos professores têm do ensino de gramática ainda hoje.

5 As mudanças no ensino de língua portuguesa não foram aplicadas em todos os lugares, na verdade foram bem pontuais e localistas. Além disso, muitas vezes, elas foram mal compreendidas pelos professores, gerando práticas pedagógicas ineficientes (SAVIOLI, 2014). O texto passou a ser usado como pretexto para o ensino de gramática.

6 “As aulas de texto, em geral, restringiam-se a responder questionários ou testes que se fixavam apenas nas informações de superfície”. (SAVIOLI, 2014, p. 140).

nomeação, classificação e caracterização quanto a aspectos formais, vistos aqui como fixos (MARCUSCHI, 2010).

Nessa primeira fase da década de 1990 – ainda que essa compressão fosse errônea diante do proposto pelos PCN – parece que a preocupação dos professores do período era trabalhar “o ensino de gêneros textuais em si e por si mesmos” (MARCUSCHI, 2010, p. 76), o que correspondia a ver o texto à margem de seu processo sociointeracional. É nesse momento que, em muitas escolas, à primeira vista, o ensino de gramática passou a ser substituído pelo ensino de gêneros, trocaram-se os termos “ensinar gramática” pelo “ensinar gêneros”, como se estes fossem equivalentes, ideia frequente no imaginário de muitos professores do período.

Nos anos 2000, a concepção de língua e gramática avançou e possibilitou novas mudanças no ensino de língua portuguesa. Dentre as modificações relatadas por Savioli (2014, p. 144-145), destaca-se que: (a) a gramática passou a ser vista como conjunto de regras geradoras de sentido e de efeitos de sentido; (b) a gramática passou a privilegiar não só a construção de sentidos por uma dimensão semântica, mas também pragmática; (c) na produção de textos orais e escritos, foi privilegiado o conhecimento da cultura dos participantes da interlocução (não só o código da língua); (d) a língua foi considerada, ao mesmo tempo, um código, pois constrói significados, e um fato social, em que cada variedade linguística desfruta de um prestígio na sociedade; e (e) a escola se responsabilizou pelo ensino da língua padrão, mas não pelos métodos antigos.

Ainda assim, em meio à diversidade de textos e às novas concepções de língua, a gramática, muitas vezes, ficou sem lugar, sem métodos adequados para se sustentar no ensino de língua materna. O objetivo do ensino já não era ensinar gramática como na década de 1960-1970, mas, ainda assim, a escola moderna – dos anos 2000 – preconizava o ensino da norma padrão como função da escola. Duas atitudes surgiram no período: ou se abandonava o estudo da gramática sobre a pretensa superioridade e modernidade dos gêneros; ou se ensinava a gramática como ela vinha sendo praticada nas décadas de 1960/70. O período foi marcado por muitas dúvidas sobre como ensinar gramática em uma nova perspectiva

metodológica que considerasse as novas posições teóricas de língua, sujeito e texto/gênero.

É nesse contexto que surge a nossa pesquisa. Acreditamos que é possível relacionar gênero e gramática, uma vez que cada gênero discursivo parece selecionar um padrão textual prototípico na composição de seu texto. Nesse sentido, nossa pesquisa ressalta a importância da gramática (unidade de textura) para a constituição do gênero (unidade de estrutura). Mais especificamente iremos investigar o padrão sintático do resumo de novela, a fim de evidenciar que conteúdos ensinar. Tomamos como corpus 20 resumos dominicais do Jornal A Gazeta (ES) da novela global “O tempo não para”. Analisamos a sintaxe dos textos, utilizando como instrumento metodológico as teorias da Linguística descritiva, de Perini (2006, 2019), juntamente com as teorias de morfossintaxe de Sautchuk (2010).

Iniciaremos a pesquisa descrevendo os conceitos de gramática e sintaxe. Em seguida apresentamos o nosso corpus de pesquisa, bem como a forma que o reunimos e o analisamos. Depois, realizamos a descrição linguística das estruturas sintática presentes em nosso corpus, destacando as prototípicas. Por fim apresentamos as nossas considerações finais sobre o assunto.

Fundamentação teórica

Para Perini (2010) a gramática é uma disciplina científica, tal como a química, a matemática ou a geografia; todas requerem uma educação científica.

Assim como a biologia estuda os seres vivos (sua forma, fisiologia, hábitos etc.) e a química estuda os elementos e suas combinações, a gramática estuda um aspecto da linguagem⁷ – um fenômeno tão presente em nossas vidas quanto os seres vivos ou os elementos químicos (PERINI, 2010, p. 35).

Como uma disciplina científica é preciso investigar a gramática na escola. É preciso questionar os fatos de linguagem,

⁷ “estuda um componente físico, que é sua estrutura formal e semântica” (PERINI, 2010, p. 35). As classes de palavras, por exemplo, constituem um aspecto da estrutura formal de uma língua.

evitar respostas únicas e memorizadas. Para Perini (2010, p. 36) estudar a gramática tem como finalidade “o estudo, a descrição e a explicação de fenômenos do mundo real”. Perini postula que o ensino de gramática “deve ser parte da formação científica dos alunos” (PERINI, 2014, p. 49).

A gramática é uma parte da linguística: “se queremos conhecer melhor o fenômeno da linguagem, assim como o funcionamento das línguas naturais, temos que estudar gramática, e pronto”. (PERINI, 2014, p. 50). Como disciplina escolar ela precisa ser estudada, não só para os profissionais de Letras, mas para todos, escola e sociedade em geral. Do ponto de vista prático, “a utilidade do conhecimento gramatical é no máximo uma coisa marginal” (PERINI, 2014, p. 50), pois não nos ajuda efetivamente a adquirir a língua escrita.

Isso não significa dizer que a gramática não serve para nada. Como disciplina escolar, ela tem valor. Nem tudo ensinado na escola precisa ter uma utilidade prática. Existem “disciplinas que formam um componente, digamos, ‘cultural’, e cuja presença no currículo ninguém pensaria em questionar” (PERINI, 2014, p. 61). São essas disciplinas, ditas culturais, que desenvolvem a alfabetização científica. “E é entre elas que a gramática encontra (ou terá que encontrar) o seu lugar” (PERINI, 2014, p. 61). Muitas dessas disciplinas podem estimular os alunos a estudarem um pouco mais sobre o assunto.

Não se pode negar essa oportunidade de se estudar a língua. Afinal uma língua, como sabemos, é um sistema que combina sons (ou letras, na escrita) e significados – essa associação pode ser complexa. Em “[1] O gato arranhou a menina”, por exemplo, transmite-se uma informação que associa forma e significado. Nessa oração temos uma correlação entre a ordem dos termos e o significado. Na oração “[1] O gato arranhou a menina” “o que aparece no início é o que pratica a ação de arranhar e o que aparece no final é o que acaba arranhado” (PERINI, 2019 p. 21). Perini (2019, p. 20-21) define a sintaxe como a área de estudos que investiga “a ordem dos termos”, pois o falante pode manipular essa ordem para controlar a mensagem que pretende transmitir [a menina arranhou o gato]. A sintaxe “se resume à exposição dos arranjos possíveis em uma língua” (PERINI, 2019, p. 22). Do Latim sintaxe significa “ordem, combinação, relação” (SAUTCHUK, 2010, p. 43). Essa ciência estuda a

relação dos termos na frase/oração e da frase/oração com o discurso. São as leis sintáticas que dizem se determinada construção pertence ou não pertence à língua portuguesa (SAUTCHUK, 2010).

Estudamos a sintaxe ao observarmos a sua unidade mínima, o sintagma – um dos constituintes da oração. Em outras palavras, a sintaxe trabalha com os chamados constituintes de uma oração. “As partes da sentença que recebem significado coerente, e que podem às vezes aparecer em outras posições na sentença, se chamam constituintes” (PERINI, 2019, p. 30). Temos como exemplo “[2] O carro de Luísa é azul” em que “o carro de Luísa” é um Sintagma Nominal (SN), com a função de sujeito. “As sequências que formam constituintes se chamam sintagmas” (PERINI, 2019, p. 31). Há constituintes que não são sintagmas (como os morfemas estudados pela morfologia). A sintaxe irá estudar somente os sintagmas⁸.

Existem cinco tipos de sintagmas e cada um deles pode assumir uma função sintática particular, como visto na tabela abaixo (Tabela 1).

Sintagma	Definição	Funções Sintáticas	Exemplo e explicações
Nominal	O Sintagma Nominal (SN) é um dos principais sintagmas. Tem como núcleo um nome. SN podem ter funções sintáticas de sujeito e objeto. Eles também podem ser complemento de uma preposição, como em “[4] A tristeza de Maria	Sabemos que todo “sintagma nominal pode ser um sujeito, e todo sujeito precisa ser um sintagma nominal” (PERINI, 2019, p. 63). A estrutura do sintagma nominal é variada e	São exemplos de sintagmas nominais: eu, Portugal, o Jorginho, as janelas do terceiro andar, o nosso professor de português, todo mundo, ninguém, ele, etc. Semanticamente e o SN se refere a uma coisa (objeto real ou imaginário)

8 O português possui várias construções sintáticas. A construção sintática (C1) é bem comum: sujeito + verbo + objeto (PERINI, 2019). Em termos semânticos, C1 se realiza como: agente + ação + paciente. C1 é exemplificada em “[3] Os passarinhos atacaram a cobra” (PERINI, 2019).

	comoveu todo mundo” “de Maria” não é SN; é preposição + SN.	complexa. SN podem ter funções sintáticas de sujeito e objeto. Eles também podem ser complemento de uma preposição, como em “[4] A tristeza de Maria comoveu todo mundo” “de Maria” não é SN; é preposição + SN.	que existe). Na GT o SN poderá assumir a função de: - Sujeito; - Objeto direto; - Predicativo; - Vocativo; - Aposto.
Verbal	Ao lado do SN, o Sintagma Verbal (SV) é um dos principais sintagmas. Tem como núcleo um verbo (conjugado).	O SV “vai exercer sempre a mesma função, a de predicado” (SAUTCHUK, 2010, p. 57).	Em “João comprou flores” <i>comprou flores</i> é o SV na função de predicado.
Adjetivo	O Sintagma Adjetivo (Sadj.) possui como núcleo um adjetivo.	“o sintagma adjetivo exprime qualidade” (PERINI, 2019, p. 65).	Em “[8] Serginho está gordo”, “gordo” é um S.Adj., que qualifica Serginho. Na GT o Sadj. Poderá assumir a função de: - Modificador - Predicativo.

<p>Adverbial</p>	<p>O Sintagma Adverbial (Sadv.) possui como núcleo um advérbio.</p> <p>Sintagmas com advérbio nuclear podem sozinhos constituir o sintagma (cedo; lentamente) ou vir acompanhados por intensificador (muito cedo) ou modificador (dolorosamente cedo)” (SAUTCHUK, 2010, p. 56).</p>	<p>“o sintagma adverbial [exprime] outro tipo de relação, como Lugar, Tempo ou Causa.” (PERINI, 2019, p. 65).</p>	<p>Em “[7] Serginho está na sala”, “na sala” é uma preposição com SN no papel semântico de Lugar (um S.Adv.).</p> <p>Na GT o Sadv. poderá assumir a função de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Intensificador; - Função adverbial.
<p>Preposicionado (prep.+ SN)</p>	<p>O Sintagma Preposicionado (Sprep.) é um SN com preposição.</p>	<p>Ele pode assumir diversas funções.</p>	<p>Na GT o Sprep. poderá assumir a função de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Objeto indireto; - Agente da passiva; - Complemento nominal; - Função adverbial; - Modificador.

(Tabela 1 – Sintagmas, funções sintáticas e sua relação com a GT)
 (Fonte: adaptado a partir das discussões de Perini (2019))

Salientamos que “uma função só faz sentido no contexto” (PERINI, 2019, p. 51). O contexto do sintagma é a oração; e o da oração é o texto. Logo, uma análise sintática deve ser realizada de forma contextualizada, como fizemos na análise de nosso corpus.

A sintaxe tem como objeto de estudo e investigação “as relações que ocorrem no eixo sintagmático” (SAUTCHUK, 2010, p. 44). Para estudar essa relação se faz necessário pensar em alguns conceitos, a saber: (a) Frase, “considerada qualquer unidade linguística de comunicação” (p. 45) que possui sentido completo (ex.: Olá!); (b) Oração, frase que, liberta de seu contexto imediato, presta-se a análise sintática, possui “um núcleo verbal” (o núcleo da oração) e reúne duas unidades significativas, o sujeito e o predicado (p. 45); (c) Período, “todo enunciado que se comportar como oração, podendo ser simples [com um núcleo verbal, ex.: “Você vai ao baile?”] ou composto [com mais de um núcleo verbal, ex.: “Eu vou porque sou um ótimo bailarino”]” (SAUTCHUK, 2010, p. 46), começa com uma letra maiúscula e termina com um ponto final. Por meio desses conceitos, percebemos que “toda oração pode ser frase, mas nem toda frase pode ser oração” (SAUTCHUK, 2010, p. 46).

Cabe destacar ainda que, em geral, nos estudos sobre linguística descritiva adota-se as nomenclaturas já propostas por Perini (modificador, predeterminante, determinante, etc.) e as de cunho cognitivista. Aqui, embora tenhamos optado por tais designações, iremos nas próximas seções traduzi-las para a nomenclatura da Gramática Tradicional (GT). Acreditamos que assim as teorizações serão mais claras aos professores que tiverem acesso à nossa pesquisa. Sabemos que muitas vezes a análise por meio dos sintagmas é útil para o pesquisador, mas não para os alunos. Sendo assim, nossa opção pela GT é pedagógica e ao mesmo tempo metodológica.

9 “Uma função é a expressão de uma relação entre os elementos da mesma frase, e é responsável pelo fato de que uma frase não é simplesmente uma sequência de palavras, mas antes uma sequência de constituintes ligados por determinadas conexões sintáticas e semânticas” (PERINI, 2019, p. 52).

Abordagem Metodológica

Nossa pesquisa se caracteriza como qualitativa, cujo método é a análise de textos (SILVERMAN, 2009). Reunimos 20 resumos dominicais do Jornal A Gazeta (ES) da novela “O tempo não para”¹⁰, folhetim das 19h da Rede Globo (Figura 1), no período de 31 de julho de 2018 a 28 de janeiro de 2019 (Figura 1). O período de coleta do corpus corresponde ao início da pesquisa.



(Figura 1 – O tempo não para)
(Fonte: imagem de divulgação da novela)

O resumo é um gênero discursivo já investigado pelos cientistas da linguagem (MACHADO & LOUSADA & ABREU-TARDELLI, 2004, 2005; MACHADO, 2010). O resumo de novela (Figura 2), entretanto, segue sem maiores estudos; o mesmo ocorre com a sinopse de filmes e séries.

¹⁰ A trama acompanha a história de uma família congelada, em 1886, que desperta nos dias de hoje e precisa lidar com os choques temporais. De Mario Teixeira, com direção artística de Leonardo Nogueira, a novela estreou no dia 31 de julho de 2018. Algumas cenas de estreia podem ser vistas em: <https://www.youtube.com/watch?v=vVQU4qFo68M>

RESUMO DAS NOVELAS

AMANHÃ	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA	SÁBADO
Malhação 17h30 - Gazeta 4					
Úrsula diz a Enzo que não consegue esquecer o que ele lhe fez. Rafael e Gabriela fazem um novo jantar para reunir os filhos. Leandro inicia suas aulas de dança com Bárbara. Vinicius comemora sua formatura no Le Kebek.	Talísia homenageia Vinicius na festa de sua formatura. Hugo provoca os dois com o tema casamento. Leandro se insinua para Bárbara, que reprovando o menino. Guto se aproxima de Mari e Paulo observa. Jade confessa a Pérola que está ficando com Érico.	Érico beija Jade diante dos amigos e ela se incomoda. Rafael inventa uma desculpa para não encontrar Gabriela. Bárbara insinua que Úrsula sente vergonha de Enzo. Gellício faz uma surpresa para Brigitte. Gabriela flagra Rafael bebendo.	Gabriela reprova Rafael por não ter pedido ajuda para ela. Mircio percebe o estado alterado do pai. Úrsula pede desculpas a Enzo e os dois se beijam na frente de todos. Vinicius confronta Rafael. Leandro beija Bárbara. Rafael tem crise de abstinência.	Gabriela se desespera por não conseguir falar com Rafael. Mircio insinua que o pai voltou a beber por causa de Gabriela. Rosália incentiva Pérola a ligar para Mircio. Talísia surpreende Vinicius em sua formatura. Vinicius flagra Rafael da direção da ONG.	
Orgulho e Paixão 18h20 - Gazeta 4					
Lady Margareth desafia Elisabeta. Julieta convide Olegário para trabalhar para ela. Otávio vê Brandão e Mário/Mariana se beijando e fica confuso. Susana anuncia a todos que seu casamento com Darcy será em breve.	Josephine arma para Cecília e Edmundo acreditar na mãe. Jorge declara sua paixão por Amélia. Otávio tem uma crise de ciúmes de Luciano com Brandão. Charlotte assume a autoria das explosões na fábrica.	Charlotte é levada pela polícia e Elisabeta parte para a delegacia. Kléber conclui que Charlotte está mentindo sobre a autoria do crime. Josephine manipula Fani. Lidia aceita voltar para casa com Mariana.	Lidia comenta com Cecília e Mariana sobre a proposta de casamento que recebeu de Randolpho. A mando de Susana, Petúlia seduz Kléber para conseguir as provas contra Elisabeta. Aurélio pede Julieta em casamento.	Olegário sequestra Susana. Camilo explica a Darcy sua ideia de fazer um café especial, e os dois firmam uma sociedade. Josephine e Xavier armam contra Mariana e Brandão.	Darcy comemora o fim da chantagem de sua tia. Ernesto encerra sua participação no ringue de lutas. Josephine perde para Rômulo e Cecília. Brandão corvoce Rômulo para uma conversa, mas Urupuru os interrompe.
O Tempo Não Para 19h30 - Gazeta 4					
Exibição do último capítulo de "Deus Salve o Rei".	Estreia de "O Tempo Não Para". Dom Sabino supervisiona as encomendas da festa de Marocas. Petra, Waleska e Mateus especulam sobre a origem da família Sabino Machado diante das cápsulas criogênicas em que eles estão.	Elmo encontra parte da prancha de Samuca e se preocupa com o amigo. Monalisa cuida de Marocas. Petra, Waleska e Mateus especulam sobre a origem da família Sabino Machado diante das cápsulas criogênicas em que eles estão.	Betina questiona Samuca sobre Marocas. Waleska descobre que Marocas está no hospital. Petra e Mateus tentam entender o mistério que envolve os congelados. Paulina é demitida depois de derramar vinho na roupa de Samuca.	Samuca conversa com um médico sobre Marocas. Marocas acorda e chama pelo pai. Dom Sabino acorda na Criotec procurando Marocas. Samuca promete ajudar Marocas, que confia nele, e os dois saem do hospital.	Dom Sabino acorda em um leito ao lado de Eliséu. Eliséu oferece ajuda a Dom Sabino. Vera Lúcia sai de casa escondida. Betina hostiliza Marocas e Carmen critica sua atitude. Eliséu tenta não contrariar Dom Sabino.
As Aventuras de Poliana 20h30 - Tribuna 7					
Durval chega na casa noturna para se encontrar com o amigo Afonso. Mário diz para Sérgio que está investigando Sr. Pendleton com os amigos e que desconfiam que Otto e o Sr. P. são a mesma pessoa. Sérgio descobre.	Luísa conta a Poliana que desede que Alice fugiu com Lorenzo a família nunca mais foi a mesma. Marcelo diz a Débora que está empolgado com a abertura das antigas cápsulas do tempo.	Luísa vai até a casa de Cláudia, que está triste e desmotivada. Luri convide Poliana e Filipa para participarem de uma encenação na festa da escola. Poliana vai até a casa de Dona Branca pedir para que ela perdoe Miréia.	Dona Branca segue Poliana até sua casa e descobre que Nanci trabalha na mansão de Luísa. Roger combina com a esposa de inventar uma doença para tentar sensibilizar Sérgio a não dizer nada.	Poliana visita Dona Branca. Luísa diz para Poliana que as duas não irão na festa da escola. Os convidados começam a chegar na festa. A diretora Ruth faz o discurso oficial de abertura da festa de 50 anos da escola.	Não há exibição.
Segundo Sol 21h15 - Gazeta 4					
Beto afirma a Luzia que os dois conseguirão ficar juntos. Edgar tenta convencer Cacau a começar uma nova vida a seu lado. Laureta acredita que Remy tenha roubado sua caderneta. Karen deixa a casa de Severo.	Remy ameaça Januária e descobre que Valentim é filho de Luzia. Roberval reprova Rochelle por ofender Karen e aceita abrigar as duas em sua casa. Karola desconfia que Beto esteja se encontrando com Luzia.	Karola persegue Luzia. Juarez proíbe a família de se apegar a Manuela. Zefa organiza uma reunião para arrecadar o dinheiro do resgate de Manuela. Rosa aconselha Valentim a não se intrometer no assunto de Beto, Karola e Luzia.	Valentim confronta Luzia. Remy chantageia Karola e humilha a ex-amante. Doracete encontra Gorete e lhe conta sobre o estado de Clóvis. Severo decide acompanhar a família e implorar pela ajuda de Roberval para salvar Manuela.	Roberval humilha Severo e toda a família Akhydy, e afirma que deixará o dinheiro para o resgate de Manuela na casa de Cacau. Narciso garante a Juarez que atirou Manuela ao mar. Remy sugere que Rosa fique do seu lado.	Manuela desperta e destrata Luzia. Icaro conforta a mãe. Selma e Maíra discutem sobre o projeto do filho. Manuela sofre com abstinência e foge da casa de Severo. Groa não chega a Boiporã a tempo se salvar Januária.

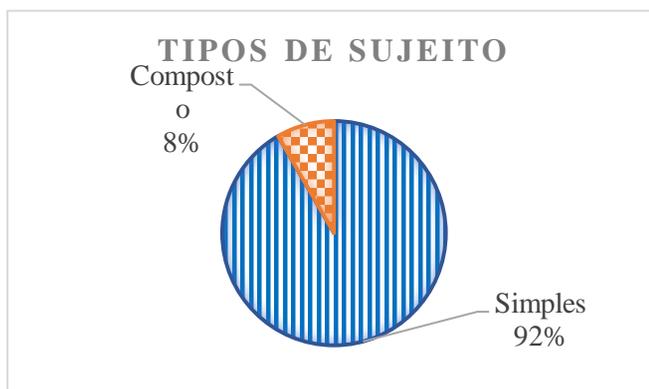
(Figura 2 – O resumo de novela)
(Fonte: A GAZETA, 29/Jul/2018)

Como uma definição preliminar, podemos conceituar o resumo de novela como um texto sintético, que em poucas palavras – em média 41, distribuídas em apenas um parágrafo – apresenta ao espectador de novelas o enredo do dia. O resumo dominical apresenta os resumos de segunda a sábado. Selecionamos os resumos de quinta-feira, dia do início da pesquisa e prosseguimos semana a semana reunindo os resumos.11

Uma vez reunido o corpus, realizamos a análise sintática dos resumos tendo como base as teorias de Perini (2006; 2019) e Sautchuk (2010), como será apresentado na seção seguinte.

Resultados e discussões

Diante da análise de nosso corpus de pesquisa, observamos que o resumo de novela possui como estrutura sintática predominante a realização de sujeito simples (com 121 ocorrências em 91,67% das orações) e compostos (com 11 ocorrências em 8,33% das orações) (Gráfico 1). Nenhum outro tipo de sujeito foi realizado. Isso nos possibilita dizer que no resumo de novela, o sujeito (simples ou composto) precisa estar marcado, uma vez que ele será o responsável por conduzir a narrativa da história. Cabe mencionar ainda que a ordem canônica da oração (sujeito-verbo-objeto) foi mantida em todas as orações, como no exemplo “Carmen acalma Dom Sabino”. Há apenas uma exceção, na qual o trecho com função adverbial foi antecipado: “Comovida com a reação de Dom Sabino, Carmem ajuda a família despejada”. Isso se deve ao fato de que o resumo descreve as principais cenas do capítulo de forma sucinta, de modo que cada período do texto corresponde a uma cena. Essa objetividade ocorre também em virtude do suporte no qual o resumo é fixado, como apresentamos na figura 2.



(Gráfico 1 – Tipos de sujeito)
(Fonte: Elaborado pelos autores)

No que se refere ao tipo de período realizado (Tabela 2), temos o predomínio do período simples (com 44 ocorrências em 52,38% dos textos). Já o período composto teve 40 ocorrências que corresponde a 47,62% dos textos, sendo predominante a realização das orações subordinadas substantivas, 34 ocorrências (66,67%), seguida da realização das subordinadas adverbiais, 03 ocorrências (5,88%). Houve poucas ocorrências do período composto por coordenação, dos 40 períodos, 14 ocorrências foram de orações coordenadas sindéticas (27,45%). Isso significa dizer que, sendo uma narrativa, a história necessita da realização de ações complexas, muito mais do que simples.

Tipos de Período e Orações					
Período simples	44				
Período Composto	40	Orações coordenadas	14		
		Orações Subordinadas	37	Substantivas	34
				Adverbiais	3
Adjetivas	0				
Total	84	51		37	

(Tabela 2 – Tipo de período)

(Fonte – Elaborado pelos autores)

Como observamos na tabela acima, as ações são realizadas por meio de orações subordinadas substantivas, uma vez que o foco está nas ações dos personagens e não em suas características ou circunstâncias. Por meio da tabela pudemos verificar, portanto, o padrão sintático dos resumos de novelas, que terminam por indicar que conteúdos escolas trabalhar nas aulas de língua portuguesa.

Considerações finais

O ensino de língua portuguesa é direcionado hoje para o trabalho com os gêneros do discurso. Nesse contexto, a gramática, aparentemente, perdeu espaço. Em nossa pesquisa, a fim de evidenciar o contrário, analisamos a gramática aplicada à produção do gênero resumo de novela. Tomamos como hipótese que cada gênero discursivo seleciona uma estrutura sintática prototípica. Assim ao analisarmos o resumo de novela de “O tempo não para”

publicados aos Domingos em A Gazeta (ES), e pautados nos referenciais teóricos de Perini (2006; 2019) e Sautchuk (2010), concluímos que a hipótese verificada é válida. Observamos que o resumo de novela possui como estrutura sintática predominante a realização de sujeitos simples (com 121 ocorrências em 91,67% das orações) e compostos (com 11 ocorrências em 8,33% das orações).

Há o predomínio do período simples. No que se refere ao período composto temos o predomínio das orações subordinadas substantivas, seguida da realização das subordinadas adverbiais. Não houve a realização de orações subordinadas adjetivas. Catorze ocorrências foram de orações coordenadas sindéticas. O padrão sintático realizado se deve à natureza do gênero discursivo e a sua finalidade. Logo, tendo em vista a narração, a história necessita da realização de ações complexas (subordinadas), muito mais do que simples, bem como cabe a marcação dos sujeitos das ações.

De nossa pesquisa, compreendemos que nas aulas de língua portuguesa cada gênero discursivo parece ser mais produtivo para o ensino de alguns conteúdos gramaticais do que outros. Nesse caso, por sua alta frequência, o resumo de novela parece ideal para o ensino de sujeitos simples e composto, bem como orações subordinadas substantivas.

Referências

- BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: 2010. p. 39-49.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Brasília: MEC, 1998.
- DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- HASAN, Ruqaiya. The structure of a text; the identity of text. In: HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; HASAN, Ruqaiya. **Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University press, 1989. p. 52-73.
- MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. **Resumo**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MACHADO, Anna Rachel. Revisitando o conceito de resumo. *In*: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros Textuais e Ensino**. 1ed. São Paulo: Parábola, 2010, p. 149-162.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. O resumo escolar: uma proposta de ensino de gênero. **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 8, n. 1, p. 89-101, 2005.

MARCUSCHI, Beth. Escrevendo na escola para a vida. *In*: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (Org.). **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Vol. 19 (Coleção explorando o ensino). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 65-84.

PERINI, Mario Alberto. **Princípios de linguística descritiva**. São Paulo: Parábola, 2006.

PERINI, Mario Alberto. **Sintaxe**. São Paulo: Parábola, 2019.

PERINI, Mario Alberto. Defino minha obra gramatical como a tentativa de encontrar resposta às perguntas: por que ensinar gramática? Que gramática ensinar? *In*: NEVES, Maria Helena de Moura; CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina. **Gramáticas contemporâneas do português: com a palavra os autores**. São Paulo: Parábola, 2014, p. 48-67.

PERINI, Mario Alberto. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2010.

SAUTCHUK, Inez. **Prática de morfossintaxe: como e porque aprender análise (morfo) sintática**. São Paulo: Manole, 2010.

SAVIOLI, Francisco Platão. O percurso das gramáticas nas ações escolares. *In*: NEVES, Maria Helena de Moura; CASSEB-GALVÃO, Vânia Cristina. **Gramáticas contemporâneas do português: com a palavra os autores**. São Paulo: Parábola, 2014, p. 134-153.

SILVERMAN, David. **Interpretações de dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas, textos e interações**. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. *In*: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da Norma**. 2ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

TOSI, Maria Raineldes. **Didática Geral: um olhar para o futuro**. 3ed. Campinas: Editora Alínea, 2003. p. 201-220.

MULTILETRAMENTOS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM O PADLET

Márcia Adriana Dias Kraemer (UFFS)¹; Pamela Tais Clein Capelin (UNIOESTE)²

Introdução

A materialização de conhecimentos na contemporaneidade, em específico na formação de professores de línguas, apresenta-se como um desafio, visto que as situações comunicativas ocorrem a partir de textos múltiplos, permeados por multissemioses, logo, exigindo o (re)conhecimento dos multiletramentos. Diante da diversidade cultural e linguística, emergem estudos, nas últimas décadas, para tratar das diferentes linguagens e semioses diante do contexto permeado pelas Tecnologias Digitais de Informação e de Comunicação - TDICs e dos sujeitos de hoje, convencionalmente intitulados de *nativos digitais* (PRENSKY, 2001).

Para Rojo, as discussões sobre multiletramentos surgem em meio a “[...] multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa [...]” (ROJO, 2012, p.13). Diante do contexto sócio-histórico situado, compreende-se que as demandas formativas na esfera acadêmica para a formação de sujeitos aptos a atuarem, posteriormente, na Rede Básica de Ensino, demonstram que “[...] é improvável poder abordar a temática da docência separada do lugar em que se produz enquanto profissão.” (CUNHA, 2006, p. 56).

1 Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina – UEL, PR, Brasil, Bolsa Capes. Pós-doutora pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, Campus Cascavel, PR, Brasil, Bolsa Capes. Professora do Magistério Superior no Curso de Letras – Português e Espanhol - Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, Campus Realeza, PR, Brasil. E-mail: marcia.kraemer@uffs.edu.br

2 Mestranda em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, Campus Cascavel, PR, Bolsista Capes. Pós-graduada em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Unina. Graduada em Letras – Português e Espanhol – Licenciatura pela Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, Campus Realeza, PR. E-mail: pamelaclein88@gmail.com

Nesse sentido, por meio da análise e da reflexão acerca de propostas didático-pedagógicas elaboradas e desenvolvidas na universidade, que delineiam possibilidades de (re)pensar o percurso formativo, neste capítulo, focaliza-se a investigação acerca da plataforma web colaborativa *Padlet*, utilizada como ferramenta digital em aulas remotas síncronas e assíncronas no contexto pandêmico. A pergunta que norteia a investigação questiona em que medida a plataforma *Padlet* pode ser um instrumento midiático importante na formação inicial de professores do Curso de Letras - Português e Espanhol - Licenciatura, de uma Universidade Federal, do Paraná/BR, na perspectiva dos multiletramentos.

Com efeito, o objetivo geral do estudo é apresentar um relato de experiência decorrente de uma proposta didático-pedagógica desenvolvida a partir da plataforma em foco, no Componente Curricular de *Estudos da Língua Portuguesa I: fonética e fonologia*, da segunda fase do Curso de Letras - Português e Espanhol - Licenciatura, da Universidade Federal da Fronteira Sul, PR. Diante do exposto, os objetivos específicos correspondem a: a) estudar os pressupostos teóricos sobre as TDICs e os multiletramentos na investigação das marcas constitutivas e orgânicas da plataforma *Padlet*; b) relatar os resultados da proposta didático-pedagógica desenvolvida no Componente Curricular de *Estudos da Língua Portuguesa I: fonética e fonologia*, na formação inicial de professores do Curso de Letras.

Justifica-se a pesquisa, uma vez que ela possibilita refletir e compreender sobre uma proposta educacional alicerçada no estudo da linguagem a partir de gêneros e de tecnologias digitais, em específico, de plataformas colaborativas que favorecem o desenvolvimento das múltiplas capacidades de leitura e de escrita na formação inicial de professores da universidade delimitada para este estudo.

A investigação é de natureza teórico-prática, com caráter de pesquisa-ação, por se tratar de um relato de experiência, subsidiada teoricamente nos estudos dialógicos da linguagem (BAKHTIN, 2016 [1929]; VOLÓCHINOV, 2018 [1929]) e dos multiletramentos (ROJO, 2013; 2017). A geração de dados acontece por meios bibliográficos e documentais. O método de análise e de interpretação dos dados é

dialético, com procedimentos técnicos de caráter histórico, comparativo e monográfico.

Para a organização do trabalho, o texto está dividido em duas sessões: primeiramente, reflete-se sobre as tecnologias e os multiletramentos no contexto formativo, com a apresentação da natureza constitutiva e orgânica da plataforma *Padlet*; em seguida, relata-se a proposta didático-pedagógica desenvolvida no Componente Curricular de *Estudos da Língua Portuguesa I: fonética e fonologia*, com o uso, dentre outras estratégias, da plataforma web colaborativa *Padlet*.

As TDICs, os multiletramentos e a plataforma web colaborativa *Padlet*.

Diante das demandas educacionais contemporâneas, da necessidade de promover os múltiplos letramentos (STREET, 2003; ROJO, 2009), as TDICs atuam como aliadas nas abordagens didático-pedagógicas em esferas educativas. A necessidade de letrar, de modo plural, engloba o “[...] letramento digital como o conjunto de competências necessárias para que um indivíduo entenda e use a informação de maneira crítica e estratégica, em formatos múltiplos [...] sendo capaz de atingir seus objetivos.” (FREITAS, 2010, p. 339).

Nesse sentido, compreender e utilizar com adequação as tecnologias “[...] impõe mudanças nos métodos de trabalho dos professores, gerando modificações no funcionamento das instituições e no sistema educativo.” (ALMEIDA; VALENTE, 2005, p. 8). Logo, as propostas educativas na perspectiva dos multiletramentos afloram em meio a novos contextos de produção e de circulação de conhecimentos.

Considerando que os sujeitos comunicam-se por meio de textos-enunciados de gêneros discursivos (BAKHTIN, 2016 [1979]; VOLÓCHINOV, 2018 [1929]) e, na contemporaneidade, as multissemioses evidenciam-se, é imprescindível que as práticas de letramentos sejam capazes de abarcar essa gama de conhecimentos variados, a depender da situação comunicativa: “São essas múltiplas exigências que o mundo contemporâneo apresenta à escola, que vão multiplicar enormemente as práticas e textos que nela devem circular e ser abordados.” (ROJO, 2009, p. 108).

Conforme destaca Rojo, “Em termos de exigências de novos letramentos, é especialmente importante destacar as mudanças relativas aos meios de comunicação e à circulação da informação.” (ROJO, 2009, p. 105). Diante das mudanças comunicativas, das formas pelas quais as informações circulam, sobretudo, a partir de aparatos tecnológicos, identifica-se que os “[...] letramentos têm apontado para heterogeneidade das práticas sociais de leitura, escrita e uso da língua/linguagem em geral em sociedades letradas e têm insistido no caráter sociocultural situado das práticas de letramento.” (ROJO, 2009, p. 102).

Nessa perspectiva, a educação, no âmbito dos multiletramentos, fortalece-se na construção coletiva e colaborativa dos conhecimentos, em que os atores do ensino e da aprendizagem interagem para a mediação dos saberes. Diante disso, em meio a tantas possibilidades inovadoras, a plataforma *Padlet* pode ser uma alternativa profícua na experiência docente e discente, atuando como um dispositivo didático, por meio da qual tanto professor quanto aluno agem com autonomia, ativa e responsivamente, diante do processo formativo.

Define-se a plataforma como um espaço que permite a criação de quadros digitais, os quais otimizam a organização de uma “[...] rotina de trabalho, estudos ou de projetos pessoais.” (DOMS, 2020). Em função de ser um recurso que apresenta diversos modelos de quadros, para produzir cronogramas, infográficos, mapas conceituais, murais, dentre outras possibilidades, passíveis de compartilhamento com outros usuários, a plataforma pode facilitar a visualização de tarefas por equipes de trabalho ou por instituições de ensino, além de ser um depósito de materiais ou de conteúdos muito eficiente e lúdico, semelhante a um *blog*.

No contexto pandêmico vivenciado a partir de 2020, essa plataforma digital apresenta um aumento de acesso, atribuído principalmente à utilização de professores e de alunos, em função da instauração gradativa e ascendente, em âmbito mundial, da modalidade de aula remota e a distância nos ambientes escolares e acadêmicos (RINGELSTEIN, 2020; LEDERMAN, 2020; LINDEN, 2020). Também, em função dessa popularização, em 2021, há, por parte da plataforma, a adoção de ações com a intenção de moderar

conteúdos, como reflexo da incidência de divulgação de material ofensivo (racismo, antissemitismo e pornografia).

O *Padlet* torna-se, com efeito, um recurso acessível, na perspectiva do ensino e da aprendizagem, baseado em um mural online, completamente gratuito em sua versão básica, com sistema colaborativo e com possibilidade de ser compartilhado, seja para visualização ou para edição, entre vários usuários.

Em relação ao seu funcionamento, o sistema apresenta acesso, por meio de navegadores em computadores pessoais, possuindo extensão para o *Google Chrome*, que permite o *download* do aplicativo na área de trabalho. É possível também realizar a interação por meio de um aplicativo móvel no *Kindle* e em celulares *Android* e *iPhone* (iOS). Essa dinâmica facilita o alcance dos conteúdos de acordo com a necessidade do usuário.

A função do *Padlet*, pois, é a de um organizador virtual de tarefas: “A plataforma permite criar quadros com formatos diferentes e que podem ser alterados a qualquer momento. É possível utilizar modelos de mural, tela, lista, grade, conversa, mapa e linha do tempo. Além disso, o *Padlet* está disponível em 26 idiomas [...], incluindo o português.” (DOMS, 2020). Para utilizá-lo, é preciso criar uma conta, por meio do site oficial (PADLET, 2021), cadastrando e-mail e senha com os dados do usuário, ou conectando-se a partir de outra conta vinculada a um navegador compatível. Pode-se, após o cadastro, optar pelo tipo de acesso: gratuito ou pago. Em seguida, disponibiliza-se a criação do mural interativo.

O primeiro passo é definir qual o estilo de quadro será utilizado. Após, é o momento de personalizar o *Padlet*, por meio da escolha do título, do papel de parede, da cor da postagem, do estilo da fonte, do ícone que representará o mural, do plano de fundo, dentre outras possibilidades. Ressalta-se que, nas configurações, é permitida a escolha do tipo de privacidade e de acessibilidade ao material:

Pode ser configurado como de edição pública, ou privada, podendo restringir a usuários selecionados. O recurso ainda possibilita que os usuários, além de postarem diversos assuntos referente à temática geral do mural, possam curtir, comentar e avaliar as publicações postadas, para se organizar como uma estante, com várias possibilidades (SOEIRO, 2019, p. 115).

Logo, enfatiza-se que o uso do *Padlet*, como ambiente virtual de aprendizagem, torna-se mais um recurso colaborativo que possibilita potencializar os processos formativos. Contudo, não prescinde da necessidade de outros conhecimentos linguísticos e semióticos, bem como didático-pedagógicos, constituintes do processo de ensino e de aprendizagem, no que tange ao contexto dos multiletramentos para as práticas sociais, principalmente relacionados aos estudos de textos enunciados de gêneros discursivos e digitais.

Dessa forma, práticas educativas que partam do reconhecimento da dimensão contextual (horizonte cronotópico, temático e axiológico) e da dimensão verbal ou verbo-visual (tema, construção composicional e estilo) (BAKHTIN, 2016 [1979]; VOLÓCHINOV, 2018 [1929]) de textos-enunciados de gêneros discursivos e digitais veiculados em plataformas virtuais são pertinentes, em vista de que “A incorporação dos multiletramentos nos currículos reflete a pluralidade cultural e a diversidade de linguagem que passa a ser valorizada nesse contexto, visando à produção de práticas transformadoras pelo viés da educação.” (COSCARELLI; CANI, 2016, p. 23). Os multiletramentos abarcam a diversidade linguística e cultural, que precisam ser levadas em consideração nas propostas de letramentos. Rojo esclarece que:

Em qualquer sentido da palavra “multiletramentos”, no sentido da diversidade cultural de produção e circulação dos textos ou no sentido da diversidade de linguagens que os constituem, os estudos são unânimes em apontar algumas características importantes: a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos; b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos (verbais ou não); c) eles são híbridos, fronteiros, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas) (ROJO, 2012, p. 22-23).

Com base nessa perspectiva, a plataforma web colaborativa *Padlet* configura-se como um instrumento profícuo no desenvolvimento dos multiletramentos, pois fomenta o

desenvolvimento de práticas de compreensão dessa ferramenta digital, para a produção de significado e a construção de sentidos dos enunciados na interação discursiva (ROJO, 2012). Almeja-se, a partir da plataforma em estudo, a reflexão sobre a elaboração significativa das capacidades “[...] básicas para o trato com as línguas, as linguagens, as mídias e as múltiplas práticas letradas, de maneira crítica, ética, democrática e protagonista.” (ROJO, 2009, p.119).

Leva-se em consideração, nesse viés, que a formação contemporânea exige a apropriação de conhecimentos específicos relacionados às TDICs, uma vez que “O letramento digital é compreendido [...] como a capacidade de usar as tecnologias digitais de maneira eficaz para a comunicação nas práticas sociais, culturais e educacionais.” (SCHACH; CASTELA, 2020, p. 185). Desse modo, o estudo de conteúdos diversos a partir de plataformas digitais como o *Padlet*, favorece a produção e a recepção de conhecimentos, a partir de uma “[...] ampla combinação de diferentes modos de representação, de texto verbal, sons e imagens, tanto estáticas como em movimento, facilitando o trabalho do professor, neste caso específico, promovendo satisfatoriamente os multiletramentos.” (SCHACH; CASTELA, 2020, p. 198-199).

O *Padlet* é uma ferramenta que possibilita a mescla de várias semioses, por isso se torna fecunda no trabalho com diferentes textos-enunciados de gêneros discursivos e digitais, promovendo o trabalho colaborativo na construção de conhecimentos dos seus participantes, ao apresentar recursos propícios a esse objetivo. Salienta-se que, embora haja algumas limitações relacionadas com a quantidade de murais disponíveis na plataforma, quando da opção de modalidade gratuita de uso, esse fator não impede que as propostas de ações sejam desenvolvidas com êxito.

Como já mencionado, a plataforma *web* colaborativa pode ser acessada por meio de diferentes suportes: computador, celular ou *tablet*. Não apresenta a necessidade de realizar o *download* do programa. Basta acessar o site oficial (PADLET, 2021), a partir de um navegador *web*. Apenas o responsável por criar e administrar o mural precisa ter uma conta no *Padlet*, os demais colaboradores interagem, por meio do compartilhamento de um *link* disponibilizado pelo criador do mural virtual. Essa ferramenta possibilita também aos participantes curtirem, comentarem, avaliarem e compartilharem

conteúdos para visualização e edição no mural *on-line*. Inclusive, é possível identificar as atualizações e edições feitas pelos autores o que favorece, por exemplo, o processo de gestão, de mediação e de avaliação processual acerca dos conteúdos pelo criador do *Padlet*.

No desenvolvimento de práticas didático-pedagógicas em processos de ensino e de aprendizagem colaborativa, os professores em formação inicial, na criação do mural virtual durante o Componente Curricular de *Estudos da Língua Portuguesa I: fonética e fonologia*, da 2ª Fase do Curso de Letras – Português e Espanhol – Licenciatura, da Universidade Federal da Fronteira Sul, foram convidados a participar de uma experiência que propiciasse a produção cooperativa de um *Padlet*.

O objetivo da proposta privilegia um trabalho que prima pela atuação conjunta entre docente e discentes, a fim de construir, a partir do conteúdo programático do Componente Curricular, processos de análise, de interpretação, de seleção e de produção de conteúdos multimidiáticos, de maneira colaborativa e com o uso de variadas semioses: textos verbais e verbo-visuais, como *gifs*, *links*, *podcasts*, músicas, infográficos, tutoriais, *vlogs*, entre outros.

A plataforma em estudo nesta investigação pode ser considerada, portanto, um veículo de circulação de textos-enunciados de gêneros discursivos e digitais diversos e um recurso virtual que contribui para a formação inicial de professores, uma vez que potencializa os processos formativos no *ciberespaço*, permitindo o intercâmbio de conhecimentos entre os atores da interação discursiva.

Esse diálogo, a partir do *Padlet*, é potencializador de processos de ensino e de aprendizagem efetivos e significativas, uma vez que atividades colaborativas e interativas criam momentos lúdicos, o que culmina no desenvolvimento dos multiletramentos em práticas sociais atrativas aos *nativos digitais* (PRENSKY, 2001). 3

3 Os *nativos digitais*, para Prensky (2001), já nasceram imersos às tecnologias, assim “[...] estão acostumados a receber informações muito rapidamente. Eles gostam de processar mais de uma coisa por vez e realizar múltiplas tarefas.” (PRENSKY, 2001, p. 2). É claro que não se pode desconsiderar o fato de que nem todos da geração do novo milênio participam da inclusão digital, mas, de qualquer forma, trata-se de jovens que estão familiarizados, de modo geral, com recursos e ambientes virtuais, uma vez que as TDIS permeiam a vida da sociedade contemporânea.

Formação inicial de professores de Língua Portuguesa: um relato de experiência com o Padlet.

O estudo acerca da proposta didático-pedagógica desenvolvida no Componente Curricular de *Estudos da Língua Portuguesa I: fonética e fonologia*, com foco no uso da plataforma web colaborativa Padlet, para a apropriação de conhecimentos relativos à formação inicial de professores do Curso de Letras torna-se pertinente para (re)pensar acerca de propostas educativas na perspectiva dos multiletramentos. É preciso considerar que “[...] a formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos (ditos ‘competências e habilidades’), a preparação científica e a capacidade para utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação.” (ROJO, 2009, p. 89).

Desse modo, a metodologia adotada neste estudo está inserida em uma prática pedagógica comprometida com a formação social e cognitiva dos sujeitos, a partir de instrumentos fundamentados em materiais bibliográficos e em temas pertinentes ao objetivo do Componente Curricular voltado à formação inicial de professores do Curso de Letras. Na perspectiva de que, em uma proposta didático-pedagógica, professor e aluno são atores do processo, o primeiro como mediador do conhecimento e o segundo como sujeito atuante, sendo ativo e responsivo, o percurso parte dos saberes internalizados (dado), em direção ao potencial de aprendizagem (novo), ou seja, da síntese (conhecimento assistemático) à síntese (conhecimento sistemático).

Em vista disso, o Padlet é utilizado para a construção colaborativa no Componente Curricular de *Estudos da Língua Portuguesa I: fonética e fonologia*.⁴ Criado pela docente responsável pelo componente, com a colaboração de acadêmicos da 2ª Fase do Curso de Letras – Português e Espanhol, ao longo de dois semestres (2020/2, Turma 27001, de 30 alunos; e 2021/1, Turma 30798, de 23 alunos), constitui-se um mural de conteúdos com diferentes temas relacionados à matéria:

⁴ Na lista de referências deste capítulo, disponibiliza-se o link de acesso ao mural virtual *Painel Interativo – Língua(gens)* (KRAEMER, 2021).

Figura 1: Painel Interativo - Língua(gens).



Fonte: Kraemer (2021).

Na constituição dos textos-enunciados de gêneros diversos, mesclam-se variadas semioses, textos verbais e verbo-visuais categorizados em diferentes temáticas ligadas à Fonética e à Fonologia, como: conteúdo teórico do Componente Curricular; curiosidades dessa área de conhecimento; dúvidas frequentes sobre a produção da voz e a apropriação da linguagem respondidas por profissionais da linguagem e da fonoaudiologia; dicas de fonoaudiologia; comentários de aprendizagem dos discentes; *podcasts* produzidos pelos acadêmicos sobre temas concernentes ao assunto (KRAEMER, 2021).

A possibilidade de interação entre docente e discentes, na interface do Painel, é um facilitador no processo de ampliação e de consolidação de conhecimentos, bem como favorece o *feedback* do processo formativo no ambiente virtual de aprendizagem. É possível comprovar isso pelos *Comentários de Aprendizagem* postados no *Padlet*:

Figura 1: Painel Interativo - Língua(gens): comentários de aprendizagem.



Fonte: Kraemer (2021).

Como o objetivo geral do Componente Curricular em questão propõe desenvolver competências básicas de análise dos processos fonéticos e fonológicos da Língua Portuguesa, com ênfase nos fenômenos de variação e de mudança linguística no trabalho em sala de aula, o *Padlet* auxilia como uma ferramenta que possibilita desenvolver ações didático-pedagógicas em um movimento que parte da síntese para a síntese (SAVIANI, 2011[2007]), do conhecimento ainda em processo de construção para o conhecimento sistematizado, ao finalizar o ciclo de estudo, em uma ação dialética de produção de saberes de maneira cooperativa e partilhada.

Também, a plataforma *web* colaborativa *Padlet* apresenta-se como instrumento repleto de recursos que contemplam a pluralidade linguística e cultural, almejadas no processo de multiletramentos na esfera escolar-acadêmica (KRAEMER, 2021). Isso é bastante positivo, uma vez que formar nesse âmbito do saber envolve considerar que “O conceito de multiletramentos engloba dois tipos de multiplicidade da contemporaneidade: a pluralidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se comunica.” (ROJO, 2012, p. 13).

Em vista das aulas ocorrerem de forma remota síncrona e assíncrona, a proposta do Componente Curricular orienta-se para ações que enfatizem as TDICs bem como os multiletramentos. Nesse viés, o *Padlet*, como plataforma de acesso fácil e intuitiva, atende à demanda da articulação entre a teoria e a prática, em processos educativos que se concretizam quando os sujeitos participaram “[...] ativamente na utilização dessas ferramentas multimídias e aprendem com elas e por meio delas, dentro e fora da sala de aula.” (CARVALHO; IVANOFF, 2010, p. 125).

A proficuidade do *Padlet*, diante do processo de formação inicial de professores, formaliza nos envolvidos a postura de quem assume papéis sociais em que a autonomia alia-se à interação com o conteúdo em estudo: “[...] ferramentas como o *padlet*, que apresentam características colaborativas, permitem a interação dos sujeitos difundindo ideias, cultura, democratizando as informações e aprendendo em um contexto diferente do presencial.” (SILVA; LIMA, 2018, p. 85). O (re)conhecimento das TDICs como instrumentos auxiliares no processo de produção e de ampliação de conhecimentos é indispensável na medida em que “As tecnologias estão à disposição de todos e os alunos cada vez mais se apropriam delas, o que cria grandes oportunidades para o professor. Esse é o grande desafio dos processos educativos contemporâneos.” (CARVALHO; IVANOFF, 2010, p. 117).

Do professor são cobradas habilidades diversas ao longo da formação acadêmica, inclusive, as que são relacionadas aos usos de tecnologias, subsídios indispensáveis para a posterior atuação na Educação Básica, com os multiletramentos, em práticas significativas, que contemplam as necessidades comunicativas dos sujeitos contemporâneos. Utilizar-se das tecnologias é algo que transcende o contexto acadêmico, já que fora dele, nas esferas sociais, é um dos meios pelo qual a língua é materializada.

Embora se vivencie uma era digital e grande parte da população utilize-se das tecnologias cotidianamente,

O professor continua sendo figura importante na era digital. Porém, sua postura deixa de ser a de transmissor absoluto do conhecimento, e passa a ser de facilitador de descobertas, tudo isso em um novo processo de ensino e aprendizagem. Os alunos, que agora não são mais uma plateia receptora, podem

ser definidos como um grupo que participa ativamente da aula, buscando em seus notebooks (ou celulares, iPhones e outros aparelhos com acesso à internet) informações sobre o tema da aula, visitando virtualmente os lugares descritos pelo professor, vendo imagens, textos, vídeos ou trazendo de casa uma pesquisa feita na internet. É uma outra forma de ensinar e aprender (PARNAIBA; GOBBI, 2010, p. 8).

Logo, o professor permanece com papel precípua no processo educativo, realizando a mediação do conhecimento na interação discursiva em ambiente de ensino. Contudo, precisa trabalhar de forma multiletrada para as práticas sociais, ao ensinar, além do uso de recursos convencionais, a utilização de plataformas virtuais para o estudo de diferentes textos-enunciados de gêneros discursivos e digitais diversos, a fim de preparar os discentes às diferentes situações comunicativas.

Essa afirmação pode ser comprovada por distintas pesquisas, como a *The Next Generation of Learners*, realizada pela empresa de ensino digital Pearson: os nascidos após 1995, denominados de *Geração Z*, apresentam maior interesse em estudar conteúdos escolares-acadêmicos, por meio de plataformas de compartilhamento de vídeos, por exemplo, do que pelos métodos tradicionais; porém, os jovens atuais estimam ainda mais as aulas em que o professor faz a mediação do processo de ensino e de aprendizagem (OLIVEIRA, 2021).

Identifica-se também que essa geração gosta de acesso à informação de forma rápida e simples, tendo dificuldade de se concentrar por um período prolongado em uma mesma atividade. Isso se torna um desafio para os professores acostumados às aulas expositivas tradicionais. Por isso, percebe-se que o uso de recursos tecnológicos diversos, além dos convencionais, pode auxiliar a manter a atenção e o foco no estudo dos conteúdos programáticos.

Entende-se, portanto, que, “A produção escrita por meio de ferramentas digitais colaborativas pode ser um componente adicional para a exploração da relação entre linguagem verbal e imagem. O uso de link, hiperlink e a articulação das diferentes semioses podem ampliar as ideias contidas nos textos.” (SCHMAEDECKE; CASTELA, 2018, p. 218). Além disso, “[...] com a utilização de recursos multimodais decorrente de um processo natural da sociedade

semiotizada em que estamos inseridos, o professor precisa ter consciência dos possíveis desdobramentos no aprendiz.” (DIONÍSIO; VASCONCELOS, 2013, p. 22).

A partir dessas considerações, compreende-se que ao docente cabe propiciar experiências oportunas para a ampliação e a consolidação de conhecimentos múltiplos, que favoreçam a atuação nas mais variadas esferas da comunicação humana. Por isso, propostas didáticas desenvolvidas a partir de plataformas virtuais colaborativas como o *Padlet*, voltadas para a formação inicial de professores, incentivam a autonomia na construção coletiva de conhecimentos e favorecem o registro de aprendizagens, de dúvidas, de contribuições, de reflexões críticas, entre outros.

A interação discursiva resultante do processo de alteridade de educador e educandos constitui-se um dos requisitos fundamentais para uma aprendizagem significativa e contextualizada, em vista da participação ativa dos interactantes no ambiente de ensino, com as trocas e ressignificações de conhecimentos e de saberes. Essas ações favorecem a transformação de espaços educativos tradicionais e conservadores em inovadores e modernos, mais afeitos ao perfil do estudante, considerando, sobretudo, a necessidade de os letramentos serem múltiplos.

Considerações finais

No contexto atual de ensino, a proposta didático-pedagógica relatada neste capítulo pode ser considerada relevante para o estudo de conteúdos programáticos escolares-acadêmicos na formação inicial de professores, pois apresenta possibilidades diversas de interação e de construção coletiva de saberes, diante de uma sociedade permeada por tecnologias. Assim, responde-se à pergunta que é o fio condutor desta reflexão, reconhecendo que ações de ensino e de aprendizagem com o uso de plataformas e de gêneros digitais favorecem o desenvolvimento dos multiletramentos, em atividades que permitem aos profissionais de educação - em formação inicial, permanente e continuada -, atuarem de forma dinâmica em suas comunidades de prática linguístico-discursivas.

O *Padlet*, com efeito, pode ser considerada uma ferramenta digital profícua em âmbito educativo, uma vez que, a partir dos dados

gerados neste relato, identifica-se a possibilidade de os partícipes do processo de ensino e de aprendizagem desenvolverem capacidades linguísticas, por meio da produção de textos-enunciados de gêneros discursivos e digitais veiculados em plataformas virtuais, gerando o interesse e a apreciação das ações propostas. Isso é comprovado pelo *feedback* positivo na construção coletiva do mural virtual apresentado neste capítulo (KRAEMER, 2021).

Também, reconhece-se que o *Padlet* é de fácil manuseio e as ferramentas que o compõem são pertinentes ao que se espera para a produção e a circulação de conhecimentos no ciberespaço. Em vista da natureza emergente da plataforma e de ainda não apresentar muitos estudos relacionados ao assunto, sugere-se que outras investigações acerca de propostas didático-pedagógicas desenvolvidas por meio desse veículo de circulação sejam incentivadas, a fim de promover mais reflexões pertinentes no que tange à potencialização dos multiletramentos na esfera educativa.

Referências

- ALMEIDA, F. J. de; VALENTE, J. A. **Visão Analítica da Informática na Educação no Brasil: a questão da formação do professor.** 2005. Disponível em: https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/177230/mod_resource/content/0/Visao_analitica_da_informatica.pdf. Acesso em: 10 dez. 2021
- BAKHTIN, M. M. (1979). **Os Gêneros do Discurso.** Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas da edição russa de Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.
- CARVALHO, F.; IVANOFF, G. **Tecnologias que Educam: ensinar e aprender com tecnologias da informação e comunicação.** São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.
- COSCARELLI, C. V. CANI, J. B. **Textos Multimodais como Objetos de Ensino: reflexões em propostas didáticas.** In: KERSCH, Dorotea Frank. COSCARELLI, C. V. CANI, J. B (Orgs.). **Multiletramentos e Multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, p. 15-48.
- CUNHA, M. I. da. Verbetes: formação inicial e formação continuada. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária.** Brasília: MEC/INEP, 2006, p. 354.

DIONÍSIO, A. P.; VASCONCELOS, L. J. Multimodalidade, Gênero Textual e Leitura. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. et al. (Orgs.). **Múltiplas Linguagens para o Ensino Médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 19-40.

DOMS, C. O que é Padlet? Veja como usar ferramenta para criar quadro virtual. **TechTudo**. Publicado em 13 de setembro de 2020. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/2020/07/o-que-e-padlet-veja-como-usar-ferramenta-para-criar-quadro-virtual.ghhtml>. Acesso em: 10 dez. 2021.

FREITAS, M. T de. Letramento digital e formação de professores. **Revista Scielo**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.26, n.03, p.335-352, dez. 2010.

KRAEMER, M. A. D. Painel Interativo – Língua(gens). **Padlet**. Disponível em: <https://pt-br.padlet.com/marciaadrianadiaskraemer/c9bpjvbuyly2dlq4>. Acesso em: 08 jan. 2021.

LEDERMAN, D. (27 de maio de 2020). Will Active Learning Be Possible if Colleges Have Physically? **Inside Higher Ed**, notícia publicada em 27 de maio de 2020. Disponível em: <https://www.insidehighered.com/digital-learning/article/2020/05/27/will-active-learning-be-possible-if-colleges-have-physically>. Acesso em: 10 dez. 2021.

LINDEN, E. Graduate Student Succeeds In Virtual Classroom With New Technology. **Illinois State University**, notícia publicada em 22 de outubro de 2020. Disponível em: <https://news.illinoisstate.edu/2020/10/graduate-student-succeeds-in-virtual-classroom-with-new-technology/>. Acesso em: 10 dez. 2021.

OLIVEIRA, T. Como A Geração Z Aprende? Segundo pesquisa, 59% querem estudar com a ajuda do YouTube; vídeos ficam atrás apenas da presença do professor. **Nova Escola**. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/12649/como-a-geracao-z-aprende#> Acesso em: 10 out. 2021.

PARNAIBA, C.; GOBBI, M. Os Jovens e as Tecnologias da Informação e da Comunicação: Aprendizado na Prática. **Anagrama: Revista Científica Interdisciplinar da Graduação**, Brasil, v. 3, n. 4, p.1-14, 2010.

- PADLET. Plataforma Digital. 2021. Disponível em: <https://pt-br.padlet.com/auth/login>. Acesso em: 21 set. 2021.
- PRENSKY, M. *Digital Natives Digital Immigrants. De On The Horizon*, NCB University Press, v. 9, n.5, out. 2001. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/>. Acesso em: 10 mar. 2021.
- RINGELSTEIN, Z. Aprendizagem Remota Assíncrona é a Maneira mais Humana de Ensinar neste Ano Letivo. **Forbes**, publicado em 01 de setembro de 2020. Disponível em: <https://www.forbes.com/sites/zakringelstein/2020/09/01/asynchronous-remote-learning-is-the-most-humane-way-to-teach-this-school-year/?sh=17f95bcbf984>. Acesso em: 10 dez. 2021.
- ROJO, R. Entre Plataformas, Odas e Protótipos: Novos Multiletramentos em Tempos de Web2. **The Especialist: Descrição, Ensino e Aprendizagem**, v. 38, n. 1, p. 1-20, jan./jun. 2017.
- ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. São Paulo: Parábola, 2012. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na Escola**. SP: Parábola Editorial, 2012, p.11-31.
- ROJO, R. (Org.). **Escol@ Conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- ROJO, Roxane. **Letramentos Múltiplos, Escola e Inclusão Social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SAVIANI, D. (2007). **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3. ed. ver. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- STREET, B. Abordagens Alternativas ao Letramento e Desenvolvimento. **Teleconferência Unesco Brasil sobre o Letramento e Diversidade**, outubro de 2003. Disponível em: <http://www.unisesi.org.br/portal/arquivos/biblioteca/12>. Acesso em: 10 out. 2021.
- SCHACH, L.; CASTELA, G. da S. Objeto Digital de Ensino-Aprendizagem: um olhar para os multiletramentos e para possibilidades de protagonismo dos alunos. **Veredas: Revista de Estudos Linguísticos**. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/32516>. Acesso em: 21 set. 2021.
- SILVA, P. G. da.; LIMA, D. S. de. *Padlet* como ambiente virtual de aprendizagem na formação de profissionais da educação. **CINTED-UFRGS**. V. 16 N° 1, julho, 2018. Disponível em:

file:///C:/Users/pamel/Downloads/86051-353702-3-PB%20(2).pdf.

Acesso em: 21 set. 2021.

SCHMAEDECKE, M, I. CASTELA, G. da S. Unidade didática do gênero discursivo reportagem com uso da ferramenta digital google docs para desenvolver multiletramentos no ensino fundamental. **Revista Travessias**. Cascavel, v. 12, n. 2, p. 217-239, maio/ago. 2018.

SOEIRO, A. F. **A Atuação do Tutor Presencial no Curso de Pedagogia UAB/UFSM e sua Relação com os Processos de Ensino-Aprendizagem**. 132p. 2019. Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS: UFSM, 2019.

VOLÓCHINOV, M. (1929). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

SIGNOS ICÔNICOS E INDICIAIS NAS TIRINHAS

Darcília Simões (UERJ-SELEPROT/UEG); Rosane Reis de Oliveira
(Dinâmico CE – SELEPROT)²

Para início de conversa...

A educação no Brasil tem sido pauta de inúmeras discussões, e isso sequer é uma novidade ou causa estranhamento. Um dos assuntos que tem recebido maior destaque dada sua relevância em dias modernos é a situação do letramento. Os índices de avaliação da educação básica (veja-se exemplo na tabela a seguir) têm ampliado a preocupação de professores e gestores uma vez que o progresso de uma nação está diretamente relacionado com o avanço educacional da população.

VALORES DO IDEB OBSERVADOS EM 2005 E METAS PARA 2021 – BRASIL

ETAPA DE ENSINO	IDEB OBSERVADO EM 2005	META DO IDEB PARA 2021
Ensino fundamental – anos iniciais	3,8	6,0
Ensino fundamental – anos finais	3,5	5,5
Ensino médio	3,4	5,2

Fonte: Elaborado por Deed/Inep.

Algumas pautas envolvendo a questão do letramento têm sido objeto de muitos estudos, pesquisas e publicações. A despeito disso, muito pouco avanço é percebido nesse âmbito, pois a competência de leitura com compreensão tem sido avaliada diuturnamente por meio de tarefas e avaliações (orais e escritas), demonstrando uma enorme dificuldade de interpretação do que é lido. Independentemente da natureza do texto em questão (verbais, não verbais ou sincréticos), o que se pode perceber é o desconhecimento

¹ Professora Titular UERJ; Pós-doutora em Linguística (UFC, 2009) e em Comunicação & Semiótica (PUC-SP, 2007). Profa. Colaboradora POSLLI UEG. E-mail: darciliasimoes@gmail.com

² Professora sócia em Dinâmico Centro de Ensino. Doutora em Letras com ênfase em Semiótica (UERJ, 2014). Pós-doutorado em andamento em Morfologia Construcional (UFRJ, 2020). E-mail: rosanereis.prof@gmail.com

não apenas do valor dos signos atualizados nos textos, como também das relações construídas entre eles.

Como fomos professoras alfabetizadoras por longos anos, podemos afirmar que as discussões sobre letramento não têm trazido contribuições para a questão da alfabetização. Outrora, fervilhavam os métodos de ensino da escrita (palavração, sentencição, fônico, misto etc.). A má interpretação do construtivismo (teoria elaborada por Jean Piaget (1896 – 1980) sobre a origem do conhecimento, tese partilhada pela psicolinguísta argentina Emília Ferreiro (1937, hoje com 84 anos), “transformou” o construtivismo em método de alfabetização, embora Ferreiro tenha declarado jamais ter proposto qualquer método de alfabetização, pois seus estudos eram de psicologia, não de pedagogia. Veja-se o excerto:

[...] A minha contribuição foi encontrar uma explicação, segundo a qual, por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa. Essa criança não pode se reduzir a um par de olhos, de ouvidos e a uma mão que pega o lápis. *Ela pensa também a propósito da língua escrita e os componentes conceituais desta aprendizagem precisam ser compreendidas.* (FERREIRO, 1985, p.14). [Grifamos]

A partir desse equívoco, abandonaram-se os métodos tradicionais e passaram-se a realizar “experiências de alfabetização” a partir de uma suposta noção de construção de conhecimento, o que veio a resultar na situação hoje percebida: alunos que concluem o ensino médio sem competência de leitura e mínima capacidade de escrita.

A não aquisição do desenho das letras e sua correspondência nas sequências sonoras representadas pelos vocábulos traz, por consequência, a troca de letras, a não discriminação dos elementos acentuados, enfim, leitura e escrita restam prejudicados pela falta de um método que considere os elementos mínimos da língua escrita. Não que seja impossível alfabetizar a partir de signos de outras linguagens que não a escrita. Em Simões, na pesquisa-tese *O livro-sem-legenda e a redação* (UFRJ, 1994, tese de doutorado em língua portuguesa sobre alfabetização de crianças em defasagem de

idade/série), constatamos ser possível partir dos livros-sem legenda, ou seja, livros que não continham palavras, para iniciarmos a alfabetização. Naquela oportunidade, conduzimos o processo da seguinte forma: considerando os signos imagéticos contidos nas historinhas contadas naqueles livros, propúnhamos uma associação entre a imagem e a palavra (SIMÕES, 2017). Dito de outro modo, demonstrávamos aos alunos que era possível “desenhar” o que dizemos pelo menos de duas maneiras: com imagem e com palavras. Assim:



ou **bola** (usando letra bastão por ser facilmente conversível em cursiva).

Em apenas quatro meses, com uma sessão semanal do projeto de pesquisa, numa turma com 28 alfabetizandos cujas idades variavam de 07 a 15 anos, obtivemos sucesso. No término desse período, os alunos já produziam pequenas narrativas (apreciadas segundo a competência relativa à idade dos sujeitos em observação).

A alfabetização é uma das principais etapas no desenvolvimento da criança, pois, é nela que é dado o pontapé inicial que permite a participação do aluno na construção de novas aprendizagens. Portanto, o que queremos demonstrar com esse início de conversa é que, com método claro e firmeza metodológica por parte dos professores, é possível promover a alfabetização (como uma das bases do letramento). Com essa certeza, deixaremos neste texto, algumas instruções teóricas que supomos poderem assessorar o trabalho didático-pedagógico, em especial, na aquisição da escrita.

A contribuição da semiótica

Entre as ciências que auxiliam o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem — pois são dois processos coadjuvantes — temos a Semiótica como principal alicerce para o entendimento das aquisições e produções da inteligência humana.

Trata-se de uma ciência de base lógica que busca explicitar como a mente humana entra em contato e traduz tudo o que percebe à sua volta ou mesmo o que imagina.

Há várias vertentes nos estudos semióticos, entretanto, filiamos-nos à linha norte-americana criada por Charles Sanders Peirce. O estudioso ensina que existem três processos básicos de raciocínio: dedução, indução e abdução. A dedução extrai a inferência contida nas premissas. A indução confirma as inferências pela experimentação. A abdução prova que alguma coisa pode ser. Por meio desses processos, o homem formula e interpreta os signos. Formula, porque signo é aquilo que significa algo para alguém, logo, sem a intervenção do raciocínio humano, não há signo. Interpreta, porque a significação (ou semiose) varia de um sujeito para outro. Para Beuchot (2007, p. 17), “Peirce entende o fenômeno do signo como a relação de um signo ou *representâmen* com um objeto (significado) e um interpretante (conceito, ação, hábito) com que o signo é interpretado. O interpretante é o mediador em virtude do qual o signo se relaciona com o objeto de maneira efetiva.”

O autor da teoria dos signos propõe que, na relação entre o signo e seu objeto (aquilo a que se refere), podemos encontrar ícones, índices e símbolos. Nessa ordem, temos o que se designam os signos de primeiridade, os ícones: eles advêm de um primeiro processo mental, a similaridade com seu referente, ou seja, a semelhança ou analogia com o objeto representado. Um exemplo é atribuir-se o vermelho ao sangue. Veja-se que vermelho é a cor original desta substância, portanto, o vermelho é ícone. Então, pode-se dizer que os ícones comunicam de forma imediata, porque são imediatamente percebidos.

Os signos de secundidade, os índices são produtos de dois processos mentais: percepção e associação. Os índices representam seu objeto em virtude de uma conexão real com ele. Por exemplo: relacionar olhos vermelhos a alguma infecção. Por que é índice? Porque indica uma consequência de algo e não a coisa em si, uma conexão que tem relação com seu objeto sem representá-lo. Estão próximos um do outro, em relação direta, física e imediata, apontando para ele. Os índices, no entanto, podem ser manipulados ou interpretados sem a concordância ou a vontade de quem o emite. Blikstein nos dá um ótimo exemplo de cada um:

Um exemplo é o rubor nas faces de uma pessoa que se apresenta para uma entrevista de emprego. Embora ela não queira parecer tímida, o rubor – não intencional – pode ser interpretado como índice de timidez. (BLIKSTEIN, 2020, p.121)

O índice manipulado pode ser assim descrito: um indivíduo quer passar uma imagem de riqueza e poder; ao receber uma visita, o manipulador serve o vinho francês da marca Romanée Conti, que pode custar uma fortuna. O convidado ficará impressionado com o poder aquisitivo do anfitrião, se não perceber a intenção do manipulador (BLIKSTEIN, 2020, p.122).

Os signos de terceiridade, os símbolos, são os mais fáceis de perceber, mas nem sempre tão fáceis de compreender. Eles se referem ao seu objeto por força de uma lei ou convenção. A relação entre o signo e seu objeto é meramente convencional, às vezes, arbitrária, imposta pela sociedade. Convencionam-se que tal símbolo representa tal objeto, sem lógica ou explicação aparente; as pessoas aceitam e aprendem. Exemplo de fácil percepção é a coroa como símbolo de realeza; não tão fácil de compreender é o triângulo com a base voltada para cima como signo referencial de perigo, no código de trânsito ou os símbolos químicos, como H_2O . Observe-se que índices e símbolos nascem de associações: estes por convenções; aqueles por causalidade ou contiguidade.

Veja que, na antiguidade, jamais se pensaria que os sons musicais pudessem ser representados, mas apenas ouvidos, por isso os músicos da época achavam que todas as músicas precisavam ser retidas na memória para não serem esquecidas. Por volta de 1700, no entanto, já havia um completo sistema de notas musicais representadas graficamente, tornando possível o que era inimaginável. Criaram-se a simbologia da música: as notas musicais, as pautas, as claves, os ritmos, os compassos. Tudo isso é símbolo. Assim também se pode falar da simbologia das cores. O primeiro método de representação gráfica das cores fora criado por Newton, um agrupamento circular. Deve-se a ele e a Goethe, no fim do século 18, as primeiras notas sobre esses estudos. Outros teóricos contribuíram para o que hoje temos de organização simbólica das

cores. Contudo, é a observação pragmática que nos permite listar alguns casos em que as cores se tornam simbólicas nas sociedades. Um dos fatores determinantes para essa simbologia são os costumes sociais adotados. Antigamente, na cultura ocidental, eram usadas roupas de cores diferentes para distinguir as mulheres jovens das mais idosas. É fato que as cores exercem certo poder sobre os indivíduos, dependendo das várias associações ou combinações em que lhes são apresentadas.

Examinando o campo das cores denominadas “quentes”, facilmente podemos estabelecer as relações com as cores “frias”, suas complementares no disco cromático. O vermelho é uma cor que possui calor intenso: é excitante, ativa, possui movimento e equilibra-se quando a misturamos em quantidades óticas iguais com o verde, que é uma cor passiva, repousante e tranquila. O laranja é uma cor dinâmica que lembra a cor do sol. [...] O amarelo, símbolo do ouro e da arrogância, é a cor mais suave e que contém mais luz. [...] O branco, símbolo da pureza e da inocência, quando misturado ao preto que representa a morte, a tristeza, o mal, imediatamente formam o cinza neutro. (SANTOS, 2014, p.672)

Além da representação por similaridade, as cores podem estar associadas a dados culturais (preto = luto; branco = paz; verde = esperança), sendo convencionadas a determinados usos por diferentes culturas, logo é simbólico.

O mesmo acontece com as designações, por isso temos signos distintos nas variadas línguas para designar as mesmas ideias: *sapato* (ptg.), *shoe* (ing.), *chaussure* (fra.), *zapato* (esp.) etc. Interpretando cores ou denominando referentes, o que se tem é a produção de símbolos, signos de terceiridade, porque atravessam três processos mentais: percepção, identificação e designação.

A partir dessa síntese teórica sobre os signos, partimos para a teoria da iconicidade, que é o potencial representativo dos signos individualmente ou combinados nos textos. Individualmente, um círculo é uma figura geométrica. Em um texto, o círculo (em uma dimensão) pode passar a significar uma bola, o globo terrestre, uma laranja etc.

A iconicidade, portanto, se realiza na relação mantida entre os signos na trama do texto seja ele apenas verbal, imagético ou

multissígnico. Por exemplo, se o texto trata de dados geográficos relativos aos continentes, o círculo é encaminhado a ser interpretado como o globo terrestre. Porém, se o texto trata de agricultura, plantio, cítricos etc., automaticamente o intérprete é conduzido à ideia de laranja.

Assim sendo, a iconicidade é uma categoria que orienta a interpretação dos textos, considerando as relações estabelecidas entre os signos que se entrelaçam em sua tessitura, independentemente de sua natureza. Com base na teoria da iconicidade, busca-se apontar elementos-chave e suas relações de modo a identificar os temas e subtemas subjacentes ao texto.

Pode-se dizer, então, que o domínio razoável da teoria dos signos — no aspecto aqui apresentado — configura-se como importante base para entendimento da trama textual, do papel de cada signo (principais e secundários) na elaboração da mensagem a ser transmitida pelo texto, pois texto sem mensagem não é texto.

Os gêneros textuais

Por meio da teoria dos signos também é possível identificar e classificar os gêneros textuais que circulam na sociedade. Até a década de 1970, todo o material didático era constituído apenas de signos verbais. A partir da reforma de ensino (Lei 5692/1971), esses materiais, em especial os livros, passaram a ser ilustrados, coloridos. No entanto, o ingresso desses novos signos no ambiente escolar demandaria novas competências, pois a ilustração não poderia ser vista como mero adorno, senão como uma outra linguagem que discorresse sobre o mesmo tema tratado com palavras.

Segundo Neiva (1986, p. 13) “A imagem adquire, então, a faculdade possível de apontar para as coisas”. Isto é: a imagem não é a coisa, mas uma interpretação desta. Logo, como se pauta na similaridade, a imagem é icônica. Como se trata de um ícone traduzido pelo homem, é um ícone de segunda ou hipoícone. No entanto, essa faculdade de apontar para algo inscreve a imagem na categoria de índice, pois é este que funciona como um vetor, algo que aponta para alguma coisa. Assim sendo, ao lidar com imagens, estamos operando com ícones-índices: os signos se constituem por categorias combinadas. Por conta disso, alguns intérpretes percebem

seu potencial representativo (icônico), e outros, o potencial indicador (indicial). Confirmando essas relações, lemos em Temer que

O índice participa da categoria da secundidade, porque é um signo que estabelece relações diádicas entre signo e objeto. No entanto, como o signo indicial tem alguma qualidade em comum com o objeto, ele não deixa de ser, assim, de ser um tipo de ícone. (TEMER, 2009, p. 155)

Observemos, contudo, que há textos produzidos (1) exclusivamente por imagens, há outros que se constituem (2) unicamente de palavras e ainda há aqueles que combinam (3) imagens e palavras. A partir disso, classificamos esses textos como:

1- Não verbais	produzidos exclusivamente por imagens
2- Verbais	se constituem unicamente de palavras
3- Sincréticos (ou híbridos)	combinam imagens e palavras

Neste texto, em particular, discutiremos os textos do terceiro tipo – sincréticos ou híbridos. E, nessa modalidade, enquadraremos as tirinhas, assim definidas no *Dicionário Priberam*: “Cada uma das faixas horizontais de uma banda desenhada, que tem normalmente um conjunto de vinhetas”.³ O *Dicionário Aurélio* assim define a tira (tirinha): “5. Segmento de uma história em quadrinhos, usualmente constituído de uma única faixa horizontal contendo três ou mais quadros”. Com base nessas duas definições, decidimos dizer que a tirinha é um texto sincrético em que imagens e palavras relatam algo, em geral com teor irônico.

Em se tratando de texto híbrido, cumpre observar, na tirinha, a relação (às vezes subjacente) entre imagem e palavra. Vamos aos exemplos e respectivos comentários da Tirinha 1:

³ "tirinha", in *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa* [em linha], 2008-2021, <https://dicionario.priberam.org/tirinha> Acesso em 28.Outubro.2021.

Tirinha 1



Fonte4

Signos icônicos a observar na tirinha 1:

- O diálogo presente nessa tirinha deve ser interpretado levando em conta as expressões faciais das personagens e a lápide no terceiro quadro.
- As expressões faciais são indiciais: a) mulher (1-indagativa, 2-zangada); b) homem (1- expectativa, 2 – zombeteiro).
- As cores são simbólicas: vermelho (energia, excitação), azul (tranquilidade, serenidade) e cinza (estabilidade).

Enfim, a zombaria terminou mal.

Vejamos a tirinha 2:

4 <https://www.facebook.com/engracadastirinhas/> Acesso em 28.Outubro.2021.

Tirinha 2



Rã Zinza e a Autoestima. Fonte:5

Signos icônicos e indiciais a observar na tirinha 2:

- 1- As cores: a) o verde da rã é icônico, pois busca representar a cor mais frequente nesses batráquios; b) o cinza do notebook também icônico por ser a cor mais comum nesses equipamentos; c) o vermelho: nos quadros 1, 2 e 4 é simplesmente um pano de fundo indicador de atividade do sapinho. No quadro 3, o vermelho sugere uma explosão de informações saídas de um notebook, mudando o foco da atividade que passa a ser os usuários que comentaram; o vermelho é, portanto, indicial.
- 2- Os balões: quadro 1: uma reflexão; quadro 2: uma asserção e uma afirmação de terceiros; quadro 3: primeira conclusão e uma hipótese; quadro 4: última conclusão.

5 <https://vacilandia.com/tag/tirinhas-engracadas/> Acesso em 28. Outubro.2021.

A rã se aborrece com a conclusão produzida.

Conclusão da representação pelas imagens e pelas palavras: a imagem é mais espacial-visual que as palavras dos balões, que representam pontos temporais e percepções de reflexão, afirmação, conclusão e hipótese. Podemos saber que todos entenderam o que foi dito na postagem a que se refere o sapinho, porque, além do balão narrativo “Todos se acham fortes”, temos os *emojis*, figuras que representam as reações dos leitores que, mesmo não entendendo o que foi postado, querendo se mostrar fortes, buscaram, no Google, as informações, para sugerir com os comentários que são fortes também, o que confirma o comentário sobre autoestima antecipado no primeiro quadrinho. Signos icônicos e indiciais a observar na tirinha 3:

Tirinha 3



Fonte6

- 1- As expressões faciais: quadro 1- médico: sorridente e indagador; Sr. Joaquim: declarante; quadro 2 – médico: surpreso e sorridente; quadro 3- médico: espantado; Sr. Joaquim: aliviado
- 2- As expressões corporais: quadro 1- médico: postura de confiança e superioridade; Sr. Joaquim: ombros caídos de quem está derrotado;

A relação entre as perguntas do médico e as respostas do Sr. Joaquim é estapafúrdia, uma vez que ao médico interessa o estado de saúde do paciente, enquanto ao Sr. Joaquim (paciente) só interessam as coisas materiais que ele possui. Da relação entre pergunta e resposta nasce o efeito cômico da tirinha. O signo indicial responsável por essa isotopia é o verbo ter.

Como demonstramos, os signos se relacionam com seus objetos de três modos, por semelhança (ícone), diretamente (índice) e por convenção (símbolo). Além dessas relações, os signos relacionam-se entre si o que faz criar mensagens, formando códigos de comunicação, como pudemos ver nos comentários das tiras. Segundo o semiótico Charles Morris, fundamentado na semiótica de Peirce, um processo sóico pode ser estudado em três níveis, o sintático, o semântico e o pragmático.

No nível sintático, estudam-se os signos em suas relações com outros signos, referindo-se às relações formais, como concordância e regência, por exemplo. No nível semântico, estudam-se os signos em suas relações com os objetos (os referentes), referindo-se às relações de significado entre signo e objeto, como o caso do verbo ter na tirinha 3. No nível pragmático, estudam-se os signos em suas relações com os intérpretes, os usuários. Nesse nível, estão implicadas as relações do representamen com quem utiliza os signos. Podemos exemplificar com o potencial icônico de algumas cores em determinadas culturas.

Cumpramos observar, então, que tudo nas tirinhas tem significado. Se quiséssemos continuar analisando as posições das personagens e sua distribuição nos quadros, também teríamos muito o que dizer. No entanto, como nossa intenção é fazer uma breve demonstração de como os signos operam nas tirinhas, supomos ter deixado uma contribuição satisfatória.

Para encerrar a conversa

Chamo então à conversa, para estimular o fechamento deste texto, a pesquisadora Angela Dionísio (2011, p. 137):

Afirmar que estamos vivendo na era da tecnologia e que as formas de interação são influenciadas pelos avanços tecnológicos, é afirmar o óbvio. Porém, em consequência dessa constatação óbvia, está a necessidade da revisão, e ampliação, de alguns conceitos basilares no campo dos estudos das interações humanas e no âmbito dos estudos do processamento textual.

A autora continua seu raciocínio chamando a atenção para o fato de que a mudança nas formas de interação humana recebe influência dos avanços tecnológicos e, por isso, impõe-se, em primeiro lugar, rever o conceito de letramento. Acresce ainda que este abrange múltiplos conceitos como letramento literário, letramento científico, letramento tecnológico etc. No entanto, o letramento em sentido restrito, a que denominamos *alfabetização*, também passa por indispensáveis renovações, uma vez que, no novo cosmos embebido em tecnologia, imagem e palavra mantêm relações cada vez mais íntimas, e isso implica ampliação das competências de leitura e de escrita. Ampliam-se, então, os letramentos para o âmbito do letramento visual e, nesse campo, inscrevo o trabalho de alfabetização, pois, como indicam Simões e Oliveira (no prelo):

Kress & Van Leewen (2001, p. 1) apontam, mais recentemente, que a dominância da monomodalidade começa a ser revertida. Não apenas a comunicação de massa, as páginas de revistas e as histórias em quadrinhos, por exemplo, mas também documentos produzidos por corporações, universidades, departamentos do governo etc. têm adquirido ilustrações coloridas e de layout e tipografia sofisticados; não apenas o cinema e as performances exuberantes semioticamente e vídeos de música popular, mas também a vanguarda das artes da alta cultura começaram a usar uma crescente variedade de materiais, cruzando os limites entre as várias disciplinas de arte, design e performance, na direção multimodal de obras de arte em geral, eventos multimídia etc.

Destarte, se a monomodalidade começa a ser revertida para a multimodalidade, os estudos de iconicidade devem ser chamados à luz, para que os docentes obtenham mais e mais subsídios teóricos que lhes venham a ampliar e aprimorar suas abordagens relativas aos textos contemporâneos. Ademais, deve-se concluir que o texto verbal é também multimodal, pois traz, em si, além das letras, diacríticos e sinais de pontuação, toda uma diagramação específica passível de análise, uma vez que tudo tem significado.

Como uma indústria de imagens, a mente humana capta os dados que nos envolvem e os transforma em signos. Sobre isso, convém ler o que diz Calvino:

Podemos distinguir dois tipos de processos imaginativos: o que parte da palavra para chegar à imagem visiva e o que parte da imagem visiva para chegar à expressão verbal. O primeiro processo é o que ocorre normalmente na leitura: lemos por exemplo a cena de um romance ou a reportagem de um acontecimento num jornal, e conforme a maior ou menor eficácia do texto somos levados a ver a cena, pelo menos fragmentos e detalhes que emergem do indistinto (CALVINO, 1995, p. 99).

Nesse processo, o “cinema mental” da imaginação a que se refere Calvino desempenha funções análogas e tão importantes quanto as da produção de um filme, em que a câmera registra as sequências a serem exibidas. Mediante esse percurso, vão sendo lidos e interpretados os signos presentes em qualquer tipo de texto, na busca de captação de sua mensagem. Ousamos aqui, por relevância, nos repetir:

A iconicidade, portanto, se constrói a partir das estratégias com que os signos são atualizados nos textos. A sua eficiência na condução do intérprete — o interlocutor — é comprovada quando este atinge a compreensão da mensagem no menor tempo possível.

No texto verbal, a iconicidade se constitui a partir de: a) a melhor escolha lexical e seu posicionamento estratégico; b) a estruturação sintagmática; a diagramação do texto na página;

c) o emprego de fontes (caixa alta, maiúscula e minúsculas, itálico, negrito, sublinhado; tamanho, tipo) etc.

No texto não verbal, construído por imagens, gráficos, tabelas etc. a posição dos elementos deve ser também estratégica para poder funcionar como elemento-guia — o icônico — para os olhos do leitor, conduzindo-o na direção da mensagem básica. Cores, tamanhos e posições também são traços relevantes no texto não verbal. (SIMÕES; OLIVEIRA, no prelo)

Feitas as devidas considerações sobre textos híbridos, podemos facilmente concluir que imagem e palavra, habitando o mesmo espaço, são responsáveis pela eficiência comunicativa, porque forjam relações internas como comparação, redundância, contiguidade ou oposição. Como todos os elementos contidos em um texto são passíveis de análise, cabe-nos, como docentes, investigar todas as possibilidades de funcionamento dos signos, para que se torne possível a formação de leitores cada vez mais preparados para o enfrentamento das tirinhas, inicialmente, e dos demais textos que se lhes apresentarem.

Referências

BEUCHOT, M. **Semántica de las imágenes; figuración, fantasía e iconicidad**. México: Siglo XXI, 2007.

BLIKSTEIN, Izidoro. **Semiótica e totalitarismo**. São Paulo: Contexto, 2020.

CALVINO, I. **Seis propostas para o próximo milênio**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. **Gêneros textuais. Reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola, 2011. p. 137-152.

FERREIRO, E. Educação e Ciência. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 3 Junho 1985. 14.

INEP, I. N. D. E. E. P. A. T.-. **Resultados do índice de desenvolvimento da Educação Básica**. MEC. Brasília/DF. 2019.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication**. London/UK: Hodder Arnold, 2001.

- NEIVA, J. E. **A imagem. Série Princípios.** São Paulo: Ática, 1986.
- PEIRCE, C. S. **Semiótica.** 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1990.
- SANTOS, Maria Helena. **Cores: seus significados e influências em nossas vidas.** Porto Alegre: Kindle, Edição digital, 2014.
- SIMÕES, D. **Semiótica & Ensino - uma Proposta. Alfabetização pela imagem.** Rio de Janeiro: Dialogarts, 2017.
- SIMÕES, D.; OLIVEIRA, R. R. D. **Explorando a iconicidade e a multimodalidade no estudo de línguas.** [S.l.]: [s.n.], no prelo.
- TEMER, Ana Carolina Rocha Pessoa. **Para entender as teorias da comunicação.** Uberlândia: EDUFU, 2009.

UM FILHO TEU NÃO FOGE À LUTA: MARCAS DO GERENCIAMENTO DE VOZES NA ESCRITA DE SI E NA CONSTRUÇÃO DO DISCURSO DE BRASILIDADE EM TEMPOS DE PANDEMIA

Robson Figueiredo Brito (PUC MINAS) ¹; Fernanda Zilli do Nascimento (PUC MINAS) ²

Introdução

Neste texto, analisamos o gênero carta pessoal, concebendo-a como um dos domínios de escrita de si, no intuito de demonstrar de que modo os escritores, no processo enunciativo de escrita, construíram discursivamente posicionamentos sociais para o *eu* e para o *tu*.

Ancorados na concepção bakhtiniana em torno da natureza dialógica da linguagem, partimos do princípio, asseverado por autores do Círculo de Bakhtin, de que todo enunciado é atravessado por sua dimensão axiológica e, portanto, carregado por índices sociais de valor.

Nesses termos, a análise que ora propomos voltou-se para os aspectos valorativos da enunciação e, por meio dos quais pode-se cotejar o horizonte social em que se constituem os posicionamentos ideológicos de eu (*si*) e do tu (*outrem*).

Para a produção do *corpus*, realizamos uma proposta de escrita epistolar em que alunos, do curso de Direito de uma Instituição de Ensino Superior de Belo Horizonte, foram solicitados a dialogar com a obra: *As intermitências da Morte*, de José Saramago, para escrever sobre a vida e a morte em tempos de pandemia. Assim, o *corpus* selecionado para esta análise foi composto por seis cartas que foram escritas no âmbito de um projeto denominado *Ler no Direito*.

Esse projeto de atividades complementares com leitura literária na graduação tem o objetivo primeiro de fomentar diversas

¹ Doutor em Letras Linguística e Língua Portuguesa Professor Adjunto I, Departamento de Filosofia/IFTDJ da PUC Minas, Pesquisador do Núcleo de Estudos da Linguagem, Letramentos e Formação. E-mail: robsonpucminas@gmail.com

² Doutora em Letras Linguística e Língua Portuguesa pelo PPG-Letras PUC Minas Pesquisadora do Núcleo de Estudos da Linguagem, Letramentos e Formação. E-mail: fezilli@gmail.com

atividades didáticas voltadas à formação de leitores críticos e para possibilitar momentos de reflexões acerca de temas de interesse sociais, históricos, políticos e humanitários. De tal modo, o projeto preza por propiciar aos alunos a leitura de clássicos no campo da Literatura Universal e Brasileira que abram diálogo com temas do Direito e das Ciências Humanas e Sociais.

Em outros trabalhos³, já apresentamos que o gênero carta pessoal, quando interpretado sob a perspectiva dialógica-discursiva, nos impõe compreender a enunciação escrita não como um ato passivo ou monológico, mas, sobretudo, “[...] uma atividade de réplica ativa, uma resposta, uma tomada de posição diante do texto.” (FARACO, 2009, p. 42).

Cabe lembrar, desse modo, que a epistemologia proposta por Bakhtin (2016) defende que o emprego da língua acontece sob forma de enunciados, tanto orais quanto escritos, concretos e únicos, e são produzidos por sujeitos no ato da interação nos mais diversos campos da atividade humana: “[...] cada enunciado por sujeitos é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2016, p. 12).

A partir desse pressuposto basilar, remetemo-nos às trilhas do pensamento do Círculo de Bakhtin em torno da consideração de que a enunciação é um processo heterogêneo, e, conseqüentemente, a análise dialógica deve considerar todo e qualquer dito como uma resposta e/ou réplica, também carregada de valores sociais e ideológicos, a outros enunciados.

Ao enunciar, o sujeito se engaja em uma atividade dialógica que pode ser vislumbrada a partir de três dimensões: primeiro, que todo dizer se orienta para o “já dito” e, assim, todo enunciado constitui-se como uma réplica aos diversos discursos/sentidos que já circulam na sociedade; todo enunciado é formulado a partir da antecipação de sua resposta, que, conseqüentemente, projeta um interlocutor presumido – lembramos aqui de conceitos como “auditório social”, “superdestinatário”, o “terceiro”; e, por fim, que todo dizer é heterogêneo e dialógico por natureza por ser constituído por múltiplas vozes sociais. (FARACO, 2009)

³ Cf. Brito (2019) Tese de Doutorado.

Nossa análise flagrou, na materialidade textual do *corpus*, a projeção de duas vozes sociais – o eu e o outro – cujos efeitos de sentido projetaram a inscrição em um discurso ufanista e patriótico, atualizados por meio da memória discursiva, que reiteraram enunciados que enaltecem a docilidade, esperança, a fé e a resistência do povo brasileiro. Concomitantemente, o processo de projetar a voz do outro no discurso, percebemos a emergência de um *tu*, o outro brasileiro, que desrespeita as regras sanitárias, não consegue ter empatia por seu próximo e não se comporta como cidadão responsável.

Começando o percurso nas trilhas do pensamento do Círculo de Bakhtin

De início, cabe iluminar que a filiação bakhtiniana nos conduz a adotarmos uma perspectiva social e dialógica da linguagem. Neste texto, portanto, consideramos a enunciação como uma atividade histórica, social e coletiva, cujos processos de significação se realizam no interior de uma interação dialógica entre sujeitos situados e mediados por signos ideológicos. Podemos avançar, então, para (re)lembrar que os signos são repletos de índices sociais de valor e, principalmente, tornam-se objetos que refletem e refratam nossa realidade socioistórica. (VOLOCHÍNOV, 2017)

Iniciaremos nossa exposição com Medvedev (2012), em sua defesa de que as relações do sujeito com a realidade são sempre semioticamente mediadas, visto que viver no mundo implica, intrinsecamente, estar em constante interação com um complexo de signos e significações. Sob esse viés, o pensador russo, participante do Círculo de Bakhtin, também assinalou para a impossibilidade de se pensar a noção de sujeito, com suas concepções de mundo, crenças e estados de espírito, como mero produto de processos individuais e/ou subjetivos.

Para esse autor, a ideia de sujeito implica, necessariamente, considerar os modos como a ideologia se inscreve “[...] nas cabeças, nas almas das pessoas”, isto é, compreendê-la como uma realidade que se concretiza “[...] nas palavras, nas ações, na roupa, nas maneiras, nas organizações das pessoas e dos objetos, em uma palavra, em algum material em forma de um signo determinado. Por

meio desse material, eles tornam-se parte da realidade que circunda o homem (MEDVEDEV, 2012, p.48-49).”

Bakhtin (2013), ao escrever sobre o romance monológico, criticou a noção corrente ao materialismo histórico em vislumbrar o sujeito como um ser atravessado pelas ações socioculturais e socioideológicas em uma sociedade de classes. Assim, ao discutir a obra de Dostoievski, o pensador defendeu a ideia da multiplicidade de vozes sociais que permeiam a sociedade e, conseqüentemente, atravessam a constituição dos sujeitos.

Em *O discurso no romance*, o autor também aproxima a ideia de sujeito do aspecto do domínio axiológico, isto é, da ideologia, ao pontuar que todo enunciado concreto é envolto em um domínio de outros discursos e que seus objetos sempre retomam uma miríade de qualificações anteriormente já postas.

Em direção semelhante, Medvedev (2012) tratou da relação entre produção de sentido como resultado indissociável entre signo e ideologia, pois “[...] tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia [...] O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. Tudo que é ideológico possui um valor semiótico (2002 [1929], p.31-32; grifos no original).

Já sob o enquadre de Volóchinov (2017, p.140), podemos apreender que a heterogeneidade da linguagem pressupõe que “[...] a palavra dita, por sua vez, é subjetivada no ato de compreensão responsiva, para gerar mais cedo ou mais tarde uma réplica responsiva. Como sabemos toda palavra é um pequeno palco em que as ênfases sociais multidirecionadas se confrontam”. Esse pensador deixa entrever, no capítulo *Exposição do problema do discurso alheio*, que “[...] tudo que há de essencial na percepção avaliativa do enunciado alheio, tudo que pode ter uma significação ideológica, se expressa no material do discurso anterior.” (VOLÓCHINOV, 2017, p.245).

De sobrevoos, a inscrição no quadro teórico do dialogismo supõe considerar o sujeito como situado, constituído na relação entre eu-para-mim, eu para o outro e o outro para mim. A consideração dessa tríade implica, assim como tratado por Brito (2019), que a condição *sine qua non* da noção de sujeito no dialogismo é pensá-lo a

partir dos processos de interação com outros sujeitos e do seu atravessamento socioistórico e socioideológico.

À vista disso, as práticas discursivas, nas quais os falantes se engajam, acabam por organizar todo um conjunto de cadeias discursivas. Assim, procuramos demonstrar no quadro que os ditos mobilizados pelo sujeito representam uma resposta à cadeia discursiva que envolve os signos. A memória discursiva é um conceito alicerçado nos estudos do Círculo de Bakhtin e aqui o tomamos para evidenciar que o sujeito, ao dizer, é atravessado por uma série de outros discursos.

Assim, o interdiscurso se materializa em espaços discursivos com os quais o sujeito tem de dialogar e, por esse motivo, qualquer enunciado está sempre orientado por algo que já foi dito anteriormente. Acerca disso, tem-se também que as vivências se atrelam aos sistemas ideológicos já pré-construídos como: a ideologia do cotidiano, a arte, a moral, o direito, a ciência e, com isso têm mediação/interferência com réplicas de outrem dentro de um contexto socioideológico, discutidos por Bakhtin (2016) e Volóchinov (2017).

No quadro 01, a seguir, buscamos iluminar o conceito de práticas discursivas como atividades discursivas/linguageiras, tanto orais, quanto escritas, que reverberam enunciados como réplicas, as vozes sociais múltiplas e a bivocalidade da palavra porque devem ser fundamentadas como algo de natureza social. Como Volóchinov (2017, p. 206) pontou: “[...] a situação social mais próxima e o ambiente social mais amplo determinam completamente e, assim por dizer, por dentro, a estrutura do enunciado.”

Quadro 01 – Elementos integrantes do conceito de práticas discursivas

PRÁTICAS DISCURSIVAS	NOÇÕES TRATADAS PELO CÍRCULO DE BAKHTIN
Atividades discursivas/linguageiras	ENUNCIADO COMO RÉPLICA
Atividades discursivas/linguageiras	VOZES SOCIAIS MÚLTIPLAS
Atividades discursivas/linguageiras	BIVOCALIDADE DA PALAVRA

Fonte: elaborado pelos autores com dados retirados de Bakhtin (2011, 2015, 2016) e Volóchinov (2017)

Os enunciados mobilizam signos cujos sentidos são, intrinsecamente, ideológicos e, por sua vez, responde às palavras alheias por meio de diversas manifestações verbais, como: réplicas, adesões, ironias, críticas, dissonâncias, que estão ativamente relacionadas com o auditório social que o rodeia. Isto posto, o Círculo de Bakhtin, apresenta essas noções indicadas no quadro 01 porque podem ser compreendidas junto à ideia de um sujeito não homogêneo que está sempre se posicionando e movimentando em direção a outrem. (BRITO, 2019)

Nesse decurso, os pensadores russos se dedicaram a postular suas argumentações levando em conta o processo de interação verbal que se estabelece entre os sujeitos numa ação comunicativa. Por conseguinte, nessa ação, sempre da ordem socioideológica, o sujeito emerge do outro, isto é, há uma relação eminente entre o eu e o outro, que se encontram no mundo mediados pela língua(gem) (BRITO,2019).

Um filho teu não foge à luta: o discurso ufanista e a construção de vozes da brasilidade de si e do outro

"Mas, se ergues da justiça a clava forte,
Verás que um filho teu não foge à luta,
Nem teme, quem te adora, a própria morte."
(DUQUE-ESTRADA, 2021)

Assim, o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.
(BAKHTIN, 2011, p.308)

Para a escrita deste texto selecionou-se um *corpus* de seis cartas, produzidas por alunos de graduação do curso de Direito, com o objetivo de analisar os posicionamentos sociais que emergiram nos enunciados sobre si e sobre o outro. Para tanto, embasamo-nos, inicialmente, na ideia de escrita epistolar como escrita de si, nos

termos de Foucault (1992, p. 149-159), ao comentar as cartas de Sêneca para Lucílio. Nesse texto, as reflexões do autor em torno da carta pessoal a abordam, essencialmente, como uma prática de escrita capaz de presentificar o escritor frente ao seu destinatário.

Assim, a atividade de escritura uma correspondência engendra um processo de se mostrar, dar-se a ver, colocar o próprio rosto junto ao outro e, portanto, uma carta faz com que o escritor se coloque sob o olhar e julgo do outro. A discussão deste autor centrou-se, sobretudo, nos efeitos que a escrita de cartas pessoais pode produzir no escritor e em seu leitor, de modo que

O trabalho que a carta opera sobre o destinatário, mas que também é efetuado sobre o escritor pela própria carta que envia, implica, pois, uma “introspecção”; mas há que entender esta menos como uma decifração de si por si mesmo do que como uma abertura de si mesmo que se dá ao outro. No caso da narrativa epistolar de si próprio, trata-se de fazer coincidir o olhar do outro e aquele que se volve para si próprio quando se aferem as ações quotidianas às regras de uma técnica de vida. (FOUCAULT, 1992, p. 153)

Para a construção do *corpus* de análise, os alunos foram convidados a escrever uma carta na qual dissertassem sobre a vida e a morte em tempos de Pandemia. A proposta de escrita pode ser visualizada na figura abaixo:

Figura 1 – Proposta de Escrita da Carta no Projeto Ler no Direito

Proposta de Escrita

Considerando sua participação no *Projeto Ler no Direito* no 2º. Semestre de 2021, e diante das rodas de conversas realizadas em torno da leitura de *As Intermittências da Morte*, convidamos a escrever uma carta para José Saramago. O autor está isolado em Lanzarote, nas Ilhas Canárias, Espanha, e, por isso, não sabe nada sobre o mundo pandêmico, porque a pandemia ainda não atingiu sua vila. Ao escrever sua carta, procure discorrer sobre o que não pode morrer na sociedade brasileira em tempos de pandemia de Covid-19.

Fonte: elaborado pelos autores

Em termos metodológicos, partimos de dois pressupostos para a construção e seleção do *corpus* aqui em análise. Inicialmente, optamos por adotar textos pertencentes ao gênero carta por entendê-lo como um gênero cujo funcionamento discursivo permite uma escrita *de abertura de si mesmo ao outro*. Aliado a isso, para efetuar uma análise enunciativa, embasamo-nos na assunção de que todo processo de enunciação impele o enunciador a adotar uma posição social avaliativa, assim como para se posicionar frente a outras posições sociais avaliativas.

Selecionamos, para nossa análise, os trechos das cartas⁴ em que os alunos materializaram, marcadamente, os enunciados em torno do que não poderia morrer na sociedade brasileira em tempos de pandemia por Covid-19, conforme demonstrado no quadro a seguir.

Quadro 02 - O que não pode morrer? – Discursos e vozes de Resistência

Carta 1	Não podemos deixar a esperança que nos faz acordar todo dia, morra. Precisamos nos manter fortes mesmo com a política do Brasil em crise, mesmo com as notícias de todas as aglomerações, posts na internet de pessoas saindo e sendo inconsequentes. Temos que achar em cada número de não mortos, um pingo de esperança.
Carta 2	O que não podemos deixar morrer? Primeiramente, meu senhor, a esperança. Viver a base da esperança ultimamente pode meio que ser uma piada para alguns, mas, eu ainda acredito nisso. Não podemos deixar morrer o amor, a amizade e a esperança. A cumplicidade e a liberdade, seja ela de expressão, de arte e de amar quem quiser. Não podemos deixar morrer na nossa

⁴ Todo o processo de planejamento e de escrita das cartas foi realizado de modo remoto e via digital em cumprimento às medidas sanitárias de distanciamento físico em decorrência da pandemia, no Brasil. Portanto, os alunos matriculados nas disciplinas de Filosofia: Antropologia e ética, Teorias da Justiça e Hermenêutica, Argumentação e Lógica enviaram suas cartas ao professor do Projeto Ler no Direito por e-mail, em arquivo *word*. Acolhemos, neste sentido, a opção por numerar as cartas, sem atribuir nenhum indício de autoria ou de pessoalidade, tendo em vista que o objetivo do artigo não cursa nessa direção.

	<p>sociedade, a esperança de ter um lugar melhor, que a desigualdade social irá diminuir, que finalmente podemos ter políticos honestos e que atendem realmente as necessidades da população. Não podemos deixar morrer as causas que lutam por uma sociedade igualitária, as lutas contra o racismo, machismo, homofobia, as causas a favor do tratamento de saúde mental na rede SUS, sem o estigma existente.</p>
Carta 3	<p>Apesar de ser um momento caótico, eu consigo vislumbrar uma situação que o nosso povo não pode deixar morrer a energia e alegria.</p>
Carta 4	<p>A sociedade brasileira não pode deixar morrer a força e a garra que ela tem, por um país melhor, por condições melhores de vida. Suprimentos mais básicos para a sobrevivência estão sendo negados a muitos, o desemprego bate seu recorde e muitos já passam fome ou não tem certeza se haverá alimento no almoço como houve no café da manhã. Você não presencia isto agora, mas quando voltar para cá, verá a destruição em massa que o presidente faz em nossa terra.</p>
Carta 6	<p>Sinteticamente, a fé. Quando não há o que de bom ler nas notícias e o que de proveitoso observar no horizonte, o que nos move é interno. É a fé que nos impede de cair porque estamos apoiados em objetos capazes de transformar nosso infortúnio momento em algo que somente ela, a fé, consegue explicar e produzir. Seja qual for as razões dessa pessoa, Saramago, emocionais, ideológicas, ou pela religião, a crença, como uma vela acesa sob uma nevada, deve ter o cuidado de não apagar. E crer na ciência, nos estudos, assim como nas religiões, nos incentiva, nos liberta. O que se pode jogar à morte, com certeza, é a ignorância.</p>
Carta 7	<p>Gostaria que o amor, a paz, união, fraternidade, caridade, o sossego, o carinho, a compaixão, o gosto pelo viver, a esperança, a aliança e todas as outras coisas boas não morram com esta pandemia, isso não pode morrer, a sociedade precisa destes combustíveis para continuar a existir no Brasil e no restante do mundo, temos que lutar para isso. “Deus” também não pode morrer, pois ele sim é dono das intermitências da morte, e muitos milagres aconteceram em período de pandemia. É a fé que não</p>

morreu que vem alimentando a esperança das pessoas de dias melhores.

Os enunciados que respondem ao questionamento inicial sobre o que não se pode deixar morrer, proposto para a escrita da carta, transformaram-se, nos ditos dos seus escritores, em um domínio da resistência e da sobrevivência. Podemos visualizar nas cartas 1, 2 e 6, por exemplo, a repetição de enunciados que refratam os sentidos da esperança, da fé e da alegria como ferramentas de resistência e de sobrevivência na pandemia.

Em um estado de calamidade sanitária, se a eminência da morte parece avultar, o discurso da brasilidade filia-se a um modo de resistir à tristeza e à fragilidade da vida. Podemos iluminar a filiação dos enunciadores a uma voz social que reverbera e reflete a força em superar e sobreviver às dificuldades, à morte, às crises sociais.

Em caminho semelhante na projeção de uma posição social de si, há enunciados que ecoaram sentidos comuns a um discurso ideológico da brasilidade e cuja posição social avaliativa, que qualifica o eu/nós, também pode ser apreendida por meio das escolhas dos adjetivos, conforme podemos ler nos trechos abaixo:

Carta 1: [O povo brasileiro é conhecido por ser esperançoso e sempre otimista, porém devido à crise de calamidade sanitária que estamos, creio que isso foi se perdendo e quase morrendo aos poucos.]

Carta 3: [Conhecidos por sermos uma nação animada e amigável, que sempre está de braços abertos a todos os cidadãos, sejam eles nacionais ou estrangeiros, que a qualquer pequena conquista se vê diante de uma oportunidade de celebração, que solta a voz para cantar e o corpo para dançar, vejo isso morrer aos poucos.]

Carta 4: [(...) apesar da situação em que estamos inseridos, eu sei que nós, brasileiros, somos capazes de arranjar uma forma de suprir essa ação. Eu sei que a sociedade irá voltar a origem cultural pela qual somos conhecidos e que futuramente, iremos estar presentes diante um dos outros, com a energia e esperança renovada.]

Cabe pontuar que a construção do eu no discurso, embora mobilize a primeira pessoa no plural, operacionaliza um movimento

de identificação com uma avaliação positiva de ser brasileiro na sociedade. O nós, portanto, o eu e mais outros cidadãos com os quais o enunciador se identifica, é reiteradamente apresentado como um sujeito resiliente, sempre otimista, esperançoso, festivo e receptivo.

Conforme dito anteriormente, todo enunciado implica em uma réplica e, portanto, em uma tomada de posicionamento axiológico. Ao vislumbrarmos a coletânea de cartas que compuseram nossa análise, percebemos que os sentidos retomados parecem se inscrever em um determinado *discurso da brasilidade*, tecido, em conjunto, com diversas vozes (Figura 2)

Figura 2- Redes semânticas em torno do discurso da brasilidade



Fonte: elaborado pelos autores

A ilustração anterior buscou sintetizar algumas das vozes que parecem arremessar a rede semântica em torno da qual se corporificam o discurso da brasilidade. A análise discursiva descortinou uma arena de vozes que, ao modo de Volóchinov (2017), encobre que “[...] uma palavra nos lábios de um único indivíduo é um produto da interação viva das forças sociais”.

Para iluminar o movimento de constituição do outro do discurso, inicialmente, chamamos atenção para dois aspectos; a função que cumpriu o leitor/interlocutor no gênero carta e para as estratégias discursivas que os alunos assumiram ao escreverem as cartas. Em síntese, iteramos que os alunos fizeram referência ao tu, isto é, ao interlocutor com quem falaram, como nós e, portanto, projetaram um leitor com o qual se identificam em relação aos posicionamentos ali postos.

Conforme podemos identificar nos exemplos anteriores, vê-se um dizer sobre si/nós no qual se vislumbra a constituição de ethos de uma nação que sofre com a própria fragilidade e impotência, mas, simultaneamente, responde com fé, esperança e alegria.

Em contrapartida, ao (d)escreverem sobre o outro, é possível interpretar que os modos de dizer foram operacionalizados para marcar um posicionamento de contra identificação e de distanciamento. Os trechos a seguir parecem exemplificar tal movimento:

Carta 1: [Mesmo decretado o distanciamento social e as medidas sanitárias, as pessoas ainda continuam saindo e não as seguindo. Parece que chegaram ao ponto de como não tem esperança de um dia ou uma data de que saberemos que obtivemos sucesso e que os tempos de luz virão, que é mais fácil viver como se nada estivesse acontecendo.]

Carta 7: [Graças a Deus surgiram várias vacinas, mas temos os negacionistas, o mundo está uma loucura devido à descrença da sua eficácia por parte de algumas pessoas e governantes incompetentes. No Brasil, a mortalidade tem sido alta, infelizmente, pois nosso chefe de estado é um destes negacionistas, influenciando as pessoas a não tomarem suas doses.]

Apontamos para a construção da referência ao outro do discurso nas cartas, além da conjugação dos verbos em terceira pessoa, pela opção por substantivos nominais como “as pessoas” e “os negacionistas”. Podemos lembrar que a construção da

identidade de nação brasileira é discursivamente construída na diferença com o outro. Embora estejamos tratando de sujeitos com a mesma nacionalidade, o discurso do patriotismo constrói-se, intrinsecamente, na base da diferença do outro. Ou seja, para dimensionar o que é o brasileiro, é preciso afirmar o que o brasileiro não é. Nossa análise pode indiciar que se diferenciar do outro implica traduzi-lo em termos negativos, por meio de uma representação depreciativa e permita a sua exclusão da arena de convívio social.

Considerações Finais

Retomando os postulados do Círculo de Bakhtin (2011, 2012, 2015), a enunciação é uma atividade que se funda na palavra e no mundo social, tecida em uma rede de signos polissêmicos, e inscrita em um campo de batalhas por sentidos. Nesse decurso, o sujeito quando escreve e se inscreve a todo tempo, em um processo dialógico e heterogêneo. E se a escrita pode ser vista como uma via pela qual o sujeito se diz, é também o modo como ele se cria e, ao mesmo tempo, cria o outro para si.

Ao escrever as cartas aqui analisadas, os enunciadores parecem ter assumido uma voz social da brasilidade com a qual a identidade positiva do brasileiro delinea-se em torno da docilidade, esperança, resiliência, bondade e alegria. De tal modo, a análise desvelou uma voz social que ressoou os sentidos de patriotismo para atualizar enunciados outros sobre como a pandemia também deveria ser encarada como uma batalha contra o País.

Diante desse atravessamento, podemos perceber que os posicionamentos enunciativos acerca da resiliência e da resistência aparecem na cultura brasileira e na formação a identidade de brasilidade. Em outros termos, o outro, aquele de quem se fala, representa o que não se deve ser ou agir em tempos de pandemia.

Referências

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João, 2012

- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.
- BAKHTIN, M. **Teoria do romance I: a estilística**. Trad. de Paulo Bezerra, São Paulo: 34, 2015
- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016.
- BRITO, R.F. **Posicionamentos discursivos e identitários de sujeitos universitários em experiência de letramento acadêmico em um curso de Direito**. 2019. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, PUC Minas, Belo Horizonte, 2019.
- DUQUE-ESTRADA, J.O. **Hino Nacional Brasileiro**, 2021, <https://www.infoescola.com/brasil/hino-nacional-brasileiro/> aceso em 30 nov.2021
- FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo** – as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- FOUCAULT, M. “A escrita de si”. In: _____. O que é um autor. Lisboa: Vega, 1992
- MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários: Introdução crítica a uma poética sociológica** Trad. Ekaterina V. Américo e Sheila C. Grillo. São Paulo: Contexto, 2012.
- VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e Filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. Tradução por Sheila Grilo. São Paulo: Editora 34, 2017.

PERSPECTIVAS FUNCIONALISTAS PARA O ENSINO GRAMATICAL DE CONSTRUÇÕES NA VOZ PASSIVA¹

Raniery Oliveira da Silva-E-Silva (UFPA)²; Pâmela Raissa de Souza Favacho (UFPA)³

Introdução

Percebemos que, nas salas de aula, as abordagens do ensino de Língua Portuguesa seguem, na maioria das vezes, uma perspectiva apenas metalinguística, que prescreve e estabelece regras relacionadas à norma-culta, o que se dá de modo aleatório e descontextualizado. Durante o ensino da gramática, os professores abordam frases descontextualizadas (sem um parâmetro do contexto usual) como unidade de análise, desconsiderando a dinamicidade da língua em uso; assim, quando o aluno se depara com diversos usos ou aspectos do mesmo fenômeno linguístico abordado, ele não é capaz de identificar as diferentes funções discursivas do mesmo fenômeno que levam à sua utilização, visto que o ensino direciona-se mais a decorar regras e não a entender o processo e o contexto de análise. Dessa forma, é necessário se repensar em um novo estudo de gramática nas escolas seguindo princípios funcionalistas em meio a usos linguísticos concretos, e não apenas parâmetros normativos em completa desconexão com a realidade dos discentes, da escola e do ensino de língua materna de modo geral. Este artigo visa trazer essas reflexões para profissionais de língua materna (formandos e formados) para que se tenha uma maior abordagem de funções discursivo-pragmáticas em sala de aula, além de propormos atividades sob esse viés funcional a fim de motivar e orientar sobre tais abordagens nas aulas sobre língua materna.

¹ Este artigo é fruto de uma pesquisa realizada ainda em nossos anos de graduação e que foi apresentado em comunicação oral no VI Congresso Internacional de Estudos Linguísticos e Literários na Amazônia (VI Ciella), na Universidade Federal do Pará, em Belém, no ano de 2018. Agradecemos aos organizadores pela oportunidade de publicação deste trabalho ampliado.

² Mestrando em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará (PPGL/UFPA), campus Belém; E-mail: raniery.oliveira04@hotmail.com.

³ Graduada em Letras pela Universidade Federal do Pará; E-mail: profpamelafavacho@gmail.com.

Nossa motivação parte da constatação de as gramáticas tradicionais tratarem a construção de voz passiva de maneira formal, uma vez que apenas a classificam em **analítica**, quando o paciente da ação verbal é o sujeito da oração, formada, normalmente, pela estrutura SUJEITO + VERBO AUXILIAR SER + PARTICÍPIO DE VERBOS TRANSITIVOS DIRETOS + PREPOSIÇÃO POR/PER + AGENTE DA PASSIVA, por exemplo: “A casa foi construída por este engenheiro”; e **sintética** quando há a ocorrência do pronome clítico *se* (chamado de apassivador) com verbos transitivos diretos na terceira pessoa seguidos de um sintagma nominal (SN) com valor semântico de paciente, como em “Alugam-se casas”. No livro didático *Português: Linguagens*, a voz passiva é conceituada como construção oracional em que “o sujeito sofre a ação expressa pelo verbo e, por isso, é um sujeito paciente”. A metodologia de análise consiste na revisão crítica de gramáticas tradicionais, que orientam linguistas e professores de língua da educação básica a respeito das normas gramaticais, e de um livro didático: Cláudio Brandão (1963), Evanildo Bechara (1970), Mário Perini (2005), Celso Cunha & Lindley Cintra (2007), Emami Terra (2011), William Roberto Cereja & Thereza Cochar Magalhães (2013). A revisão da literatura sobre o Funcionalismo se dará pela consulta dos trabalhos de Furtado da Cunha (2000; 2008), Furtado da Cunha & Tavares (2007), Martellota & Areas (2003) e Brito (2006). Estes autores fundamentam as propostas deste artigo e orientam as reflexões sobre um ensino voltado para as funções discursivas que a linguagem humana pode oferecer; principalmente o de Brito (2006) sobre as funcionalidades discursivo-textuais que a voz passiva pode apresentar na língua portuguesa.

O texto divide-se nas seguintes seções: na primeira, é apresentado o referencial teórico que fundamenta as discussões que propomos neste artigo; na seção 2, faremos uma discussão sobre a conceituação tradicional da voz passiva, passando pelas definições de gramáticos, linguistas e de autores de um livro didático; na seção 3, expomos os trabalhos sobre voz passiva numa perspectiva funcionalista, principalmente o de Brito (2008), que apresenta de maneira mais específica as funções discursivas desse tipo frasal; por fim, na seção 4, há propostas de exercícios sobre voz passiva dentro do viés funcional abordado, buscando incentivar outras produções semelhantes para o ensino de alunos.

Pressupostos teóricos: perspectiva funcional da linguagem para ensino de gramática

O Funcionalismo se opõe às correntes linguísticas tradicionais como o Estruturalismo e o Gerativismo, pois apresenta uma preocupação em estudar a estrutura gramatical das línguas em relação aos contextos comunicativos diversos em que tais estruturas são usadas. A língua, em uma orientação funcionalista, não pode ser explicitada ou descrita como sendo apenas um sistema autônomo, suas reflexões estão relacionadas ao campo do contexto sociointerativo, no qual as questões gramaticais não são tratadas de modo artificial e desvinculadas das reais situações de uso. Assim, essa escola linguística defende a seguinte concepção de língua:

[...] atividade social enraizada no uso comunicativo diário e por ele configurada [...] é determinada pelas situações de comunicação real em que falantes reais interagem e, portanto, seu estudo não pode se resumir à análise de sua forma, já que essa forma está relacionada a um significado e a serviço do propósito pelo qual é utilizada, o que depende de cada contexto específico de interação [...] está sempre entrelaçada às atividades interacionais em que as pessoas estão engajadas (FURTADO DA CUNHA & TAVARES, 2007, p. 14).

Segundo tal abordagem, para que o ensino assuma uma direção de abordar a língua como uma estrutura dinâmica e maleável, deixando, ao menos em segundo plano, a abordagem gramatical regularizadora e fragmentária, são necessários alguns passos. Dentre eles, destacamos, de acordo com Furtado da Cunha & Tavares (2007), dois passos:

O primeiro passo seria um conhecimento mais amplo por parte do professor sobre a estrutura e o funcionamento da língua [...]. O segundo seria o entendimento de que, embora independentes, os aspectos formais, semânticos e discursivos de uma língua devem ser articulados, uma vez que representam diferentes faces de um mesmo objeto (FURTADO DA CUNHA & TAVARES, 2007, p. 15-16).

Travaglia, fundamentando-se em Halliday, McIntosh e Strevens (1974), afirma que, entre diversos tipos de ensino de língua, o que ele chama de ensino produtivo é o mais adequado para o ensino de língua materna, pois é o que ajuda o aluno a alcançar competência comunicativa.

O ensino produtivo objetiva ensinar novas habilidades linguísticas. Quer ajudar o aluno a estender o uso de sua língua materna de maneira mais eficiente; dessa forma, não quer “alterar padrões que o aluno já adquiriu, mas aumentar os recursos que possui e fazer isso de modo tal que tenha a seu dispor, para uso adequado, a maior escala possível de potencialidades de sua língua, em todas as diversas situações em que tem necessidades delas” (TRAVAGLIA, 2009, p. 39-40).

Com isso, percebemos a importância de ensinar a gramática em uma perspectiva funcionalista, uma vez que propõe levar o aluno a refletir sobre o uso efetivo da língua, além de considerar o funcionamento da linguagem, o uso, o contexto e a situação extralinguística, e não meramente decorar regras. O ensino de gramática sob esse viés estabelece a relação entre forma e função no uso da língua. A partir disso, há a integração da sintaxe, da semântica e da pragmática, com isso o aluno aprenderia a gramática a partir de construções em contextos reais de uso.

Conceituação tradicional da voz passiva

A abordagem da voz passiva é feita majoritariamente de modo estrutural, em que se analisa a flexão de voz verbal somente sob um viés formal, cabendo ao estudante o trabalho de decorar a identificação de tal processo, sem aprofundar as discussões sobre seus efeitos pragmáticos⁴. Em relação às gramáticas tradicionais e aos livros didáticos, de maneira geral, conceitua-se flexão de voz como a relação estabelecida entre verbo e seu sujeito. Conforme o

⁴ Os efeitos pragmáticos são as motivações do falante ao se comunicar, que leva em consideração o contexto sociocomunicativo para gerar um determinado efeito sobre o interlocutor, fato fundamental para análise dentro de uma orientação funcionalista.

tipo dessa relação, o verbo pode apresentar-se na voz ativa, passiva e reflexiva. Vejamos, a seguir, algumas definições.

Para Brandão (1963), a voz passiva analítica se caracteriza pela formação do **verbo auxiliar ser + verbo no particípio** e o sujeito paciente, devendo ser o verbo transitivo direto. Ou seja, a voz passiva analítica representa a inversão da estrutura da oração. Veja o que ocorre com essa inversão da ordem direta, passada da voz ativa para a voz passiva segundo o autor:

- a) O objeto direto se transforma em sujeito paciente;
 - b) O verbo se transforma em locução verbal com o verbo auxiliar *ser*;
 - c) O verbo da voz ativa se transforma em particípio.
- Observe o exemplo:

Voz ativa:

<i>Maria</i>	<i>leu</i>	<i>um poema de Fernando Pessoa</i>
Sujeito ativo/agente	Verbo transitivo direto na voz ativa	Objeto direto

Voz passiva:

<i>Um poema de Fernando Pessoa</i>	<i>foi lido</i>	<i>por Maria</i>
Sujeito paciente	ser + particípio do VTD	Agente da passiva

Cunha e Cintra (2007, p. 384-385) dizem que o verbo está na voz passiva quando o fato por ele expresso é representado como sofrido pelo sujeito. Ainda de acordo com os gramáticos, “expressa-se voz passiva com o verbo auxiliar *ser* e o particípio do verbo que se quer conjugar (*Pedro foi ferido pelo João*) e com o pronome apassivador *se* e uma terceira pessoa verbal, singular ou plural, em concordância com o sujeito (*Não se veem [=são vistas] rosas neste jardim*). Os autores, diferentemente de outros, nessas definições, não nomeiam os dois tipos de passivização (como analítica e sintética), apenas as descreve estruturalmente.

Bechara (2004, p. 184) denomina voz passiva como “forma verbal que indica que a pessoa recebe a ação verbal. A pessoa, neste caso, é dita paciente da ação verbal, por exemplo: *A carta é escrita por mim; o primo foi visitado por ti; a árvore será plantada por nós.* Semelhante a Celso e Cintra (2007), Bechara não nomeia os dois tipos de voz passiva, apenas apresenta os processos. De acordo com ele, a passiva pode ser formada com um dos verbos *ser*, *estar*, *ficar* seguido de participípio ou formada com verbo acompanhado do pronome oblíquo *se*, que se chama, no caso, pronome apassivador. Algo muito interessante é que o autor aborda a diferença entre voz passiva e passividade, afirmando que esta diz respeito ao fato de “a pessoa receber a ação verbal. A passividade pode traduzir-se, além da voz passiva, pela ativa, se o verbo tiver sentido passivo: *Os criminosos recebem o merecido castigo*” (*Idem*, p. 185).

Para Rocha Lima (2011, p. 189), “organiza-se a voz passiva com o verbo auxiliar *ser*, conjugado em todas as suas formas, seguido do participípio do verbo que se quer apassivar”. O autor não explana sobre a utilização do pronome *se*. Sobre o agente da passiva, um fato importante é que ele pode ser expresso na sentença ou não: “o agente pode declinar de importância a ponto de ser omitido” (*Idem*, p. 314).

Perini, em sua *Gramática Descritiva do Português*, propõe uma regra para a identificação da estrutura passiva: Se a estrutura contém predicado composto do verbo *ser* + participípio, é uma estrutura passiva; caso contrário, é ativa. Tendo, então, essa estrutura determinada, seguem-se três regras para interpretar a voz passiva de acordo com os papéis semânticos dos sintagmas: 1) o adjunto circunstancial (com *por*) se interpreta como agente; 2) introduzir “agente não especificado” na representação semântica das passivas, caso essa representação não inclua “agente”; 3) o sujeito se interpreta como paciente (PERINI, 2005, p. 269). Neste caso, as atividades de identificação de sentenças passivas também seguem um critério estrutural.

Terra (2011) propõem atividades sobre voz passiva, levando em conta apenas a estrutura, pedido apenas para a transformação da voz ativa em passiva e de voz passiva sintética para analítica e vice-versa:

- (1) As frases a seguir estão na voz ativa. Passe para a voz passiva e destaque o agente da passiva:
- Lino ensinava música ao garoto.
 - Anfitrião mandou Hércules para o templo.
 - O funcionário recuperou todos os objetos perdidos.
 - Fiz todo o trabalho sem a ajuda de ninguém.
 - Uma luz fraca ilumina os quadros em exposição. [...]

(Adaptado de TERRA, 2011, p. 224)

Em relação ao conceito de voz passiva para Cereja & Magalhães (2013), encontra-se o seguinte: “a voz passiva se caracteriza quando o sujeito é paciente, ou seja, o receptor da ação expressa pelo verbo”. Este livro didático também aborda a voz passiva analítica e sintética com enfoque apenas nas nomenclaturas de ambas e na transformação de uma em outra.

Nesse livro, esses dois tipos se classificam deste modo:

Transformações na mudança da voz ativa para a voz passiva	
Voz ativa	O sapateiro conserta sapatos femininos.
Voz passiva analítica	Sapatos femininos são consertados pelo sapateiro.
Voz passiva sintética	Consertam-se sapatos femininos.
<p>Você deve ter observado que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O objeto direto na voz ativa passa a sujeito na voz passiva analítica; • O tempo do verbo principal é transferido para o verbo auxiliar ser, ao passo que o principal vai para o particípio; • O verbo no particípio concorda com o sujeito em gênero e número; • A preposição <i>por</i> (ou <i>per</i>) se junta ao sujeito da voz ativa para formar o agente da passiva; • O sujeito é paciente tanto na voz passiva analítica quanto na sintética; • O verbo, na voz passiva, concorda com o sujeito paciente; • Na voz passiva sintética, nunca há agente da passiva; • Para admitir flexão de voz, é necessário que o verbo seja transitivo direto ou indireto (já que o objeto direto da voz ativa se transforma em sujeito na voz passiva). 	

Fonte: adaptado de Cereja & Magalhães (2013, p. 348)

Os autores se aproximam de uma abordagem funcional ao citarem que o uso da voz passiva analítica ou sintética depende da situação que se julgar mais adequada e que há implicações da fala coloquial (p. 347). Ainda, ressaltam que o uso das vozes verbais são frutos da intencionalidade discursiva: se se deseja enfatizar o sujeito da ação ou se se deseja ressaltar a ideia de passividade (p. 350). Sobre atividades para os alunos, entretanto, focam apenas na identificação das vozes verbais e na transformação de voz passiva analítica para a sintética e vice-versa. Esse é um caso de aproximação de abordagens funcionais, mas que ainda precisam de maiores abordagens de uso da linguagem.

Observamos que a maioria das gramáticas aborda a voz passiva sob um viés formalista, propondo sempre a sua identificação estrutural e raramente abordando a interpretação das funções discursivas dessas estruturas; e quando há exercícios propostos, sugerem apenas atividades de identificação da estrutura passiva e os critérios utilizados para isso ou então apenas a “transformação” da voz ativa em passiva, ou da forma da voz passiva analítica para a sintética e vice-versa.

Vê-se, assim, que a maioria dos gramáticos busca descrever o que é a voz passiva e não se propõe a discutir sua função discursiva que se pode observar nos textos em que elas ocorrem e nem acrescentam exercícios para que possam ser observadas as funções dessas construções. Um grande problema surge, porque sempre se busca definir o que é a voz passiva, mas se deixa de lado a sua função discursiva, que possui tanto valor para uma boa elaboração textual.

É necessário que seja revisada tal abordagem nos ensinamentos de língua, pois a produção de textos e o uso adequado dos elementos que o compõem são critérios valiosos e muito mais aproveitados por concursos e vestibulares, por exemplo; isso porque a elaboração de um texto é o que podemos chamar de “ápice” a ser alcançado no ensino de língua materna.

Abordagem funcional das construções passivas

Em oposição ao estudo tradicional, a perspectiva funcionalista defende que as análises gramaticais precisam estar centradas dentro de um contexto de uso, no qual o falante utiliza a

gramática com intenções comunicativas, mesmo que seja de modo inconsciente. Desse modo, cabe aos estudiosos da língua entender essa gramática como indissociável do contexto do falante.

Furtado da Cunha (2008) aborda a importância da abordagem gramatical inserida em situações reais do falante: “os domínios da sintaxe, da semântica e da pragmática relacionados e interdependentes. Ao lado da descrição sintática, cabe investigar as circunstâncias discursivas que envolvem as estruturas linguísticas e seus contextos específicos de uso” (FURTADO DA CUNHA, 2008, p. 159).

Nesse sentido, as construções passivas deveriam ser ensinadas também sob uma perspectiva funcional, haja vista que, ao fazer isso, os alunos compreenderão mais o funcionamento da linguagem, entenderão as intenções comunicativas presentes em um texto, ampliando sua competência enquanto falante de língua portuguesa. Analisar, portanto, tais construções inseridas em textos nos leva a refletir e esbarramos nas seguintes perguntas: por que em determinados textos se prioriza a voz ativa e, em outros, a voz passiva? Por que, em determinadas sentenças, o agente da passiva é expresso e, em outras, é apagado? Quais as funções dessas escolhas? O que se pretende transmitir quando se opta pela voz passiva e não pela estrutura direta sujeito-verbo-complemento?

Em termos de estratégias semântico-pragmáticas, o falante pode apagar o agente da passiva por achar irrelevante dizê-lo, ou porque a informação já foi expressa, ou por ser algo previsível, facilmente identificável. Portanto, um bom leitor e conhecedor dessas estratégias pode usufruir melhor de tal conhecimento e utilizá-las a seu favor no momento de produzir um texto. O apagamento do agente da voz passiva é recorrente em textos jornalísticos, pois, para que algumas manchetes não sejam comprometedoras ou por não haver provas suficientes a respeito de algum caso, essa construção se torna a mais adequada e estratégica. Além disso, os textos jornalísticos optam mais pela construção na voz passiva para dar ênfase em algum aspecto da notícia, para chamar a atenção do leitor, deixando o sujeito paciente em evidência.

Brito (2006, p. 19-25), em seu trabalho intitulado *Funcionalidade discursivo-textual em sentenças ativas e passivas do português*, aborda a construção de voz passiva em situações reais de

uso e considera que fatores de natureza interacional, social, cultural e discursivo-textual podem influenciar na escolha do falante por sentenças ativas ou passivas. Para a autora, a voz passiva – com agente pode ser expresso na sentença ou não – é usada por razões de ordem semântico-pragmático entre as quais destacamos sete a seguir. A maioria dos exemplos⁵ foram retirados de Ferreira; Abdon; Brito (2009, p. 132-133):

1) *O paciente é enfatizado:*

O autor de *Os Donos do Poder* diz que no Brasil **a esfera pública** (P) é regida por interesses privados (A). A comunidade política conduz, comanda, supervisiona os negócios, como negócios privados seus, na origem, como negócios públicos depois...

(NABUCO & FAORO. “Da escravidão ao privado no público”, in Brasil, Almanaque de Cultura Popular, ano 8, nº 90, Editora Positivo, outubro de 2006, p.23.)

2) *O agente expressa uma razão nova, imprevisível:*

Em 1972, a revista *Manchete* começou a publicar uma série de artigos sobre literatura com o título de *As obras-primas que poucos leram*. Foi uma ideia de seu diretor, Justino Martins. [...] Embora centralizados em uma determinada obra, os textos (P) eram enriquecidos **por uma sintética biografia do autor** (A)...

(SEIXAS, Heloísa. *As obras-primas que poucos leram*, v. 2, Rio de Janeiro. São Paulo, 2005, p. 9.)

3) *O agente é desconhecido e irrecuperável no texto:*

Ontem quando Andréia saiu de sua casa pra ir ao *shopping*, estava muito contente porque ia se encontrar com um grande amigo seu. Mas, por infelicidade, Ø (P) foi assaltada Ø (A) no ônibus.

(Enunciado produzido para o fim aqui proposto.)

4) *O agente previsível ou estereotipado:*

Como diz o ditado: não se pode fazer um omelete sem quebrar alguns ovos. É evidente que a multiplicação desenfreada de cursos causa e continuará a causar alguns problemas. Muitos alunos receberão diplomas universitários sem estarem

⁵ Nos exemplos, tem-se A para indicar o agente da sentença, P para o paciente e Ø para o apagamento do agente ou do paciente.

plenamente qualificados a exercer sua profissão. Não encontrarão trabalho compatível com sua formação ou Ø (P) serão rapidamente descartados Ø (A) da carreira por incompetência.

(VELOSO, R. “Multiplicação de cursos”, in Reconhecendo a Excelência, Ed. Abril, 2006, p. 90.)

5) *O agente é universal, não especificado:*

É conhecido Ø (A) o provérbio (P): “Quem com ferro fere com ferro será ferido”, mas muitas pessoas não se deram conta disso.

(Enunciado produzido para o fim aqui proposto.)

6) *O agente não é (suficientemente) conhecido ou identificável, não é importante ou o falante não quer identificá-lo:*

Até o século XIX, as mulheres (P) eram consideradas Ø (A) incapazes para o exercício da profissão médica, possivelmente por suas características de personalidade, consideradas frágeis para essa função. Ainda no final do século XX, começaram a surgir faculdades de Medicina exclusivas para mulheres.

(SER MÉDICO, nº 36, ano IX, CREMESP, jul, agosto, set., 2006, p.17.)

7) *O agente é omitido por ser identificado facilmente:*

As mulheres (P) são consideradas Ø (A) sexo frágil.

(Enunciado produzido para o fim aqui proposto.)

Percebe-se, então, o quanto é importante se analisar as construções passivas sob o viés funcionalista, já que o falante opta por tais tipos de construções com motivações semânticas e pragmáticas, mesmo que não perceba isso. Por isso, limitar-se a conceituar voz passiva somente de maneira formalista não contribui muito para a ampliação da competência linguística dos alunos.

Propostas de atividades sobre voz passiva numa perspectiva funcional

Apresentamos aqui duas propostas de atividades para o ensino gramatical de construções na voz passiva sobre uma

perspectiva funcionalista, seguindo o que discutimos nas seções anteriores. Com isso, esperamos motivar a elaboração de outras atividades por professores para que o ensino de língua materna adquira, cada vez mais, um viés funcional, visto que este é mais proveitoso aos alunos. Para exemplificar as propostas que fizemos, realizamos a análise de textos publicitários que podem ser utilizados durante as aulas para explicar aos alunos os efeitos que o uso ou não da voz passiva pode gerar.

Atividades 1: Leitura com os alunos de textos com predominância de voz passiva

Campeã do carnaval paulistano será conhecida hoje

A grande campeã do carnaval paulistano deste ano será conhecida hoje (28). A partir das 16h, as notas atribuídas por 36 jurados às 14 escolas do Grupo Especial serão lidas no sambódromo do Anhembi, na zona norte da cidade de São Paulo.

Nessa apuração, além de indicar qual será a campeã do grupo de elite, serão conhecidas as duas escolas a serem rebaixadas para o grupo de acesso. Na sequência, às 18h, será definida a colocação das escolas que desfilarão no grupo de acesso e que disputam vagas no Grupo Especial.

De acordo com critério definido ontem na sede da Liga das Escolas de Samba de São Paulo, caso haja empate, o quesito samba-enredo será o primeiro a ser avaliado para o desempate. Pela ordem, a apuração começará pelo quesito fantasia, seguido de bateria, comissão de frente, mestre sala e porta bandeira, harmonia, alegoria, evolução, enredo e samba enredo. [...]

(Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/cultura/noticia/2017-02/campea-do-carnaval-paulistano-sera-conhecida-hoje?editoria_id=All&page=2.

Acesso em: 03 nov 2021)

Análise: Como se pode observar, há uma predominância da voz passiva no texto acima. Deve-se sempre considerar que há escolhas pelos falantes/escritores em utilizar uma voz ou outra e que tais escolhas irão gerar efeitos semântico-discursivos diferentes. Podemos notar que no primeiro período do texto temos o sujeito “a grande campeã do carnaval paulistano deste ano” destacado, estando como o tema do tópico discursivo, já que, segundo Perini, o tópico discursivo vem a ser marcado por sua posição inicial do

enunciado. O uso da voz passiva, neste caso, nos leva a entender que a evidência neste tópico está em torno do sujeito e este é expresso pela primeira vez no texto – informação nova. Ao usar a voz passiva, o objeto direto passa a ser o sujeito e assim assume o lugar de tópico discursivo; ao destacar o sujeito, o foco se mantém nele e a ele se atribui as consequências dos processos verbais, possibilitando até o apagamento do agente da passiva (será conhecida por quem?); isso ocorre pois o agente é possível de se deduzir: o público, no caso. Processo semelhante ocorre no último período do mesmo parágrafo, no parágrafo seguinte e no último, em que se destaca o sujeito e se apaga o agente, já que pode ser identificado pelo contexto.

Atividades 2: Identificação das funções discursivas da voz passiva em textos

1) – Busque identificar os motivos do uso da voz passiva no texto abaixo:

Novo selo vai identificar alimentos produzidos de maneira artesanal
Uma lei que estava em vigor desde os tempos em que o uruguaio Alcides Edgardo Ghiggia Pereyra calou o Maracanã na final da Copa de 1950, acaba de perder efeito. Publicada no Diário Oficial da União do último dia 15, uma nova regra abre as “fronteiras” internas do País para a livre comercialização de alimentos de origem animal produzidos de maneira artesanal. Antes, era vedada, por exemplo, a venda do legítimo queijo minas frescal ou meia-cura além das divisas de Minas Gerais.

Feitos com leite cru, isto é, sem a pasteurização sob temperatura capaz de eliminar bactérias, os queijos mineiros eram proibidos de circular livremente pelo País devido ao potencial risco de contaminação do produto. Na prática, a nova lei desburocratiza a inspeção sanitária dos produtos artesanais, padroniza exigências e traz transparência à fiscalização. (...)

(Gazeta S. Paulo, 23 de junho de 2018)

2) – Observe o texto:

Vereadora Marielle Franco é assassinada a tiros no centro do Rio de Janeiro



PARANÁEM-VERDADE.COM
A verdade está no ar

Como se pode observar, a sentença está na voz passiva e o agente foi omitido, para gerar determinado efeito discursivo.

Busque identificar esse efeito e a razão que pode ter motivado o autor a fazer isso.

Considerações finais

Como observamos, ainda é bem restrito o estudo das sentenças passivas ao âmbito formal. Como consequência, têm-se aulas exaustivas de língua materna que ajudam o aluno a identificar uma voz ativa ou passiva, mas ao mesmo tempo deixa-lhe um questionamento: por que estudar isso? A resposta a essa pergunta pareceu vaga durante tempos (“é importante saber este assunto!”) ou inexistente; mas para os que se propõem a observar a escrita dos alunos e de demais, é perceptível que uso dessas construções gera efeitos de sentido que dão, muitas vezes, força argumentativa, narrativa ou descritiva ao texto. Essa, então, é a resposta que os alunos precisam receber: o texto. Elaborar um texto não é tarefa fácil, mas com o conhecimento dos recursos necessários, é possível dominar essa habilidade que serve sempre à comunicação, à interação entre indivíduos; um desses recursos é o entendimento do uso da voz passiva.

Como o sentido de se estudar as construções passivas de uma maneira funcional converge para o texto, propomos a seguir alguns passos e atividades que podem ser realizadas com os alunos para a percepção do uso da voz passiva e os efeitos semânticos-pragmáticos que elas podem gerar.

- a) Utilizar sempre textos bem escolhidos e que sejam interessantes aos alunos durante as aulas. O uso de textos evita a utilização de frases descontextualizadas, visto que é com o contexto explícito que conseguimos perceber as funções discursivas dos elementos textuais.
- b) Fazer a leitura com os alunos para que eles possam ter sempre um direcionamento de leitura, já que se considera que muitos ainda estão formando uma vida de leitura.
- c) Ao ler o texto com os alunos, levá-los sempre a perceber as razões que motivaram o autor a utilizar a voz passiva. É importante sempre ter fixa a ideia de que é preciso levar os alunos a perceberem os efeitos que o uso (ou o não uso) deste recurso linguístico podem gerar num texto.

Com as atividades que apresentamos como propostas de abordagem e de ensino, esperamos que futuros profissionais da educação da área de linguagens possam se sentir motivados a produzir mais atividades de cunho funcional e que, no futuro mais próximo, tenha-se um ensino produtivo sobre língua materna, que desenvolva nos alunos o que Travaglia (2009) chama de competência comunicativa.

Referências

- BRANDÃO, Cláudio. **Sintaxe clássica portuguesa**. Belo Horizonte: Imprensa da UFMG, 1963.
- BRITO, Célia Maria Coêlho. Funcionalidade discursivo-textual de sentenças ativas e passivas em português. In: **ANAIS do Congresso ASLIPA**: Belém: Universidade Federal do Pará, 2006, p. 19-25.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 2004.

- CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**. 9ª edição. São Paulo: Saraiva, 2013. Vol. 2.
- CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lexikon Informática, 2007.
- FERREIRA, Marília de Nazaré de Oliveira; ABDON, Iaci de Nazaré Silva; BRITO, Célia Maria Coêlho. **Sintaxe**. Belém: EDUFPA, 2009. v. 8. Textos didáticos do Curso de Licenciatura em Letras – Habilitação em Língua Portuguesa – Educação à distância. E-book (208 p. 129-135). Disponível em: <https://livroaberto.ufpa.br/jspui/handle/prefix/850>. Acesso em: 03 nov 2021.
- FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica. A complexidade da passiva e as implicações pedagógicas do seu uso. **Linguagem & Ensino**, (UCPel), Pelotas, vol. 3, Nº 1, p. 107-116, 2000.
- FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica; TAVARES, Maria Alice. **Funcionalismo e ensino de gramática**. Natal: Edurfn, 2007.
- FURTADO DA CUNHA, Angélica. Funcionalismo. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 157-176.
- MARTELOTTA, Mário Eduardo; AREAS, Eduardo Kenedy. A visão funcionalista da linguagem. In: FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica; OLIVEIRA, Mariangela Rios de; MARTELOTTA, Mário Eduardo (Orgs.). **Linguística funcional: teoria e prática**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 17-28.
- PERINI, Mário. **Gramática descritiva do Português**. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2005.
- ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 51ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2013.
- TERRA, Ernani. **Curso prático de gramática**. 6ª ed. São Paulo: Scipione, 2011.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

A CONSTRUÇÃO DO HUMOR EM MEMES VERBO-IMAGÉTICOS VIA PROCESSOS DE RECATEGORIZAÇÃO¹

Francisco Romário Paz Carvalho (UFPI)²

Palavras Iniciais

Na agenda atual dos estudos na área da Linguística de Texto (doravante LT), de base sociocognitiva (SALOMÃO, 1999; KOCH; CUNHA-LIMA, 2006), assumida por um considerável número de pesquisadores filiados à referida área, emerge a questão dos referentes (ou objetos de discurso), concebidos segundos uma visão não - extensional da referência ou referenciação. Por essa via de abordagem, a referenciação é, portanto, uma atividade de reelaboração do real que resulta de um trabalho sociocognitivo, como bem afirma Custódio Filho (2011).

Nesse contexto, o objetivo deste trabalho reside em investigar o processo referencial da recategorização em textos verbo-imagéticos, partindo da hipótese da homologação e evocação de referentes via semiose imagética. Dessa hipótese principal, derivamos uma segunda: a de que o reconhecimento do fenômeno da recategorização pode servir como gatilho para desencadear o efeito cômico. Para a implementação da análise, trabalhamos com um corpus constituído por alguns exemplares de textos verbo-imagéticos, conforme os seguintes passos: i) identificação dos referentes tematizados e *descrição do processo de recategorização envolvidos na (re)construção desses referentes*; ii) *análise da semiose imagética no reconhecimento do fenômeno da recategorização como fator responsável para a construção do efeito humorístico*.

¹ Agradeço imensamente à querida Dra. Silvana Maria Calixto de Lima (*in memoriam*) pela sua dedicação, comprometimento e por apostar sempre em seus orientandos. Sem dúvidas, professora Silvana recategorizou a minha postura acadêmica e pessoal. Externo aqui um imenso carinho que sinto por você Silvana.

² Acadêmico do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), campus Amílcar Ferreira Sobral - CAFS, Floriano, Piauí. Correio Eletrônico: f.mariopc@yahoo.com.br

O presente artigo encontra-se dividido, estruturalmente falando, em dois grandes momentos: O primeiro aponta para os fundamentos teóricos que dão base à proposta de análise empreendida, os quais compreendem, dentre outros, os estudos de Mondada e Dubois (1995), Apothéoz e Reichler-Béguelin (1995), Lima (2009), Cavalcante e Custódio Filho (2010), Cavalcante (2012), Custódio Filho (2011), Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014), Lima e Cavalcante (2015). Nesse primeiro momento, partimos da apresentação da concepção sociocognitiva de texto, assumida neste trabalho, para chegarmos à perspectiva da referenciação e seus desdobramentos no que concerne ao tratamento dos textos verbo-visuais. Na segunda parte, apresentamos a análise propriamente dita dos textos verbo-visuais que constituem a amostra de investigação, seguida das considerações finais e das referências.

A Concepção Sociocognitiva de abordagem do texto

Segundo Koch e Elias (2016), a Linguística de Texto (doravante LT), teve origem na Europa Central, mais especificamente na Alemanha, na segunda metade da década de 1960 e chegada ao Brasil na década de 1980. Desde seus primórdios até os dias atuais, a LT tem objetivado uma descrição cada vez mais refinada de seu objeto de pesquisa, ou seja, o texto. Na trajetória evolutiva da referida área, diferentes concepções de texto ³tem tomado corpo, evoluindo de uma visão estritamente gramatical para uma concepção de cunho sociocognitivista.

A concepção sociocognitivista do texto, que vem alicerçando um significativo número de pesquisas na LT, a exemplo de Lima (2009; 2016), Lima e Feltes (2013), Custódio Filho (2011) e Cavalcante (2012), tem suas bases fincadas no Sociocognitivismo, perspectiva que preconiza a construção do conhecimento como um processo que necessariamente implica a interação entre mente, corpo e mundo, conforme se depreende os trabalhos de Salomão (1999) e Koch e Cunha-Lima (2007). Em outros termos, a perspectiva Sociocognitivista argumenta por uma ligação indissociável entre a

³ Por economia, não faremos uma análise detalhada destas fases. Ver mais a respeito em Koch (2004).

linguagem e o conhecimento tanto no processamento mental quanto nas mais diversificadas práticas comunicativas, em razão da existência de uma inter-relação constitutiva entre a cultura e o processamento mental (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO, 2010).

Custódio Filho (2011) assim se posiciona a respeito da concepção sociocognitiva de abordagem do texto.

Temos, então, que o caráter do texto, no estágio atual dos estudos em LT, fala em favor de um objeto funcional, dinâmico, multifacetado, resultante de uma atividade linguístico-sociocognitiva orientada por parâmetros discursivos. A partir dos usos em interação, as propostas explicativas são construídas, as incompletudes são sinalizadas e as novas configurações teóricas são solicitadas. (CUSTÓDIO FILHO, 2011, p. 62)

Nesses termos, fica claro que a concepção de texto não pode está restrita à sua materialidade como um artefato estático, considerando todos os aspectos que estão envolvidos na construção dos seus sentidos. A princípio, temos que toda manifestação textual é gestada num ato de interação mediado pela linguagem (verbal ou não-verbal). A demarcação entre o que é interno e externo a esse processo vai de encontro à própria natureza dinâmica do texto.

Nesse íterim, a definição de Koch e Elias (2016) parece-nos bem oportuna já que afirmam que a concepção sociocognitiva de texto encara o texto como uma atividade que envolve sujeitos, seus objetivos e os conhecimentos que tais sujeitos compartilha a partir de suas vivências. Tendo em vista que esses sujeitos encontram-se situados “sócio-histórica e culturalmente e que os conhecimentos que mobilizam são muitos e variados⁴, é fácil supor que o texto *esconde muito mais do que revela* a sua materialidade linguística” (KOCH; ELIAS, 2016, p. 32, grifos nossos).

Considerando a abordagem sociocognitiva de abordagem do texto aqui assumida, passemos ao trato do fenômeno da referência (MONDADA; DUBOIS, 1995).

⁴ Koch (2002) adverte que, para o processamento textual, recorremos a três grandes sistemas de conhecimentos, são eles, a saber: a) Conhecimento linguístico; b) Conhecimento enciclopédico; c) Conhecimento interacional. Ver uma análise detalha desses conhecimentos em Carvalho (2014).

Os referentes sob o olhar da referenciação⁵

A questão da referência têm sido um tema que tem ocupado espaço na mente de filósofos, logicistas, semanticistas, semiólogos, linguistas e demais estudiosos que se dedicam nos estudos sobre questões de significação e linguagem. Notadamente, a questão da referência configura-se como um campo fértil para os estudos em Linguística de Texto.

Em meados da década de 1990, estudos como o de Mondada e Dubois (1995) e Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995), se empenham em questionar a noção clássica da referência e, em consequência desta, a própria noção de referente, erguendo uma proposta de abordagem da referência de cunho não-extensional, hoje mais popularmente conhecida no âmbito da LT como *referenciação*. Segundo essa concepção, que contraria uma noção cartográfica do mundo, “as categorias não são dados *a priori*, numa perfeita relação de correspondência com os objetos mundanos, mas construídas (no) e pelo discurso” (LIMA; FELTES, 2013, p. 32).

De forma mais pontual, recorreremos a Lima e Feltes (2013) no intuito de prover uma descrição mais objetiva sobre essa noção da referência.

Tal pressuposto faz a diferença quando estendido para a questão da referência, porque, diferentemente da visão clássica, a perspectiva da referenciação concebe a referência como resultado de um processo dinâmico em que estão imbricados os propósitos comunicativos dos interlocutores. [...]deslocar o olhar das entidades da língua para a análise dos processos pelos quais se constituem, [...]configura-se aí a passagem da noção de referência para a de referenciação, que se consubstancia pelo questionamento dos processos de discretização e estabilização das categorias. (LIMA; FELTES, 2013, p. 32)

Compreendemos que as palavras de Lima e Feltes (2013) podem ganhar reforço na definição de referenciação apresentada em Koch (2002) e em Cavalcante (2011) ao definirem o processo da referenciação como uma atividade textual-discursiva de construção e reconstrução de referentes ou objetos de discurso, no dizer de

⁵ O termo referenciação foi cunhado por Mondada e Dubois (1995).

Mondada e Dubois (1995). Certamente, inúmeras considerações (ainda) poderiam ser tecidas em relação a noção clássica da referência, mas vamos aqui nos desvincular dessa tarefa para não perdemos o foco do objetivo delineado para este trabalho⁶.

No bojo da discussão sobre referenciação, Cavalcante (2012) indica três características básicas do processo, são eles, a saber: i) elaboração da realidade; ii) negociação entre os interlocutores e iii) atividade sociocognitiva. Baseada nessas características a autora nos traz uma definição mais ampla do processo de referenciação.

O processo de referenciação pode ser entendido como o conjunto de operações dinâmicas, sociocognitivamente motivadas, efetuadas pelos sujeitos à medida que o discurso se desenvolve, com o intuito de elaborar as experiências vividas e percebidas, a partir da construção compartilhada dos objetos de discurso que garantirão a construção de sentido(s). (CAVALCANTE, 2012, p. 113)

Nesse contexto, entendido o fenômeno da referenciação, faz-se pertinente compreender a noção de referentes (objetos de discurso) e expressão referencial, tendo em vista que os referentes não podem ser confundidos com as próprias expressões referenciais⁷. À guisa de exemplificação, vejamos o texto abaixo:

Temer gera polêmica nas redes sociais ao "admitir" que impeachment foi golpe

Durante a noite da terça-feira (21), Michel Temer (PMDB) gerou polêmica após escrever em seu Twitter que a presidente eleita Dilma Rousseff "utiliza o avião, ou utilizaria, para fazer campanha denunciando o golpe". [...] Usuários do Twitter reagiram instantaneamente às palavras do presidente interino, chamando-o de o golpista. [...]

Disponível em: <http://ultimosegundo.ig.com.br/politica/2016-06-22/temer-gera-polemica-nas->

⁶ Ao assumirmos tal posição não significa que adotamos uma abordagem superficial, muito pelo contrário, nos limitamos a fazer um recorte dos aspectos que julgamos pertinentes para alcançarmos o propósito de investigar o fenômeno da recategorização em textos verbo-imagéticos.

⁷ Tais conceitos precisam ficar claros para que seja possível vislumbrar a hipótese assumida neste estudo de que os referentes podem ser homologados e evocados via semiose imagética.

No texto acima, há dois referentes que são tematizados. O primeiro deles, e possível autor do texto que criou polêmicas nas redes sociais, é o referente *Michel Temer*. O segundo referente é a *presidente eleita Dilma Rousseff*. Evidentemente, prosseguindo a leitura verifica-se as expressões *presidente interino* (expressão referencial que retoma o referente Michel Temer) e a expressão *golpista* (expressão referencial que recategoriza o referente Michel Temer, atribuindo-lhe uma característica, até então, não conhecida pelo leitor). Assim sendo, após a leitura do excerto acima, pode-se verificar que referentes e expressões referenciais são conceitos relacionados, porém distintos.

De forma mais eficaz, entende-se que referente é “um objeto, uma entidade, uma representação construída a partir do texto e percebida, na maioria das vezes, a partir do uso de expressões referenciais” (CAVALCANTE, 2012, p. 98). As expressões referenciais, por sua vez, “são, geralmente, sintagmas nominais” (CAVALCANTE, 2012, p. 102).

Nesse contexto particular, ao assumirmos a posição de que os referentes são homologados e recategorizados a partir de expressões referenciais (estas, geralmente sintagmas nominais), entramos em um “terreno movediço” (LIMA; FELTES, 2013, p. 36), já que há situações em que tanto os referentes quanto suas recategorizações podem ser inferidos, mas não confirmados lexicalmente, a partir de pistas guiadas pelo entorno sociocognitivo do texto. Nesse entorno, na seção seguinte, trataremos dessas questões de maneira mais pormenorizada, colocando como foco o fenômeno da recategorização.

O Processo de Recategorização: a definição do objeto

No dizer de Carvalho (2015), O ponta-pé inicial no estudo da recategorização foi dado por Apothéloz e Reichler-Béguelin. Em 1995, no artigo intitulado *Construction de la référence et stratégies de désignation*, os autores adotam a concepção de referência não-extensional ou *referenciação*, nas palavras de Mondada e Dubois (1995). Apothéloz e Reichler-Béguelin (1995) conceituam a recategorização lexical como o processo pelo qual os “falantes designam os referentes, durante a construção do discurso,

selecionando a expressão referencial mais adequada a seus propósitos" (LIMA, 2003, p. 59). Para eles, a recategorização é, pois, uma estratégia de designação em que os referentes (objetos de discurso) podem ser reapresentados/ remodulados a partir do momento da enunciação. Dessa maneira, um falante pode, na designação de um referente, deixar de lado a sua denominação-padrão e dependendo das suas necessidades comunicativas fazer adequações à expressão por um processo de recategorização lexical.

No estudo desenvolvido pelos referidos autores a recategorização é tida como um mecanismo de progressão referencial, sendo mais facilmente percebida, numa simples relação referencial de anáfora direta e indireta. Por outro lado, conforme já mencionamos anteriormente, pode o fenômeno da recategorização ocorrer sem a dependência de sua homologação via expressão referencial, podendo está também ancoradas nas estruturas e no funcionamento cognitivo (Lima, 2009; Lima e Feltes, 2013). Particularmente, para estes casos Custódio Filho (2011), concebeu como a categoria de *recategorização sem menção referencial*.

A partir da década de 1995 até os dias atuais, o conceito de recategorização vem ganhando contornos outros que vão desde uma abordagem textual-discursiva ⁸, passando para uma abordagem cognitivo-discursiva ⁹e ampliando-se para um olhar mais refinado em relação às produções multimodais, conforme proposta de nossa investigação.

Por esse ângulo, é fato inconteste que todo texto se constitui de recursos multimodais, até mesmo aqueles materializados por meio da linguagem verbal (oral e escrita), conforme adverte Dionísio (2011). Assume-se aqui como multimodal¹⁰ produções que mesclam em sua constituição mais de uma semiose (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001), que não apenas a verbal, entrando em cena outros modos igualmente importantes como a cor, a imagem, o gesto, etc.

Como forma de exemplificar uma análise do processo de recategorização em textos multimodais, vejamos o exemplar abaixo selecionado no estudo feito por Silva (2016).

⁸ Ver o texto na seção sobre referenciação, como requisito para verificar a recategorização lexical de Michel Temer como o *golpista*.

⁹ Ver mais a respeito disso em Lima (2009) e Lima e Cavalcante (2015).

¹⁰ Em nossa análise, nos deteremos nos textos verbo-imagéticos.

(1)



Disponível

em:

www.facebook.com/radiobhfm/photos/a.408434585839743.111007.403926356290566/834621606554370/?type=1&theater. Acesso em: 12 de jul. 2021. Citado por SILVA, 2016.

Nas palavras de Silva (2016), em (1), há a recategorização do objeto de discurso “sogra” como “bruxa”. Da mesma maneira, necessitamos adentrar no plano das estruturas e do funcionamento cognitivo para que a recategorização seja reconstruída. Ao ativarmos o conhecimento socialmente partilhado de que bruxas voam em vassouras e que, no geral, as sogras são vistas como pessoas indesejáveis e que fazem o possível para atrapalhar o relacionamento de seus filhos, plantando intrigas e desavenças, tal como as bruxas, é possível construir sentidos para esse exemplar do *meme*. No entanto, aqui ganham especial relevo os aspectos multimodais (verbais e imagéticos) que se integram aos aspectos cognitivos e colaboram de forma decisiva na construção de sentidos do texto. Com isso, defendemos que o tripé texto-cognição-multimodalidade será responsável por promover uma descrição sistemática da mescla entre as linguagens verbal e visual de modo a focalizar muito mais os efeitos de sentidos decorrentes das recategorizações.

Nesse ínterim, retomando a definição de Custódio Filho (2011), ou seja, o rótulo de *recategorização sem menção referencial*,

Lima e Cavalcante (2015), por sua vez, reconhecem a importância do estudo desenvolvido por Custódio Filho (2011). Por outro lado, as autoras optam por adotar o rótulo de recategorização sem menção da expressão referencial. Dessa forma, tal denominação melhor abarcaria as produções multimodais. Vejamos o exemplo analisado pelas autoras.

(2)



(Disponível em: <https://www.facebook.com/ConselhosDaMaePretaa?fref=ts>. Acesso em: 13 mar. 2021. Citado por LIMA; CAVALCANTE, 2015, p. 311.)

A partir da análise empreendida por Lima e Cavalcante (2015), as autoras advertem para a existência em (2) de dez ocorrências de recategorizações, ambas desencadeadas por meio da definição do referente *Congresso Brasileiro*, introduzido verbalmente e também homologado pela semiose imagética. O referente em questão é recategorizado de forma pejorativa e grotesca, a partir de cinco definições: (i) a de Congresso Brasileiro como um zoológico; (ii) a de Congresso Brasileiro como um presídio; (iii) a de Congresso Brasileiro como um circo; (iv) a de Congresso Brasileiro como zona (puteiro); e, (v) a de Congresso Brasileiro como um vaso sanitário. Ainda segundo as autoras, num plano menos explícito ou mais inferencial, porque ancoradas nos frames evocados a partir das definições do referente *Congresso Brasileiro*, identificamos as outras cinco recategorizações assim descritas:

Temos, assim, por um processo metonímico de PARTE PELO TODO, em que os políticos são tomados pelo Congresso Brasileiro, as seguintes recategorizações: 1. a de políticos brasileiros como animais irracionais; 2. a de políticos brasileiros como ladrões; 3. a de políticos brasileiros como palhaços; 4. a de políticos brasileiros como prostitutas; 5. a de políticos brasileiros como excrementos. (LIMA; CAVALCANTE, 2015, p. 312)

Segundo defendem Lima e Cavalcante (2015), o segundo grupo de recategorizações devem ser abrigados sob o rótulo de *recategorização sem menção de expressão referencial*, compreendido este como adequado para dar conta dos casos de recategorização em que “nem o referente nem a sua recategorização são homologados na superfície textual, mas ambos os elementos são inferidos a partir da ancoragem em modelos cognitivos evocados pelas pistas textuais” (LIMA; CAVALCANTE, 2015, p. 312).

Na seção que segue, apresentamos as análises dos exemplares de textos verbo-visuais que dão sustentação às considerações teóricas tecidas anteriormente.

A construção do humor engatilhado por processos de Recategorização: a proposta de análise

Nesta seção, apresentamos a análise de quatro exemplares de textos verbo-visuais pertencentes ao gênero meme. Por oportuno, lembramos que o nosso objetivo é de investigar o processo referencial da recategorização em textos verbo-imagéticos, partindo da hipótese da homologação e evocação de referentes via semiose imagética. Assim, concordamos com as considerações de Lima (2016) ao afirmar que o processo de referenciação vai além das barreiras do modo verbal, tendo em vista a compreensão de que, em textos verbo-imagéticos, a construção de sentidos é viabilizada pela junção de elementos de ambas as semioses, havendo uma espécie de interdependência entre as duas linguagens que precisa ser considerada.

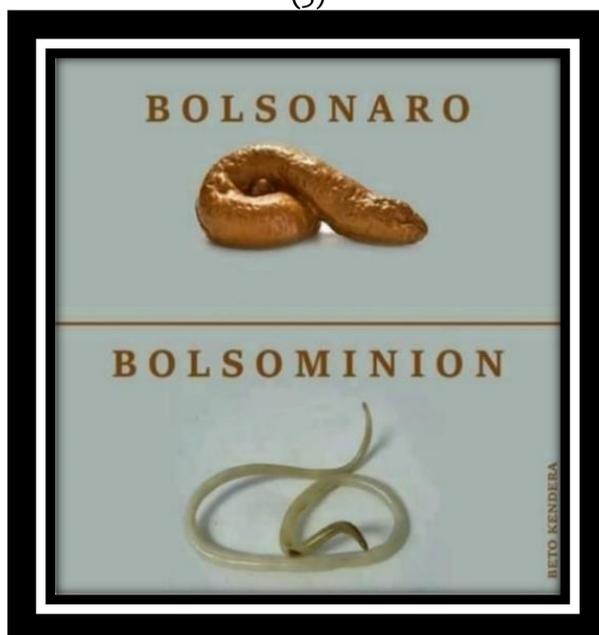
Antes de adentrarmos nas análises propriamente ditas, faz-se necessário, tecermos algumas considerações sobre o fenômeno do humor. Lima (2003), por sua vez, já chamava atenção para o

fenômeno do humor no tratamento do fenômeno da recategorização. Na visão da autora, a palavra “humor” é proveniente do vocábulo latino *humorem*, que significa “líquido” e “umidade”. No correr do tempo o termo evoluiu de significação, desde a forma mais elevada e rica do cômico.

Sobre o humor Raskin (1985) nos diz que este é parte do comportamento, habilidade ou competência humana, abrangendo importantes manifestações sociais e psicológicas do *homo sapiens*, como a linguagem, a lógica, a moral e a fé. Nesses termos, o certo é que a habilidade para apreciar o humor é universal, sendo partilhada por todas as pessoas, mesmo que as preferências de cada uma sobre os tipos de humor possam diferir largamente. Desse modo, “independente de sua idade, sexo, *status* econômico ou social, cultura ou época, as pessoas são capazes de descobrir coisas engraçadas e delas sorrir” (RASKIN, 1985, p. 2).

Iniciemos, pela análise da postagem meme que viralizou nas redes sociais logo após as declarações do Presidente Jair Bolsonaro. Vejamos:

(3)



Disponível em: <https://www.facebook.com/memesantibolsonaroecia/>. Acesso em:

02.11.2021

Observamos que a postagem meme do exemplo (3) congrega elementos das linguagens verbal e imagética. De início, a parte verbal já nos sinaliza o referente à ser tematizado –*Bolsonaro*. O pano de fundo, bem como os referentes presentes verbalmente, colaboram de maneira substancial para a construção do sentido, principalmente por auxiliar o leitor na evocação de um referente que não está homologado textualmente, ou seja, o *governo brasileiro*, mas que pode ser reconstruído por meio das pistas verbais presentes no entorno sociocognitivo do texto.

Nesse conjunto, o leitor perspicaz reconhece os referentes tematizados em (3), são eles: i) *Presidente Jair Bolsonaro*, e ii) seus apoiadores. De modo prático, entendemos em (3) a recategorização imagética do referente *Bolsonaro* como *MERDA*. O leitor atencioso, também reconhece a recategorização do referente *governo brasileiro* como *MERDA*, tendo em vista, o cargo exercido pelo referente *Presidente Bolsonaro*. Em (3), chamamos atenção para a porção verbal *Bolsominion*, que funciona como recategorização do referente apoiador do Presente. Sem muito esforço, o leitor compreende esta recategorização por meio de seus conhecimentos de mundo, termo este, amplamente divulgado.

Temos ainda em (3), a recategorização imagética do referente *apoiador do Presidente Bolsonaro* como *LOMBRIGA*. O conhecimento de mundo é primordial para o efeito cômico. É necessário que o leitor reconheça a imagem e a associe a porção imagética anterior. A imagem, por si só, nos leva ao reconhecimento da recategorização, porém, ao acionarmos nosso conhecimento de mundo, o leitor caminha além do que está dito, ou melhor, visto. Cabe ainda a informação de que a *lombriga* causa uma doença chamada ascaridíase, que pode levar inclusive a morte do hospedeiro (ser humano).

O exemplo (4) também traz em sua conjuntura uma abordagem semelhante à do exemplo anterior (3).

(4)



Disponível em: <https://www.facebook.com/memesantibolsonarocia/>. Acesso em: 02.11.2021

Em (4), temos, notadamente, porções verbais e imagéticas que juntas auxiliam o leitor no reconhecimento das recategorizações tematizadas. Assim como em (3), a parte verbal (título do meme em questão), já nos aponta para a recategorização do referente apoiador do Presente como *BOLSOMINION*. Não se pode deixar de mencionar a evocação do referente *Governo Brasileiro* que embora não encontrasse materializado no texto o leitor pode recuperá-lo por meio de pistas verbais e imagéticas.

O meme (4) nos traz a recategorização imagética do referente *apoiador do Presidente* como *GADO*. Essa recategorização já é de conhecimento amplo por todos nas redes sociais. Porém, cabe à porção imagética a pista dada ao leitor para que se reconheça a

recategorização. Esta, é claro, também responsável pelo efeito cômico. A imagem de um termômetro infravermelho responsável pelo alcance do fenômeno da recategorização, é responsável também pela marca imagética do GADO, ou seja, os chifres.

Toda a construção (união do verbal e visual), bem como o conhecimento de mundo amplamente absorvido pelo leitor o auxiliam-no reconhecimento do fenômeno da recategorização, bem como o auxiliam no alcance do risível. O entorno sociocognitivo dos leitores tem papel ímpar na construção dos sentidos ao passo que sem a mobilização deste a construção dos sentidos fica comprometida. Cabe-nos ainda, em um último olhar, afirmar que todos os componentes da dinâmica textual convergem para uma unidade de sentido.

Questões Finais

Neste estudo, propusemos a análise de ocorrências de recategorização com o objetivo de verificar a hipótese de homologação e evocação de referentes via semiose imagética. Partimos também da premissa de que a de que o reconhecimento do fenômeno da recategorização pode servir como gatilho para desencadear o efeito cômico. Assumimos uma noção de referência não-extensional, seguimos os conceitos adotados por Lima e Cavalcante (2015) ao colocarem em questão o rótulo de recategorizações sem menção da expressão referencial.

Conclui-se que o tratamento dos textos verbo-imagéticos exigem uma expansão das características de análise usualmente adotadas pela Linguística de Texto, particularmente no que diz respeito às atividades de referenciação, com o intuito maior de (re)configurá-las para a aplicação em novos contextos que envolvem necessariamente a multimodalidade.

Nesse entorno, os resultados da análise qualitativa dos dados põem em questão o papel do processo de recategorização, homologado nas formas verbal e imagética e/ou ancorado em estruturas cognitivas. A construção do efeito cômico-irônico que neles é determinante também assume papel de destaque na construção dos sentidos. Tal fato permite-nos constatar que o processo de recategorização se afigura como uma estratégia de

referenciação bastante produtiva para engatilhar a construção de sentidos em textos verbo-visuais.

Referências

- APOTHÉLOZ D.; REICHLER-BÉGUELIN, M. J. Construction de la référence et stratégies de désignation. In: BERRENDONNER, A.; REICHLER-BÉGUELIN, M.-J. (Org.). Du syntagme nominal aux objects-de-discours: SN complexes, nominalizations, anaphores. **Neuchâtel**: Institute de Linguistique de l'Université de Neuchâtel, 1995, p. 227-71.
- CARVALHO, F. R. P. Leitura, texto e produção de sentido: em cena o verbal e o visual. **Revista Temática**. v. 10. n. 06. p.145-161, 2014. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/tematica/article/view/19517/10786> . Acesso em: 10.05.2017.
- _____. A recategorização nas redes sociais: uma análise do perfil irmã zuleide. **Revista Temática**. v. 11. n. 04. p.109-128, 2015. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/tematica/article/view/23907/13110> . Acesso em: 10.05.2017.
- CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V. Revisitando o estatuto do texto. **Revista do Gele**. Teresina, v. 12, n. 2, p. 56-71, 2010.
- CAVALCANTE, M. M. Leitura, referenciação e coerência. In: ELIAS, V. M. (Org.). **Ensino de Língua Portuguesa**: oralidade, escrita e leitura. São Paulo: Contexto, 2011a, p. 183-195.
- _____. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.
- CUSTÓDIO FILHO, V. **Múltiplos fatores, distintas interações**: esmiuçando o caráter heterogêneo da referenciação. 329f. (Tese de Doutorado) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará – UFC, Fortaleza, 2011.
- DIONÍSIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- KOCH, I. G. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Contexto, 2002.
- _____. **Introdução à Linguística Textual**: trajetória e grandes temas. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, I. G. V.; CUNHA-LIMA, M. L. Do Cognitivismo ao Sociocognitivismo. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). **Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos**. v.3. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 251-300.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. O texto na Linguística Textual. In: BATISTA, R. O. **O texto e seus conceitos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

LIMA, S. M. C. **Entre os domínios da metáfora e da metonímia: um estudo de processos de recategorização**. 204f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

_____. A construção de referentes em textos verbo-visuais: uma abordagem sociocognitiva. **Revista Intersecções** v.18. Ano 09. n. 01. p. 61-80, 2016. Disponível em: <http://www.portal.anchieta.br/revistas-e-livros/interseccoes/pdf/interseccoes-ano-9-numero-1.pdf> . Acesso em: 10.05.2017.

LIMA, S. M. C.; FELTES, H. P. M. A construção de referentes no texto/discurso: um processo de múltiplas âncoras. In: CAVALCANTE, M. M.; LIMA, S. M. C. (Org.). **Referenciação: teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, S. M. C.; CAVALCANTE, M. M. Revisitando os parâmetros do processo de recategorização. **ReVEL**, v. 13, n. 25, p. 295-315, 2015 [www.revel.inf.br].

MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construction des objets de discours et catégorisation: une approche des processus de référentiation. **TRANEL (Travaux Neuchâtelois de Linguistique)**, n. 23, p. 273-302, 1995.

RASKIN, V. **Semantic mechanisms of humor**. Dordrecht: D. Reidel Publishing Company, 1985.

SALOMÃO, M. M. A questão da construção do sentido e a revisão da agenda dos estudos da linguagem. **Veredas: Revista de Estudos Linguísticos**. Juiz de Fora, v. 3, n. 1, p. 61-79, 1999.

SILVA, M. H. A. **O processo de recategorização metafórica na construção de sentidos de memes verbo-imagéticos**. 107f. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016.

UM ESTUDO SOBRE O GÊNERO TEXTUAL RELATÓRIO TÉCNICO: A ESTRUTURA DO TEXTO E SEU PAPEL SOCIAL

Ana Lucia Pereira Marum (FARESC)¹

Introdução

A relevância do texto na vida em sociedade, sua função social, sua importância na comunicação interativa entre as pessoas é fator mais que consensual nos estudos sobre linguagem, na atualidade. O mesmo consenso é encontrado na ideia de que todo texto, todo enunciado é dotado de um gênero.

O gênero Relatório Técnico é utilizado no cotidiano de profissionais das mais variadas áreas de atuação. Valem-se desse texto para interagir com os diversos atores envolvidos no contexto das instituições onde prestam seus serviços, seja para fins de registros cotidianos, seja para respostas às demandas internas e externas.

Profissionais que atuam no atendimento e acompanhamento de populações em situação de vulnerabilidade social, são frequentemente solicitados a comunicar situações referentes a essa população, por questões judiciais como o Ministério Público, Poder Judiciário, etc., bem como por questões acerca de convênios que visam à obtenção de recursos financeiros, entre outros.

A clareza na produção do relatório, sua estrutura, a maneira como é organizado e desenvolvido e as questões linguísticas que o envolvem, como tipologias textuais, linguagem apropriada ao gênero, coesão e coerência, compreendem fatores decisivos para que o texto atinja a sua função de comunicar.

O presente estudo tem como objetivo geral refletir sobre o gênero textual Relatório Técnico, apontando as características e as especificidades linguísticas e estruturais do texto que respondem pelo cumprimento do seu papel social em ações técnicas profissionais

A trajetória metodológica para a realização do estudo valeu-se de revisão bibliográfica e de pesquisa de campo com análise de

¹ Graduada em Licenciatura Português/ Inglês e Respectiva Literatura da FARESC - Faculdades Integradas Santa Cruz de Curitiba; analuciamarum@hotmail.com

corpus. Inicialmente, realizamos a revisão bibliográfica trabalhando a fundamentação teórica que embasa a pesquisa. Em seguida, pesquisamos estudos sobre o gênero relatório a fim de traçar um paralelo entre esses e as especificidades do gênero Relatório Técnico que aqui se pretende conceituar.

O *corpus* escolhido para estudo, solicitado formalmente a órgão vinculado à Prefeitura Municipal de Araucária, constitui-se de um relatório produzido por profissional da área social. A análise foi trabalhada à luz dos referenciais teóricos. O resultado dessa análise levou a uma conceituação do gênero Relatório Técnico e à definição de critérios para a sua adequação, buscando cumprir a função social frente ao contexto em que o texto está inserido.

Perspectiva sociointeracionista da linguagem

A abordagem da língua em sua estreita relação com a sociedade tem sustentação na concepção sociointeracionista de linguagem apoiada na teoria de Mikhail Bakhtin, que é defendida por Gedoz e Costa-Hubes (2012, p. 130) ao afirmarem que “a língua não pode ser separada de seus falantes e dos seus atos”. Falantes que, em seu contexto de fala ou de escrita, dirigem-se a interlocutores concretos que, por sua vez, estão, da mesma forma, relacionados dialogicamente com o mundo.

Bakhtin (2011) destaca o enunciado, oral ou escrito, no uso da língua. Para o teórico, os enunciados são “proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (BAKHTIN, 2011 p.261), que irão refletir cada campo, em suas condições específicas e em suas finalidades. Afirma ainda que “esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional” (BAKHTIN, 2011, p. 261).

Para o autor, a construção do enunciado se dá individualmente, porém ao inserir-se em um campo de atividade, e considerando as especificidades desse campo, os enunciados apresentam uma relativa estabilidade determinada pelo que o autor denomina de gênero do discurso.

Os enunciados, mencionados por Bakhtin, em estreita relação com o gênero são estudados pela Linguística da Enunciação, entendidos e analisados não apenas pela forma, mas pela enunciação que os constituem. Nas palavras de Fiorin (2014, p.162), “um falante utiliza-se da língua para produzir enunciados”, para ele, a enunciação é o ato produtor do enunciado.

Reforçando a ideia de Bakhtin sobre enunciado, Gedoz e Costa-Hubes citam a Linguística da Enunciação que “[...] considera o enunciado como um meio utilizado pelas pessoas para interagirem com o(s) outro(s). Nessa perspectiva, compartilhamos da compreensão de que quando produzimos um enunciado, estamos fazendo uso de uma linguagem social” (GEDOZ e COSTA-HUBES, 2012, p. 131).

Flores e Teixeira (2017) apresentam um estudo sobre o dialogismo de Bakhtin relacionado ao conceito de “compreensão responsiva ativa” que diz respeito à atitude do interlocutor na fala do locutor, ou seja, na inter-relação, na resposta ativa do interlocutor e relacionado também à enunciação na medida em que nela estão presentes outras vozes, está presente a “cadeia complexas de outros enunciados”².

A mesma obra trata ainda da teoria polifônica de Ducrot, que se apresenta contra a unicidade do sujeito da enunciação no sentido do enunciado, mas entendendo que, são verificadas diferentes representações desse sujeito da enunciação³. A teoria reforça a tese do aspecto social da linguagem, da relação do enunciado com a vivência social dos interlocutores e do lugar (e do tempo) social em que o texto está inserido⁴.

Bakhtin (2011) trata da infinidade, da riqueza, e da diversidade dos gêneros do discurso nas diferentes atividades humanas e que, quanto mais complexas essas atividades, mais se diversificam os gêneros do discurso. Atribui a essa diversidade a dificuldade em estudar de forma generalizada os gêneros do discurso e

² FLORES e TEIXEIRA, 2017, p. 57.

³ DUCROT, 1987, *apud* Flores e Teixeira, 2017, p.65.

⁴ Não trataremos no presente estudo, entretanto, a abordagem de língua e do texto, voltados para o uso em sociedade está, igualmente, em consonância com a Pragmática, área da Linguística que considera também a fala nos estudos da língua e nunca, a língua isolada de sua produção em sociedade (Pinto, 2012, p. 56 *In* Mussalim, Fernanda e Bentes, Anna Christina, 2012).

consequentemente a natureza geral do enunciado. Defende ser essencial atentar para a diferença entre os gêneros discursivos primários (simples) e os secundários (complexos), esses, em relações culturais também mais complexas que predominam na escrita.

O autor trata também da incorporação dos diversos gêneros primários (simples) no processo de formação dos gêneros secundários; da transformação dos gêneros primários nessa incorporação, e que a diferença entre ambos deve ser considerada no estudo e definição da natureza do enunciado.

Para aprofundamento na questão do estudo da natureza do enunciado, Bakhtin (2011) aborda o estilismo, e a ligação desse com os enunciados, com os gêneros do discurso. Trata do reflexo, no enunciado, da individualidade de quem fala ou escreve. Porém defende que nem sempre é apropriado ao enunciado esse reflexo da individualidade, especialmente em “[...] gêneros do discurso que requerem uma forma padronizada”⁵, citando entre os exemplos as modalidades de documentos oficiais, modalidade na qual está inserido o *corpus* aqui analisado.

Com relação, ainda à ligação entre estilo e gênero o mesmo autor trata dos estilos de linguagem ou funcionais:

No fundo, os estilos de linguagem ou funcionais não são outra coisa senão estilos de gênero de determinadas esferas da atividade humana e da comunicação. [...] Uma determinada função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e determinadas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo, geram determinados tipos de gêneros, isto é, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis⁶.

Relatório Técnico, objeto deste estudo está inserido em uma esfera da atividade humana e da comunicação, com uma função estabelecida por essa esfera, conforme defendido por Bakhtin.

Essa especificidade de cada campo demanda especificidade também nos enunciados, considerando os parceiros no discurso, a fim de garantir a comunicação interativa entre todos os atores

⁵ BAKHTIN, 2011, p.265.

⁶ Ibid, p. 266.

envolvidos na prática social onde o texto circula. Cuidado a ser observado na produção do texto em estudo.

Gêneros textuais e seus usos nas práticas sociais

Dados históricos sobre a existência e os estudos de gêneros textuais dão conta de que eles decorrem de tempos longínquos e, conforme Medeiros e Tomasi (2017, p. 1), “na tradição ocidental, o estudo de gênero esteve relacionado aos estudos literários. Constituem antecedentes dos estudos modernos: Platão, Aristóteles, Horácio, Quintiliano” que deixaram grande herança para esse estudo. Os autores complementam que hoje, porém, os gêneros vão muito além dos estudos literários.

Sobre essa evolução no surgimento dos gêneros textuais, Marcuschi (2010) apresenta três fases: inicialmente com os povos de culturas essencialmente oral, período em que se contava com um número restrito de gêneros; em uma segunda fase, com o surgimento da escrita alfabética, século VII a.C. aproximadamente, surgem os gêneros próprios da escrita aumentando, desde então, os gêneros textuais; e uma terceira fase, que inicia no século XV, em que “os gêneros expandem-se com o florescimento da cultura impressa para, na fase intermediária de industrialização, iniciada no século XVIII, dar início a uma grande ampliação”.⁷

O autor trata da contribuição exercida pelas novas tecnologias ligadas à área da comunicação para o surgimento de novos gêneros textuais, mas, para ele, é principalmente a intensidade dos usos dessas tecnologias que interferem no surgimento de novos gêneros. Trata também da importância dos aspectos sociocomunicativos e funcionais na definição do gênero, sem desprezar os aspectos formais (estruturais ou linguísticos) do texto, e que, em muitos casos, a forma irá determinar o gênero, mas em outros serão as funções a ele atribuídas que determinarão. Afirma ainda que “haverá casos em que será o próprio suporte ou o ambiente em que os textos aparecem que determinam o gênero presente”⁸.

⁷ MARCUSCHI, 2010, p.20.

⁸ Ibid, 2010, p.22)

É pertinente ao estudo de gênero textual a distinção desse com a noção de tipo textual, ou sequência tipológica, que é definido por Marcuschi (2010, p. 23) como “[...] uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas) que abrangem as seguintes categorias: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção”.

Os tipos textuais são delimitados por Marchuschi (2010) em número de cinco e são definidos por ele pela forma como o texto se compõem internamente em sua natureza linguística e em “seus traços linguísticos predominantes” como define o autor.

Dentre os tipos textuais categorizados acima por Marcuschi, destacam-se para estudo do gênero textual Relatório Técnico as sequências: **narrativa**⁹, a **expositiva**¹⁰ e a sequência **descritiva**¹¹ presentes com maior destaque no referido gênero. Para o autor, o principal elemento na organização dos textos narrativos é a sequência temporal; nos textos descritivos, a predominância é de sequências de localização, e nos textos expositivos “apresentam o predomínio de sequências analíticas ou então explicitamente explicativas”.¹²

Koch e Elias (2010, p. 62-66), denominam como sequências textuais, e, da mesma forma, caracterizam a sequência **narrativa**¹³ como “uma sucessão temporal/causal de eventos” que apresentam sempre um antes e um depois, com uma modificação da situação no transcorrer da narrativa. Predominam os verbos de ação, os advérbios temporais, causais e locativos e, segundo as autoras, é frequente o discurso relatado (direto, indireto, e, indireto livre).

Partilham da mesma percepção sobre a sequência narrativa, Medeiros e Tomasi (2017, p. 59) que afirmam ter nela uma sucessão de eventos interligados, tendo como elemento principal a delimitação do tempo. Apresenta uma unidade temática, um sujeito agente e alterações no desenrolar dos fatos.

⁹ Grifo nosso.

¹⁰ Id.

¹¹ Id.

¹² MARCUSCHI, 2010, p.30.

¹³ Grifo nosso.

Nas sequências **expositivas**¹⁴, para Koch e Elias (210, p. 62-66), encontram-se “a análise ou síntese de representações conceituais numa ordenação lógica” e predominam os conectores do tipo lógico.

Sobre a sequência expositiva, Medeiros e Tomasi (2017, p.104-106) apontam questionamentos de diferentes autores a respeito dessa sequência. Entretanto, consideram a sequência expositiva, e a tratam aliados à definição de Koch e Elias, assim como Marcuschi, relacionando-a com a análise e cuja materialização se daria por meio de conectores lógicos.

Entendemos pertinente considerar também, o conceito de sequência **explicativa**¹⁵ apresentado por Medeiros e Tomasi (2017, p. 108). Embora, para Marcuschi, as sequências expositiva e explicativa se fundam na sequência expositiva, o conceito de sequência explicativa, parece adequado ao gênero analisado, Relatório Técnico. Para os autores, a sequência explicativa compreende a apresentação de um problema, uma explicação desse problema e uma conclusão. A sequência busca “responder a um questionamento, ou resolver um problema, bem como, especificar uma conclusão”¹⁶. Com base nos autores Wachowicz, e Adam, defendem que a explicação é diferente da argumentação por estar apoiada em uma causa, com objetivo de responder “o porquê” e “o como”, porém sem a intenção de persuadir, que é próprio da argumentação, tendo como característica uma postura de neutralidade. “A enunciação afasta-se do enunciado, para constituir o efeito de sentido de objetividade; o enunciador passa a ser simples testemunha, observador discreto dos fatos”.¹⁷

A sequência **descritiva**, para Koch e Elias (210, p. 62-66),

[...] caracteriza-se pela apresentação de propriedades, qualidades, elementos componentes de uma entidade, sua situação no espaço, etc. Nela predominam os verbos de estado e situação, ou aqueles que indicam propriedades, qualidades, atitudes, que aparecem no presente, em se tratando de comentário, e no imperfeito, no interior de um relato. Predominam articuladores de tipo espacial/situacional.

¹⁴ Id.

¹⁵ Id.

¹⁶ MEDEIROS e TOMASI, 2017, p. 108.

¹⁷ Ibidem.

Para Medeiros e Tomasi (2017), a descritiva é, entre todas as sequências, a menos autônoma, normalmente fazendo parte da sequência narrativa, “sobretudo da parte inicial em que se apresentam espaço e personagem”¹⁸. Ainda, diferente da narrativa, a sequência descritiva não segue uma ordem rígida, mas sim, uma ordem a critério do enunciador, desde que transmita as propriedades do objeto, ou dos seres, dos quais pretenda que o enunciatário forme uma ideia, uma fotografia.

Para Marcuschi (2010), a distinção entre tipos, ou sequência textual, e gênero textual é de grande valia para o trabalho com textos, pois contribui para a compreensão e a produção textual até porque, a adequação do gênero utilizado recai sobre o seu resultado comunicativo e interativo.

Os gêneros, como já mencionado, estão vinculados à função sociocomunicativa do texto, à vida em sociedade, às situações concretas. Marcuschi (2010, p.23) define gênero textual como “textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica”.

Diferentemente dos tipos de textos, os gêneros são incontáveis, porém estudiosos do tema, inclusive Marcuschi (2010), relacionam os mais comumente citados como: cartas comerciais, romance, reportagem jornalísticas, entre muitos outros. Alguns, pouco usados na atualidade (telefonemas, carta pessoal, bilhetes), face ao surgimento de novos gêneros, decorrentes do constante avanço tecnológico nos meios de comunicação.

O autor apresenta ainda o conceito de “domínio discursivo para designar uma esfera ou estância de produção discursiva ou de atividade humana”¹⁹ e segundo ele, os domínios discursivos não dizem respeito a textos nem a discursos, mas originam discursos bastante específicos, como é o caso do Relatório Técnico estudado na presente pesquisa. O autor cita “discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso etc.” como práticas discursivas que dão origem a vários gêneros “que às vezes, lhe são próprios (em certos

¹⁸ Ibid, p. 67.

¹⁹ MARCUSCHI, 2010, p. 24.

casos exclusivos) como práticas ou rotinas comunicativas institucionalizadas”²⁰, exatamente como o *corpus* analisado neste estudo.

Medeiros e Tomasi (2017), seguindo a mesma linha, trazem uma contribuição para o conceito de gênero ao afirmarem que:

Qualquer comunicação dá-se por meio de textos concretos, de realizações comunicativas entre pessoas com uma finalidade, uma intenção, um objetivo. [...] o texto é um lugar de interação de pessoas que se juntam para construir sentidos, e elas o fazem por meio de gêneros, que cumprem uma função social e organizam-se segundo uma estrutura composicional mais ou menos padronizada.²¹

Esses autores reforçam a vinculação do gênero textual às práticas sociais e o consideram como um mediador dessas práticas, ou seja, como ferramenta para que os enunciados cumpram seus objetivos interacionais. Entretanto para que isso ocorra é necessário atentar para fatores que devem estar presentes no texto, trabalhando nessa direção.

Além de Marcuschi (2008), estudiosos como Koch e Travaglia (2011), Antunes (2005) e Fávero (1993) discorrem sobre elementos da Linguística Textual que contribuem para uma produção e compreensão do texto, elementos esses, favoráveis ao seu propósito comunicativo discursivo.

Coesão e coerência são fatores determinantes à competência comunicativa do texto definidas por Antunes da seguinte maneira:

Conhecer explicitamente os recursos que deixam um texto coeso, conhecer explicitamente regras de sua coerência é, portanto, benéfico a qualquer pessoa, sobretudo àquelas que, de alguma forma, fazem da linguagem seu instrumento de trabalho (ANTUNES, 2005, p. 191).

O texto é aqui compreendido, não como codificação e decodificação de mensagem, mas como uma atividade interativa, de construção de sentidos, produzidos com base em elementos

²⁰ Ibid, p. 25)

²¹ MEDEIROS e TOMASI, 2017 p.57.

linguísticos, vinculados ao contexto comunicativo e que mobiliza muitos saberes Koch (2003, p.17). O texto só se completa na interação com o seu leitor/ouvinte Marcuschi (2008, p.94).

Para Koch e Travaglia a coesão é responsável pela ligação dos elementos do texto, da relação entre eles a fim de que o seu desenvolvimento transcorra conforme o seu propósito. Coesão, para os autores, se explicita “através de marcas linguísticas, índices formais na estrutura da sequência linguística e superficial do texto, sendo, portanto, de caráter linear já que se manifesta na organização sequencial do texto”.²²

Coerência, por sua vez está ligada à enunciação, à compreensão do texto, ao conhecimento acumulado e registrado na memória. Diferentemente da coesão, “a coerência é profunda, subjacente à superfície textual, não linear, não marcada explicitamente na estrutura de superfície”²³. Segundo esses estudiosos, a coerência é responsável por organizar os elementos do texto em prol do seu sentido maior, denominado pelos autores como “macroato de fala”, o sentido global do texto. Para Fávero (1993, p.10) “a coerência é o resultado dos processos cognitivos operantes entre os usuários e não mero traços dos textos”.

Marcuschi (2008, p. 96) se refere aos critérios de textualidade por meio de um esquema que compreende: o produtor, que é o autor; o leitor, como o receptor e o texto, ao centro, entendido como um processo para se chegar ao produto. Em seguida, para percorrer o processo de produção do texto, o autor propõe dois lados a serem observados, quais sejam: o acesso cognitivo, que diz respeito aos aspectos internos ao texto, chamados de cotextualidade e que demandam conhecimentos linguísticos, as regras desse sistema e sua operacionalização; e o acesso cognitivo que diz respeito aos aspectos do contexto, ou seja, situacional, social, histórico, entre outros, conhecimentos de interação com a sociedade, com o mundo de forma mais ampla. Completando o esquema, o autor apresenta sete critérios de textualidade ligados aos dois aspectos, internos e externos ao texto, a serem compreendidos de uma forma dinâmica, flexível e inter-relacionados. Entre os critérios estão a coesão e a

²² KOCH e TRAVAGLIA, 2011, p.15.

²³ Ibid, p. 14.

coerência, além da aceitabilidade, a informatividade, a situacionalidade, a intertextualidade e a intencionalidade.

O gênero textual relatório – em diferentes contextos

O texto que compõe um relatório é o resultado, o produto, de um trabalho anteriormente realizado e a “Exposição minuciosa de um fato, assunto, atividade, realização, etc.”²⁴ Da mesma forma conceitua Michaelis (2002, p. 669) como sendo a “Descrição escrita ou verbal minuciosa. Qualquer exposição pormenorizada de circunstância, fatos ou objetos”, portanto um texto que traz fatos ocorridos em determinado contexto.

Muitos são os tipos de relatórios, e Medeiros e Tomasi (2017, p.327) trazem o conceito de relatório administrativo “como a comunicação em que se expõe a ocorrência de fatos a alguém que deseja ser informado” levando em consideração o receptor, o interlocutor a quem se destina as informações contidas no enunciado. Para os autores o relatório deve descrever, narrar e explicar as informações expostas.

Magalhães (2011, p.61) falando de relatório como instrumento técnico no processo avaliativo, no âmbito jurídico, afirma que:

[...] pode ser referente a uma pesquisa, à apresentação das atividades desenvolvidas em determinado setor, a visitas realizadas. Pode ainda conter informações acerca de providências tomadas em determinadas situações ou justificar encaminhamentos. O conteúdo de um relatório deve extrapolar o burocrático e conter subsídios para uma primeira tomada de conhecimento. Diante disso, não basta somente informar ou encaminhar, mas explicitar – ainda que de modo breve – as razões pelas quais foram avaliados como viáveis, profissionalmente, a informação ou o encaminhamento.

Para a autora, nesse âmbito especificamente, o relatório deve conter argumentação técnica, caso contrário será apenas um informe.

Encontramos outras conceituações de gênero textual relatório onde se inclui a argumentação, como no site Toda Matéria.

²⁴ BECHARA, 2009, p. 769.

Nele a professora que responde pelo tema, considera que “tratam-se de textos expositivos de caráter narrativo e descritivo, no entanto alguns relatórios podem ser críticos, com presença de argumentação e considerações pessoais”²⁵. Considera também que o relatório faz parte das redações técnicas e que é utilizado para registro de atividades na escola, na universidade ou no trabalho.

Passaremos, na sequência, a buscar as especificidades do gênero textual Relatório Técnico, objeto de estudo do presente trabalho.

Análise do corpus

Para análise do *corpus*, no estudo do gênero textual denominado Relatório Técnico, seguimos o encaminhamento proposto por Bakhtin, adotado por Gedoz e Costa Huber (2012) no qual compreende a análise sob três elementos no texto: o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo.

Trata-se de um texto escrito, que circula no campo do serviço público, neste caso, municipal, mais especificamente na área da Política Pública da Assistência Social. O texto pretende responder a uma demanda da Promotoria Pública do Município que solicita informações a respeito da situação familiar dos idosos acolhidos, em face da situação de interdição da instituição.

O Relatório Técnico, nesse caso (da esfera da assistência social), busca retratar a situação em que se encontram pessoas, e suas famílias, em situação de vulnerabilidade social e que necessitam de encaminhamentos na própria assistência, ou em outras instâncias do serviço público, governamental ou não.

É um texto que, em seu conteúdo, reúne dados que foram demandados por instituição externas ao serviço (Promotoria Pública do Município) e que se prestarão a subsidiar tomada de decisões. O tema, “se apresenta como a expressão de uma situação histórica concreta que deu origem à enunciação”²⁶.

O **conteúdo temático**²⁷ refere-se, então, as situações das vidas dessas pessoas, e refere-se, também às condições de entidade não

²⁵ DIANA, 2018.

²⁶ BAKHTIN, 2006, p. 131.

²⁷ Grifo nosso.

governamental, que executa atendimentos de assistência social a pessoas nas condições citadas acima. O interlocutor a quem se destina tal conteúdo está familiarizado com o tema e inserido no seu contexto, no sentido de que são igualmente atores nos procedimentos que antecederam e naqueles que se seguirão ao Relatório Técnico.

Para Bakhtin (2006), não são apenas as formas linguísticas, como as palavras, a morfologia, a sintaxe, sons, entre outros, componentes do enunciado, que determinam o tema, mas também os elementos não verbais da situação.

Se perdermos de vista os elementos da situação, estaremos tão pouco aptos a compreender a enunciação como se perdêssemos suas palavras mais importantes. O tema da enunciação é concreto, tão concreto como o instante histórico ao qual ela pertence. Somente a enunciação tomada em toda a sua amplitude concreta, como fenômeno histórico, possui um tema.²⁸

O texto, nos Relatórios Técnicos, goza de prestígio na esfera por onde circulam por tratar-se de fonte de informações produzidas por profissionais que atuam diretamente nas situações relatadas, o que confere credibilidade ao texto. Credibilidade que viabiliza a comunicação interativa com os interlocutores, (parceiros/atores envolvidos no trabalho), e, o que concede um importante papel social ao autor do texto Gedoz e Costa-Hubes,(2012).

A respeito da **construção composicional**²⁹, o texto materializa o gênero Relatório Técnico produzido por profissionais do serviço público municipal. O enunciado segue uma sequência cronológica dos fatos a fim de facilitar a compreensão da causa e efeito dos acontecimentos que possibilitarão a avaliação/compreensão por parte dos interlocutores.

O texto parte do objetivo que desencadeou a ação técnica relatada, “A Secretaria Municipal de Assistência Social (SMAS) informa a esta Promotoria que na data de 02/10/2018 [...] realizou visita [...]. Na ocasião a equipe da Vigilância Sanitária comunicou e

²⁸ Ibid, 2006, p.132.

²⁹ Grifo nosso.

entregou o auto de interdição [...]”. Na sequência descreve as ações que se seguiram a partir desse ponto de partida; expõe as informações levantadas e explica os encaminhamentos efetivados. “Na data de 03/10/2018, [...] em nova visita à Instituição, [...] iniciou fala individualizada com cada idoso [...]”.

O enunciado está organizado predominantemente por sequências narrativas, descritivas e expositivas e sua extensão está relacionada com o volume de informações produzidas pela ação relatada. No texto em análise são descritas duas visitas à instituição em dias consecutivos.

Atendendo à demanda que originou a ação técnica, o texto traz informações a esse respeito, conforme caracterizado em fragmentos como, “Durante o processo de contato com familiares/responsáveis [...] a equipe se deparou com várias situações[...]” e “Outra situação identificada pelos técnicos foi [...]”. Tais fragmentos de textos caracterizam a construção da narrativa a partir das ações dos profissionais com objetivo de informar as situações, o que demonstra a relação entre a construção composicional do texto com a sua organização temática Gedoz e Costa-Hubes,(2012).

Quanto ao **estilo do texto**³⁰, terceiro aspecto a ser analisado conforme propostos por Bakhtin (2011, p. 266) ao defender que “o estilo integra a unidade de gênero do enunciado como seu elemento”. O Relatório Técnico é discursivamente adequado à esfera na qual circula, (serviço público e entidades não governamentais) assim como ao seu conteúdo temático, “Solicitamos ao profissional que realizasse um relato sobre sua intervenção [...]”, ou seja, empreende uma conotação de formalidade ao enunciado.

O vocabulário utilizado, outra marca de estilo, reúne termos específicos da esfera de atuação: “acolhido”, “trâmites”, “familiares”, “responsáveis”, “*in loco*”, “equipe”, “intervenção”, “violação”, entre outros.

Para Gedoz e Costa-Hubes (2012), os estudos da Linguística Textual contribuem para a percepção do estilo de um gênero. Analisando então o *corpus* em estudo, sob o ponto de vista da sintaxe, uma das marcas linguísticas identificadas é a coesão

³⁰ Id.

referencial, identificada quando um componente da superfície do texto se remete a outro(s) elemento(s) presente no texto como um todo Koch, (2010, p.23). Para isso, o autor, utiliza-se de substituições no desenvolvimento do enunciado ao fazer reiteradas referências aos sujeitos do fato relatado por meio de sinônimos, elipses e pronomes relativos.

O enunciado no Relatório Técnico tem a função de relatar a ação profissional que deve fazer frente a uma demanda de informações e apreciações sob a responsabilidade do autor do texto. Portanto, encontramos o uso de primeira pessoa do plural, “solicitamos”, “fomos informados”. Como esse autor relata, descreve, expõe situações ou percepções técnicas já ocorridas, o verbo está no passado “verbalizou”, “sugeriu”, “relatou”, “foi constatado”, “fomos informados”, entre outros.

Embora analisados separadamente, fica evidente no estudo, que esses “elementos - o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação”³¹, ou seja, para que o gênero textual cumpra a função para a qual se destina é necessário que seu enunciado reúna elementos que viabilizem essa interação e, reciprocamente, são esses elementos que caracterizam o gênero textual especificamente.

Conceituação do gênero textual relatório técnico e caminhos para sua competência comunicativa

Para conceituar Relatório Técnico, como gênero textual, retomamos a concepção de língua e linguagem em uma abordagem sociointeracionista. Compreendemos a língua como forma de interação e construída socialmente, ou seja, integrada aos seus falantes e aos atos desses falantes Gedoz e Costa-Hubes (2012). Destacamos ainda, assim como Bakhtin (2011), o enunciado, oral ou escrito, no uso da língua que são “proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”.³²

³¹ BAKHTIN, 2011, p.262.

³² BAKHTIN, 2011, p. 261.

Tratamos, portanto, do Relatório Técnico enquanto um gênero textual, considerando sua origem em um dado campo da sociedade e refletindo esse campo, especificamente. Em outras palavras, produzido por uma instância social e reproduzindo as especificidades dessa instância e sua relação com a sociedade, no sentido mais amplo.

O Relatório Técnico abriga o texto, e o(s) enunciado(s) nele contido(s). Enunciados que “refletem as condições específicas e as finalidades”³³ do campo de atividade ao qual ele está inserido. Para tanto, a partir dessa proposta teórica, o produtor do texto deve considerar o seu conteúdo temático, o estilo a ele empregado e a construção composicional de todo o enunciado.

No tocante ao tema, o texto, contido no Relatório Técnico, circula em diferentes esferas do serviço público e reúne dados obtidos a partir da atuação técnica profissional. Dados esses, referentes a pessoas, e suas famílias, em situação de vulnerabilidade social e que necessitam de encaminhamentos, nesse caso, na própria assistência, ou em outras instâncias do serviço público, governamental ou não.

As informações contidas no Relatório Técnico são, na maioria das vezes, demandadas por instituições externas àquele serviço. O Relatório Técnico cumpre a função, também, de registrar rotinas internas de acompanhamento de casos desse mesmo público mencionado acima. As informações e exposições contidas no enunciado se prestarão a subsidiar tomadas de decisões no atendimento à população demandante do serviço.

Embora os interlocutores tenham familiaridade com o tema, o enunciado deve refleti-lo com a maior clareza linguística e fidedignidade profissional possível, a fim de cumprir com seu papel de atender às demandas que originaram a ação técnica.

Quanto à composição da sua estrutura, o Relatório Técnico, caracteriza-se como um texto escrito, expositivo, cujas informações, descrevem, narram e explicam os fatos que são objetos do relato.

O seu desenvolvimento segue uma sequência cronológica dos fatos, o que facilitará a compreensão da causa e efeito dos

³³ Ibid.

acontecimentos e que possibilitará a avaliação/compreensão por parte dos interlocutores.

O texto parte do objetivo que desencadeou a ação técnica relatada e na sequência descreve as ações que se seguiram a partir desse ponto de partida; expõe as informações levantadas e explica os encaminhamentos efetivados.

No que diz respeito ao estilo, o Relatório Técnico é discursivamente alinhado à esfera na qual circula, (serviço público e entidades não governamentais) assim como condizente ao seu conteúdo temático. Requer então, formalidade em sua linguagem e da mesma forma, seu vocabulário precisa corresponder a esse circuito, assim como, toda a estrutura sintática e gramatical.

Com vistas ao sucesso da comunicação interativa do enunciado, uma aliada indispensável, e mais atribuída ao autor, é a coesão textual com a utilização de seus mecanismos adotados por Koch (2010, p.14-15) denominados como, “referência, substituição, elipse, conjunção e coesão lexical” que propiciam a clareza, a evolução do tema, o início meio e fim da comunicação.

Outra aliada é a coerência, essa, atrelada não apenas ao autor do texto, mas também ao interlocutor, resultante de “domínios discursivos”, resultante de enunciados que representem as “práticas ou rotinas discursivas institucionalizadas”.³⁴ Assim, a coerência do texto, segundo Marcuschi (2010), embora esteja muito mais vinculada ao ponto de vista do receptor do texto, depende também de uma continuidade temática para garantir uma unidade no texto, contribuindo assim para uma comunicação competente³⁵.

Um aspecto relativo ao estilo do gênero textual Relatório Técnico é o seu compromisso com as questões éticas que regem a prática profissional dos autores do texto. Esse aspecto está vinculado tanto ao reflexo da individualidade na linguagem, quanto na forma padronizada deste gênero do discurso, Bakhtin (2011, p. 265) e devem compor toda a produção textual.

³⁴MARCUSCHI, 2010, p. 24 -25.

³⁵ Muitos outros aspectos de textualidade tratados pela Linguística Textual poderiam ser considerados para definir caminhos para a competência na comunicação interativa do Relatório Técnico. Tais aspectos, como a intencionalidade, informatividade, situacionalidade, entre outros, não serão incluídos no presente estudo, mas poderão fazer parte de análises mais aprofundadas do gênero textual.

Reafirmamos, portanto, que os aspectos sociocomunicativos e funcionais identificados no Relatório Técnico o definem como um gênero textual uma vez que caracterizam sua inserção em uma esfera da atividade humana e a evidente função comunicativa nessa esfera. Reafirmamos também o valor e o compromisso profissional do produtor desse gênero textual dada a relevante contribuição (do texto, como produto de uma ação técnica) em situações sociais que visam garantia de direitos básicos e fundamentais.

Considerações finais

O estudo realizado pretendeu conceituar o gênero textual Relatório Técnico com o intuito de contribuir com a qualidade da produção, pelos profissionais que se utilizam em suas rotinas de trabalho, desse importante instrumento de comunicação interativa com seus pares.

Nesta investigação, reafirmamos a compreensão do texto em sua função sociointerativa, sua estreita relação com a sociedade, apoiados em autores como Bakhtin, Marcuschi, Gedoz e Costa-Hubes. Com essa base, buscamos evidenciar a inserção do Relatório Técnico em uma esfera social específica e a sua função comunicativa, de levar informações relevantes para importantes tomadas de decisão.

A Linguística Textual contribuiu no estudo de fatores de competências comunicativas a serem observados na elaboração do conteúdo temático, no estilo e na composição organizacional do texto.

A análise do *corpus* foi fundamental na identificação do Relatório Técnico como gênero textual uma vez identificada sua inserção em uma esfera social e sua função comunicativa nessa esfera, qual seja, o seu papel de levar informações relevantes para tomadas de decisões que beneficiarão o público-alvo desse serviço público. Contribuiu também para o apontamento de fatores de qualificação do texto.

Entendemos que o estudo não se esgota no conteúdo aqui apresentado, pois, outros aspectos, internos e externos ao texto, merecem inclusão na análise proposta, contudo, entendemos também que, a partir desse, muitos estudos poderão advir.

Por fim, acreditamos que a produção obtida, embora insuficiente, considerando a amplitude do tema, ao ser colocada a serviço da prática cotidiana dos profissionais, poderá, dialeticamente, resultar em novos e, cada vez mais, relevantes conhecimentos que contribuirão para um atendimento de qualidade à população.

Referências

- ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Estética da Criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6 ed., São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- _____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12 ed. São Paulo: HUCITEC, 2006. Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/21124048/183374313-bakhtin-marxismo-e-filosofia-da-linguagem-pdf>>. Acesso em 20 de novembro/2018.
- BECHARA, Evanildo. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- DIANA, Daniela. **Gênero Textual Relatório**. Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/genero-textual-relatorio/>>. Acesso em 20/11/2018.
- FÁVERO, Leonor Lopes. **Coesão e Coerência Textuais**. São Paulo: Ática, 1993. Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/42509735/livro-coesao-e-coerencia-leonor-favero>>. Acesso em 16/10/2018.
- FIORIN, José Luiz. Pragmática. In: Fiorin, José Luiz. **Introdução à Linguística II: princípios de análises**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- FLORES, Valdir do Nascimento e Teixeira, Marlene. **Introdução à Linguística da Enunciação**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2017.
- GEDOZ, Sueli. COSTA-HUBES, Terezinha da Conceição. **Concepção Sociointeracionista de Linguagem: Percurso histórico e contribuições para um novo olhar sobre o texto**. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. s.l.: 2012.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A coesão textual**. 22 ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- _____. ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2010.

- _____. TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e Coerência**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MAGALHÃES, Selma Marques. **Avaliação e linguagem: relatórios, laudos e pareceres**. 3 ed. São Paulo: Veras, 2011.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: Definição e Funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva.; MACHADO, Anna Raquel.; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- _____, **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MEDEIROS, João Bosco.; TOMASI, Carolina. **Como escrever textos: gêneros e sequências textuais**. São Paulo: Atlas, 2017.
- MICHAELIS: **dicionário escolar língua portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 2002.
- PINTO, Joana Plaza. Pragmática. In: Mussalim, Fernanda e Bentes, Anna Christina (Org.). **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

VIOLAM-SE CORPOS FEMININOS: CULPABILIZAÇÃO DA VÍTIMA DE VIOLÊNCIA CONTRA DE GÊNERO NA HISTÓRIA EM QUADRINHOS *DESCONSTRUINDO UNA*

BORGES, Maria Isabel (UEL)¹

Considerações iniciais

Desconstruindo Una (UNA, 2016) é uma história em quadrinhos sobre as memórias referentes à série de assassinatos (e tentativas) de mulheres entre os anos de 1975 e 1980, ocorridos no maior condado do Reino Unido, Yorkshire. Trata-se de atos violentos cometidos por um homem comum, apelidado “estripador de Yorkshire”. A quadrinista Una, um pseudônimo, mescla as próprias memórias, também ligadas a violência de gênero, às das mulheres vítimas desse agressor, da polícia e das influências de uma visão de mundo machista-patriarcal. A partir de fontes da imprensa da época e estatísticas oficiais, além de livros sobre a investigação ineficaz da polícia, Una constrói uma trama de memórias que possibilita também entender o papel da vítima de violência.

O objetivo principal é elencar alguns aspectos sobre a violência contra as mulheres sob a ótica da narradora e protagonista Una, de modo a mostrar que há um processo de culpabilização das vítimas desse tipo de violência. Este capítulo possui um teor ensaístico, concentrando-se nos efeitos e nas impressões causadas pela leitura de choque de como as vítimas de violência de gênero se tornam culpadas e devem se “encaixar” num padrão identitário previamente estabelecido pela perspectiva machista-patriarcal.

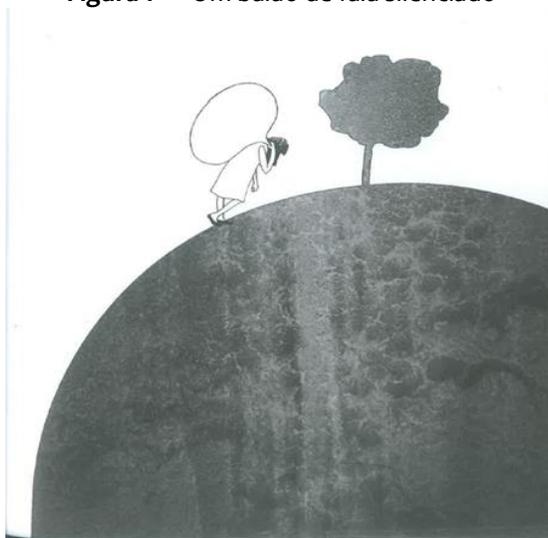
Na sequência, são elencados alguns pontos do enredo, para a reflexão sobre a violência contra as mulheres e imposição de um padrão identitário de vítima.

¹ Doutora em Linguística. Docente Adjunta do Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas e do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem e do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Estadual em Londrina. Contato: mariaborges@uel.br.

Alguns aspectos do enredo

O enredo é iniciado com Una carregando um enorme saco, como se fosse um fardo, um peso, também assemelhando-se a um balão de fala², porém vazio, sem palavras. No decorrer da história em quadrinhos, entende-se que uma das principais características da violência sofrida pelas mulheres e praticada pelos homens, sobretudo a sexual, é o silenciamento. Elas são silenciadas, desprezadas, culpadas e condenadas a carregar o “peso” da dor e do sofrimento da violência vivenciada.

Figura 1 — Um balão de fala silenciado



Fonte: Una (2016, p. 7)

O enredo não é organizado em capítulos ou partes. Segue basicamente uma sequência cronológica, desde a infância de Una até o momento que ela sai da cidade Yorkshire aos 16 anos e quando o criminoso é preso em 1981. Mais exatamente, a narradora finaliza o

² Um balão de fala possui como referência o formato curvilíneo e um rabicho, compondo o continente. No interior, as palavras e sinais de pontuação como interrogação e exclamação compõem o conteúdo. Qualquer alteração quanto ao formato e à funcionalidade é possível, porque o quadrinista é livre para ressignificar os recursos da linguagem dos quadrinhos conforme a proposta de sentido por ele pensada (ACEVEDO, 1990; CAGNIN, 2014; RAMOS, 2010).

enredo fazendo referência ao seu casamento e apresenta uma sequência de desenhos de como seriam as vítimas assassinadas caso estivessem vivas. Além do fardo simbólico, Una explica a escolha pelo pseudônimo: “Meu nome é Una. Una quer dizer uma. Uma vida, uma de muitas... O que posso te dizer?” (UNA, 2016, p. 9-10). Ela procura apresentar-se como uma jovem mulher comum, com preferências musicais que seguem, às vezes, o modismo da época, como bandas de *punk rock* ou cantores mais populares e tradicionais do Reino Unido. Também faz referências a outros acontecimentos, tais como greves, atentados terroristas, movimentos sociais etc. Descreve a composição familiar: pai, mãe e duas irmãs, uma mais velha (de pai diferente) e uma mais nova.

Una sofreu três estupros, respectivamente aos 10, 12 e 16 anos, praticados por homens diferentes. Esses atos violentos são entendidos como estupros pela quadrinista, porque foram relações sexuais sem consentimento. Nos dois primeiros, ela foi ludibriada, não possuindo maturidade para entender o que estava acontecendo. No terceiro, mesmo tendo certa maturidade, ainda era menor de 18 anos, e foi forçada a ter relações sexuais. A percepção de que foram estupros se deu muitos anos depois, já adulta.

Manteve-se em silêncio, procurando resolver os efeitos traumáticos em sua vida, como isolamento, dificuldades de relacionamento e aprendizagem, pânico e baixa autoestima. Não se falava sobre sexualidade na família ou na escola, muito menos se discutia sobre as transformações no corpo. Os pais de Una acreditavam que a filha estivesse psicologicamente doente. Por isso, foi levada a vários psicólogos e psiquiatras. Nem mesmo esses profissionais foram capazes de entender que atos de violência sexual estavam em jogo. Também quando isso vinha à tona, ninguém a aconselhava a procurar a polícia, a denunciar os três homens agressores como criminosos. Não se percebia a violência sexual como crime, e sim como algo a ser resolvido pela vítima, esquecido, silenciado, guardado em segredo.

Nesse aspecto, revela-se uma das conexões entre a história de vida de Una com a série de vinte mulheres violentamente agredidas por um homem comum, o caminhoneiro Peter Sutcliffe, nomeado pela imprensa como “estripador de Yorkshire”. Dentre elas, treze foram brutalmente assassinadas e sete sobreviveram, entre os

anos de 1975 e 1980. Assim como Una, elas não foram ouvidas, ou porque foram mortas ou porque a polícia insistia na linha de investigação de que o assassino em série odiava prostitutas.

Com um perfil predeterminado das vítimas, a polícia enfrentou inúmeras dificuldades em prender o verdadeiro culpado, que atacava a sangue frio as mulheres, usando martelo, faca e chave de fenda, objetivando sempre matá-las com requintes de crueldade e prazer na execução. Ao contrário do que cegamente acreditava a polícia, o assassino em série adotava um perfil heterogêneo das vítimas, entre 14 e 47 anos, casadas ou não. A maioria eram mães e não eram prostitutas. Na verdade, elas foram vítimas de violência de gênero.

Durante as investigações, Sutcliffe foi entrevistado pela polícia por nove vezes, mas não foi preso e continuou a praticar os assassinatos. O homem só foi preso em 1981 porque seu carro tinha uma placa falsa e acabou confessando os crimes. Um relatório encomendado pelo governo, em 1981, referente à investigação dos assassinatos foi divulgado em 2006 e revelou que Sutcliffe cometeu mais crimes do que os 13 assassinatos e as sete tentativas de homicídio dos quais foi condenado.

O assassino ficou preso por 30 anos no Hospital Psiquiátrico de Broadmoor, antes de ser transferido à prisão masculina de Frankland, no condado de County Durham, em 2016. Ambos localizados na Inglaterra (UOL NOTÍCIAS, publicado em 13 nov. 2020).

Cega pelo preconceito e pela visão de mundo machista-patriarcal e hipócrita, a polícia ignorou o retrato falado de uma sobrevivente de 14 anos e não foi capaz de identificar o assassino após interrogá-lo várias vezes. Uma coincidência levou-o à prisão, ao julgamento e à condenação, morrendo em 2020, após ficar doente em função da COVID-19 (UOL NOTÍCIAS; CORREIO BRAZILIENSE — MUNDO, ambas publicadas em 13 nov. 2020).

Ao longo da história em quadrinhos, é possível compreender que mulheres que sofreram violência pelo fato de assim serem — violência de gênero — são, em primeiro lugar, culpadas por serem vítimas. Em segundo, são silenciadas por essa culpa e pela vergonha, sendo também discriminadas. São vítimas da violência física e

psicológica, posteriormente seguida por uma simbólica, instaurando-se uma culpabilização da vítima. A complexidade da culpa consiste em um processo construído sócio-historicamente, a ponto de configurar uma cultura do silêncio e da vergonha da vítima. À vítima é imposta uma identidade normatizada pela percepção machista-patriarcal. “A humanidade é masculina e o homem define a mulher não em si, mas relativamente a êle (*sic*); ela não é considerada um ser autônomo” (BEAUVOIR, 1970, p. 10). Levando em consideração as histórias de vida das mulheres vítimas do estripador em questão e a própria história de Una, percebe-se que a centralidade na visão de mundo machista ainda perdura, aliada a uma concepção de patriarcado.

O patriarcado é um sistema ideológico que fundou, estruturou e banalizou a dominação dos homens sobre as mulheres.

Esta dominação foi codificada pelos costumes, as tradições, as leis, os tabus. Transmitem-se pela educação, a cultura, a divisão do trabalho segundo o sexo que os especializa em um domínio preciso de atividades e de comportamentos. Assim, todas as relações entre os homens e as mulheres, tanto em nível privado (família) quanto em nível público (sociedade), são regidas por estas normas (DIOUF, 2004, página eletrônica).

Trata-se de uma percepção sócio-histórica de mundo que organiza as relações sociais, também materializadas na linguagem na forma de discursos. Os recortes de jornal citados por Una exemplificam como a polícia era orientada pela ideia de que certas mulheres, as prostitutas, eram culpadas por despertar a crueldade e o ódio em um homem. Previamente já se definiam as vítimas. Será que a polícia estaria preocupada com elas? A polícia estaria motivada pela função de proteção da sociedade na busca do estripador? Ou estaria preocupada em “higienizar” a sociedade de mulheres “moralmente” inadequadas?

Figura 2 — A polícia não vê o estripador como criminoso

Jornal da Noite de Yorkshire, 30 de junho de 1977

Uma mensagem aberta ao Estripador...

<p>Você já matou cinco vezes. Em menos de dois anos você esquartejou cinco mulheres em Leeds e Bradford. O seu motivo, acredita-se, é um ódio terrível por prostitutas – um ódio que o leva a mutilar e violentar suas vítimas. Mas essa paixão perversa, inevitavelmente, deu completamente errado no domingo. Uma moça inocente de 16 anos, uma feliz e respeitável garota de classe média, de uma família decente de Leeds, atravessou seu caminho. Como você se sentiu ontem quando descobriu que sua cruzada sangrenta contra pedestres tinha dado horivelmente errado? Que sua faca vingativa tinha encontrado um alvo tão inocente?</p>	<p>Mesmo com sua cabeça incontestavelmente doente, deve ter havido alguma faísca de remorso enquanto você se livrava das manchas do sangue de Jayne. Não é hora de você buscar ajuda, dar um fim à sua matança, antes que outra Jayne caia em sua faca? Alguém, em algum lugar nesta cidade, sabe seu segredo; uma esposa, uma mãe, uma irmã. Pessoas cujo amor por você mantém suas bocas fechadas. Agora, eles também carregam seu fardo. Seu infante predecessor, Jack, o Estripador, entalhou suas vítimas nas ruas iluminadas de Londres nos anos 1880. Diferentemente do Estripador, não há uma corda à sua espera – apenas um tratamento</p>	<p>compreensivo, apesar da atrocidade de seus crimes. Se não haverá outras Jaynes MacDonalds em sua crescente lista de vítimas, agora é a hora de acabar com sua vingança e procurar ajuda. Se você deseja se livrar desse fardo, liberte tanto a si mesmo quanto a sua família das assustadoras sombras que você lançou, só precisa pegar o telefone. Os números são Leeds 454297 ou Leeds 454173. Fale com a polícia, eles estão prontos para ajudar.</p>
--	---	---

Fonte: Una (2016, p. 48)

A polícia se solidariza com o homem criminoso à medida que culpa as vítimas. Ainda distingue as mulheres em vítimas adequadas e inadequadas ao levantar como hipótese a possível preferência do estripador por prostitutas.

A percepção da vítima de violência de gênero

No desenvolvimento narrativo da história em quadrinhos, diversas formas de violência contra a mulher são apresentadas, como destaque para a violência sexual sofrida por Una e os ataques, com mortes ou não, ocorridos com as vítimas do estripador. Em todos os casos, são homens agredindo mulheres, um dos princípios da violência de gênero.

A violência contra as mulheres advém essencialmente de seu *status* inferior na família e na sociedade. Todas as formas de violência físicas, psicológicas ou sexuais, exercidas em casa ou no social, estão ligadas ao poder, às prerrogativas e à autoridade que detém os homens. São encorajadas pelas normas religiosas e culturais, pela ausência de meios educativos e financeiros, que permitem atacar as suas causas (DIOUF, 2004, página eletrônica).

Para Diouf (2004), o entendimento comum de violência contra as mulheres está próximo do que foi acordado entre os países durante a Convenção para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra Mulher (Cedaw, 1979), organizada pela ONU (Organização das Nações Unidas). A vítima é coagida, obrigada física, sexual e psicologicamente pela razão de ser mulher. Pautando-se na concepção de violência segundo a OMS (Organização Mundial da Saúde), Dahlberg e Krug (2007) destacam que a violência requer levar em conta a conexão entre força e intencionalidade, pois quem pratica violência está ciente de que exerce algum tipo de força ou alguma forma de influência sobre a vítima, desejando transformar o outro em submisso e consolidando o controle de um sobre o outro. Assim, a violência contra mulheres — violência de gênero — e a necessidade de políticas públicas de combate existem porque ainda o mundo pensa, organiza-se sob a ótica masculina, de modo a classificar binariamente as pessoas em função do sexo, o masculino e o feminino.

O homem, em *Desconstruindo Una*, é retratado como o principal agressor das mulheres, porque (a) ele age como se tivesse o direito de posse absoluto e incontestável sobre o corpo feminino; (b) porque acredita ser o dono ou guardião da verdade, da moral, dos bons costumes, da lei e da justiça. Quando Una retoma os estuprovidos, é possível entender o direito de posse.

Figura 3 — O primeiro estupro



Fonte: Una (2016, p. 24)

Um agressor possui a clareza de que se trata de uma violação criminosa do corpo e da inocência de uma criança, pois ele entende que ela possui curiosidade e desejo. Como relata Una, o não falar sobre sexualidade — uma prática do patriarcado, como destacam Beauvoir (1970), Diouf (2004) e Sousa (2017) — no âmbito familiar e no escolar, dificulta a identificação de situações de risco. A criança, por exemplo, não compreende o que é abuso sexual, pois ainda não possui maturidade suficiente, estando ainda sob a tutela dos pais ou outro responsável. Isso facilita a impunidade do agressor. Não entendendo que se trata de uma violação criminosa, a criança tem vergonha e medo de contar aos pais. Silencia-se, porém seus efeitos não. Aos doze, no segundo estupro, Una segue a mesma regra do silenciamento. Os pais não percebem o que com ela aconteceu. Apenas quando começou a ter notas baixas na escola e a fazer xixi na cama, neles despertou certa preocupação, mas não que suspeitassem que fosse violência sexual.

A violência sexual contra as mulheres se caracteriza de forma diversa em função das especificidades da vítima. Em se tratando de crianças e adolescentes, usa-se a nomeação abuso sexual como categoria mais ampla, como é definida pela instituição Childhood Brasil, que pertence a World Childhood Foundation, criada pela Rainha Silvia da Suécia em 1999.

Abuso sexual é toda forma de relação ou jogo sexual entre um adulto e uma criança ou adolescente, com o objetivo de satisfação desse adulto e/ou de outros adultos. Pode acontecer por meio de ameaça física ou verbal, ou por manipulação/sedução. Na maioria dos casos, o abusador é uma pessoa conhecida da criança ou adolescente — geralmente familiares, vizinhos ou amigos da família.

Ao contrário do que muitas pessoas pensam, o abuso sexual não acontece, necessariamente, com contato físico. **Existem diferentes tipos de abuso sexual que acontecem sem contato físico** e é importante que todas as pessoas no entorno da criança estejam atentas para os sinais por quem sofre uma ou mais violações (CHILDHOOD BRASIL, 2019, página eletrônica).

Quando envolve contato físico, o abuso sexual caracteriza-se em um crime sexual. No caso de Una, os abusos sofridos são

código penal ou como portador de qualquer doença psiquiátrica vigente. Isso porque os estupradores encontram-se em todos os lugares e classes da sociedade. Eles reproduzem, por meio de atos, a submissão da vítima à sua vontade, transgredindo os direitos humanos mais básicos de integridade física e psicológica do outro. Os estupradores agem assim apoiados em discursos machistas que são transmitidos até eles, e por eles, das mais variadas formas. O conteúdo desse discurso tem como foco a ideia de que o poder sexual está no homem, e que este tem o direito de realizar esse poder sobre a mulher ou sobre outros homens (que, dentro da sociedade binária, não reproduzem os estereótipos de masculinidade e virilidade) como quiser e sempre que julgar necessário (SOUSA, 2017, p. 12-13).

A concepção de direito de posse absoluto e inquestionável do homem sobre o corpo feminino leva a mulher acreditar que, se uma vez vítima de uma violência de gênero, ela é culpada. No primeiro estupro, Uma estava vestida de maneira “feminina”, remetendo-se a uma recatada garotinha, assim como a sobrevivente adolescente que fez o retratado falado mais próximo do real criminoso. Como destaca Beauvoir (1970, p. 73), existe um agir/ser feminino esperado, idealizado e desejado pelo homem, pertencente ao mundo machista-patriarcal. A mulher deve “[...] mostrar-se impotente, fútil, passiva, dócil” (BEAUVOIR, 1970, p. 73). Ela também deve buscar “[...] a glorificação de seu corpo através das homenagens dos homens a quem se destina esse corpo; e seria simplificar as coisas dizer que ela quer ser bela para seduzir ou que busca seduzir para se assegurar que é bela [...]” (BEAUVOIR, 1970, p. 76). Os corpos femininos são transformados em “espetáculos”, segundo Goellner (2008, p. 246), estando à mercê das manipulações sócio-históricas, culturais, ideológicas e mercadológicas, sempre visando à satisfação masculina e despiando a mulher da autonomia sobre si. Nesse sentido, as construções simbólicas e os sentidos em torno do corpo feminino são roupagens aparentemente diferentes, porém impulsionadas por aquilo que Beauvoir (1970) já apontou, a manutenção de uma humanidade masculina.

O enquadramento das vítimas como mulheres ligadas à prostituição e a outras condições socialmente “imorais” ou

inadequadas aos olhos machista-patriarcais, como é relatado na história em quadrinhos, possibilita a visualização de papéis predeterminados: a vítima “perfeita”. De certa forma, era cômodo a eliminação das mulheres vistas como inadequadas sob o contexto sócio-histórico em questão. A polícia, dessa forma, falava e agia em nome de princípios machista-patriarcais, necessitando de um padrão identitário de vítima do estripador. Inicialmente na história em quadrinhos, Una se via como uma mulher potencialmente adequada a esse padrão identitário. Em 1963, quando a irmã mais velha nasceu, a mãe destoava do padrão, pois era rotulada como “mãe solteira” (UNA, 2016, p. 17), como se fosse possível uma criança nascer sem ter uma figura biológica masculina como pai. Quando ela nasceu, o fato de a mãe estar casada, já colocava esta como uma mulher em sintonia com o padrão identitário machista-patriarcal.

Desde o primeiro estupro, Una iniciou o processo de desvirtuamento do padrão identitário feminino, pois aquela garotinha que fazia balé, brincava de casinha e de boneca, que acreditava ser uma princesa em histórias imaginadas foi transformada em uma mulher imprópria para o casamento e para a constituição de uma família. Portanto, sob a ótica machista-patriarcal, era uma garota fadada a ser uma mulher impura e indesejada. O direito de viver como mulher sem ser em função dos princípios machista-patriarcais lhe foi tomado, roubado, violado sem saber o real porquê. O poder desigual, classificatório e violador dos direitos que permeia as relações entre homens e mulheres cuidadosamente é mascarado em uma sociedade machista-patriarcal. Apenas como adulta, entendeu que tudo isso era um dos efeitos do processo de culpabilização da vítima de violência de gênero.

Há uma obsessão masculina em tudo controlar no que está ligado à mulher, também enviesado por práticas predatórias, sobretudo quando se leva em conta a violência sexual. Nas diversas vezes em que a polícia recorria à imprensa para divulgar as notícias (Figura 2) sobre o caso do estripador de Yorkshire, havia uma suavização da gravidade e crueldade dos crimes cometidos. Não se levantava a hipótese de que seria um homem comum, casado e com filhos. Quer dizer, não se admitia que o criminoso estaria em sintonia com o padrão identitário de bom homem, bom marido, bom pai e bom cidadão, uma vez que isso colocaria em xeque a aparência de

harmonia de uma sociedade pautada nos princípios machista-patriarcais. Somente a mulher poderia afastar desse padrão identitário idealizado e conseqüentemente ser julgada e condenada por isso. Assim, o estripador deveria ser um perverso ou um homem com uma grave doença mental que justificasse divergir do padrão identitário em questão. Admitir que um homem de bem seria um criminoso cruel, assassino e agressor de mulheres de bem era evidenciar as falhas da organização sócio-histórica machista-patriarcal. Por isso, era necessária a culpabilização da vítima, de modo a levar a própria mulher a acreditar que se colocou em “situações de risco”, porque não seguiu as “regras de conduta”, principalmente em se tratando de violência sexual.

Regras de conduta, que, por sua vez, são inseridas na socialização da mulher desde o momento do nascimento, ensinando-a que tipo e tamanho de roupas vestir, que tipo de maquiagem usar, como se comportar na rua, quando e como beber, quais os horários pode sair de casa, e, assim, sucessivamente, depositando na mulher a responsabilidade sobre os atos dos terceiros contra a sua integridade sexual. Essa mesma cultura do estupro ensina que os homens devem aproveitar toda e qualquer oportunidade de consumação sexual, e que, muitas vezes, as mulheres que dizem não apenas o dizem porque são ensinadas a não dizer sim na primeira vez, e que cabe a eles ‘transformar’ aquele não em sim (SOUSA, 2017, p. 13).

A escolha aleatória de vítimas não se enquadrava no padrão identitário, mostrou Una. Sob a percepção machista-patriarcal da polícia, era esperado um homem mental e visualmente doente, desejante por mulheres moralmente inadequadas. Também por isso o retrato falado de um homem comum, saudável, gentil, educado e articulado feito pela adolescente sobrevivente era inadmissível para a polícia. Portanto, o fracasso da polícia em identificar o verdadeiro criminoso e o de proteger os direitos da virilidade foram constantemente colocadas à prova pelo estripador quando, para ele, não importava o perfil da vítima. O princípio talvez fosse ser uma mulher vulnerável, enquadrando-se como vítima “perfeita”, a presa a ser por ele tomada e morta brutalmente.

Existem várias teorias sobre o que provoca um crime violento. Proeminente entre elas é a teoria de que aqueles que são abusados quando criança tendem a molestar outros mais tarde na vida. Talvez haja algum reconforto nessa ideia. Abusadores são vítimas também — mas não é reconfortante se você é a pessoa que foi abusada.

Em todo caso, essa teoria não funciona quando leva em consideração o gênero.

Se a esmagadora maioria dos agressores de violência física e sexual são homens, e o grande número daqueles que eles molestem tanto na infância quanto na fase adulta são mulheres, bom...

[...]

Já não deveríamos estar nos afogando em meio a fêmeas predadoras?

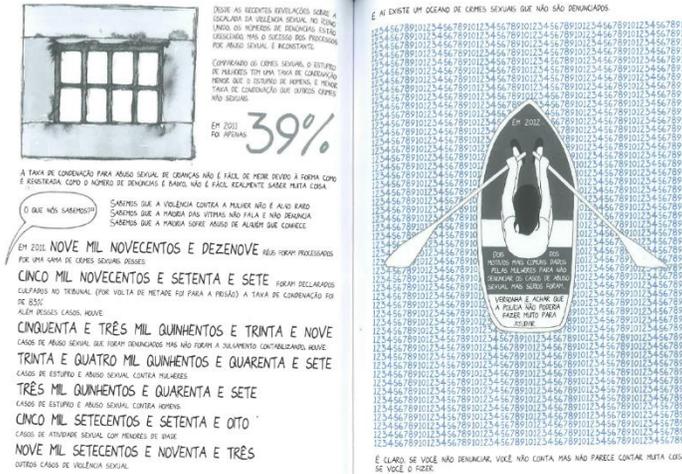
Deve ter algo mais acontecendo.

Talvez seja simplesmente um número de (em sua maioria) homens que apenas gostam de atacar outras pessoas?

Pesquisas feitas em prisões sugerem que agressores sexuais condenados, quando não estão sob pressão para se justificar para pedir liberdade condicional ou julgamento, costumam dizer que tiveram infâncias felizes e nunca foram abusados. Esses homens descrevem as mesmas experiências infantis que homens que dizem que foram abusados durante a infância mas que nunca cometeram qualquer crime sexual (UNA, 2016, p. 126, adaptado).

A obsessão masculina pelo controle das mulheres e poder sobre elas influencia até mesmo a forma científica de ver o criminoso. A ciência, revestida de uma verdade proposta de forma metódica, camufla um olhar machista-patriarcal, sustentando a perspectiva de lei e justiça de uma polícia orientada por tal olhar. Contudo, as estatísticas desmascaram a aparente imparcialidade dessa polícia, que usa o poder para sustentar a violência.

Figura 5 — As estatísticas



Fonte: Una (2016, p. 124-125)

A violência de gênero, especialmente quando atrelada a crimes sexuais, inquestionavelmente é masculina. Quando se questiona a soberania masculina sobre a mulher, revelam-se as estratégias de manutenção baseadas na violência, na força, no silenciamento e no engano, porque é fundamental que a mulher acredite e consequentemente aja como um sujeito a submeter-se ao homem. Como afirma Una (2016, p. 14), é preciso que, desde muito cedo, a mulher deva “baixar a cabeça”. E até o momento quando assim o fez, Una não se percebeu como vítima de violência sexual.

Percebendo-se como vítima de tal violência, Una quis reescrever sua história, para que pudesse desconstruir a aceitação de que, de fato, merecia ser chamada de “vadia” na escola, ser tratada como uma “presa fácil” de homens predadores e, acima de tudo, pensar a violência contra as mulheres — a violência de gênero. Também se apoiou nas histórias de mulheres vítimas dessa violência, as treze assassinadas e sete sobreviventes dos ataques brutais do estripador, porque nenhuma vítima é culpada por ser vítima. Segundo Una (2016), como narradora e protagonista, construiu uma reflexão sobre a violência de gênero, a ponto de identificar “quatro cavaleiros”: “humilhação, isolamento, descrença e ridicularização” (UNA, 2016, p. 116).

Uma conclusão

Na narradora, protagonista e estudiosa Una, fundem-se as vozes das vítimas de violência de gênero, porque há uma “sede” por repensar a humanidade sem ser sob a percepção machista-patriarcal e, com isso, reescrever as histórias das pessoas de maneira diferente, menos classificatória, menos preconceituosa e mais igualitária nos direitos de perceber-se como humanas e agir como tais. Assim como o padrão identitário das vítimas do assassino em série, normatizou-se uma identidade para toda e qualquer mulher vítima de violência de gênero. Sob a perspectiva machista-patriarcal, o homem reina o mundo, impondo-se a todo ser que não é masculino, a começar pela mulher. Para tanto, usa a força violenta, demarca identidades válidas, aceita e adequadas a ele, cria e impõe regras e punições, planeja estratégias de funcionamento e, a qualquer custo, mascara as falhas. Como rei, sente-se dono e delicia-se com a dominação, em especial, quando diz respeito à mulher. Cria, enfim, uma complexa mentira, ainda passada de geração a geração. Mas ele se esquece de que a prepotência também criou uma mentira contada para si: como humano, o homem é imperfeito, sujeito a falhas e a influências sócio-históricas. E com Una (2016), tem-se acesso a mais uma forma de dar continuidade à subversão, revolução, resistência e militância feminina, o conhecimento dos sentidos sócio-históricos, culturais e ideológicos da violência estrutural e estruturante da identidade feminina.

Referências

- ACEVEDO, Juan. **Como fazer história em quadrinhos**. Tradução de Sílvio Neves Ferreira. São Paulo: Global Editora, 1990.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. 1. Fatos e mitos. 4. ed. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1949/1970.
- DAHLBERG, Linda L.; KRUG, Etienne G. Violência: um problema global de saúde pública. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, n. 11, supl., p. 1163-1178, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/jGnr6ZsLtwkhvdkrdfhpcdw/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 3 jan. 2022.

CHILDHOOD BRASIL. Tipos de abuso sexual de crianças e adolescentes. 2019. Disponível em: <https://www.childhood.org.br/tipos-de-abuso-sexual-de-criancas-e-adolescentes>

CAGNIN, Antonio Luiz. **Os quadrinhos**: um estudo abrangente da arte sequencial, linguagem e semiótica. São Paulo: Criativo, 1975/2014.

DIOUF, Fatou. As violências feitas às mulheres. Tradução de Tania Navarro Swain. **Labrys — estudos feministas / études féministes**, Brasília, Montréal, Paris, n. 5, jan./jul., 2004. n.p. Disponível em: <https://www.labrys.net.br/labrys5/textoscondensados/dioufbr.htm>.

Acesso em: 7 maio 2019.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A cultura *fitness* e a estética do comedimento: as mulheres, seus corpos e aparências. In: STEVENS, Cristina M. T.; SWAIN, Tania Navarro. **A construção dos corpos**: perspectivas feministas. Florianópolis: Mulheres, 2008. p. 183-206.

CORREIO BRAZILIENSE — MUNDO. **Morre o 'Estripador de Yorkshire' que aterrorizou a Inglaterra**. Publicado em: 13 nov. 2020. Disponível em:

<https://www.correiobraziliense.com.br/mundo/2020/11/4888557-morre-o-estripador-de-yorkshire-que-terrorizou-a-inglaterra.html>.

Acesso em: 24 maio 2021.

ONU MULHERES – BRASIL. **Fim da violência contra as mulheres**. Disponível em: <https://www.onumulheres.org.br/areas-tematicas/fim-da-violencia-contra-as-mulheres/>. Acesso em: 5 jan. 2022.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2010.

SOUSA, Renata Floriano de. Cultura do estupro: prática e incitação à violência sexual contra mulheres. **Estudos Feministas**, Florianópolis, n. 25, v. 1, p. 9-29. jan./abr., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/6pdm53sryMYcjrFQr9HNcnS/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 3 jan. 2022.

UNA. **Desconstruindo Una**. Tradução de Carol Christo. São Paulo: Nemo, 2016.

UOL NOTÍCIAS. 'Estripador de Yorkshire', que se recusou a tratar Covid, morre dias depois. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/internacional/ultimas-noticias/2020/11/13/estripador-de-yorkshire-morre-serial-killer.htm>.

Acesso em: 24 maio 2021.

criação de jogos digitais como abordagem pedagógica e de inclusão de estudantes com autismo

Adriana Gomes Alves (UNIVALI)¹; Sílvia Aparecida Meurer (UNIVALI)²

Introdução

A inclusão das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no convívio escolar é fator primordial para seu desenvolvimento cognitivo e social. O desafio é buscar desenvolver suas habilidades necessárias para aprendizagem, bem como mostrar como o auxílio do outro pode contribuir para o alcance do objetivo individual e coletivo. A inclusão escolar busca inserir pessoas com deficiência, como autismo, por exemplo, com o intuito de estimular a socialização, bem como o desenvolvimento e aprendizagem.

O TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento no qual os sintomas se manifestam em condição espectral em níveis de severidade diversos. O estado clínico é marcado por déficits de interação, comunicação social e padrões restritos e repetitivos de comportamentos, com interesses ou atividades nos quais ocorrem dificuldades de adaptação (APA, 2014). Para Craveiro de Sá (2003), o autismo é uma síndrome que engloba diversas etiologias não comprovadas, em diferentes graus, e atinge em torno de 8 a cada 10 mil pessoas, com prevalência em indivíduos do sexo masculino. Esse transtorno, segundo Paula e Peixoto (2019, p.32), resulta de alterações neurocognitivas no desenvolvimento da criança, as quais são expressas por englobar meio da emissão de diferentes comportamentos a saber: dificuldade na fala e comunicação, dificuldade em expressar sentimentos, pouco ou nenhum contato visual, isolamento, ausência de atenção compartilhada, dificuldade em fazer amigos e estabelecer vínculos afetivos, déficits na reciprocidade socioemocional, emissão de comportamentos em padrões repetitivos, dentre outros. Segundo informações da

¹ Doutora em Educação, Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI, adriana.alves@univali.br

² Mestra em Engenharia de Transportes e Gestão Territorial, UFSC, e acadêmica do curso de Licenciatura em Geografia da UNIVALI, silvia.ap.meurer@gmail.com

Organização Pan-Americana em Saúde – OPAS (2017), no Brasil uma em cada 160 crianças possui Transtorno do Espectro Autista – TEA.

Frente aos desafios enfrentados na escola para a inclusão de alunos com TEA, encontram-se a busca por recursos pedagógicos que promovam os processos colaborativos e coletivos que favoreçam o desenvolvimento do estudante, tanto cognitivo quanto social. Dentre esses recursos destacam-se as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs).

O debate sobre o uso das TDICs na educação vem se desenvolvendo há bastante tempo. Defende-se que as ferramentas digitais podem proporcionar aos estudantes aulas mais dinâmicas, servindo como alternativa para melhoria na qualidade do ensino. Uma perspectiva pedagógica de tecnologia digital na educação é a criação de jogos digitais como processo de aprendizagem. Para além de ser um utilizador de um software, o aluno passa a ser construtor de soluções tecnológicas, desenvolvendo habilidades e competências que permitem trabalhar com conceitos e estratégias complexos. Os estudos evidenciam avanços importantes na aprendizagem, pois, para além dos conhecimentos da tecnologia, propiciam a interação entre diferentes áreas do conhecimento (DE PAULA; VALENTE; HILDEBRAND, 2016; KAFAI, 2006; LI, 2014; MOSER, 2015; ALVES, 2017).

Nesse sentido, Alves (2017) propõe um processo metodológico para apoio ao desenvolvimento da criatividade por meio da criação de jogos digitais, chamado “Eu fiz meu game”. O framework tem por objetivo estabelecer um processo metodológico colaborativo e mediado que torna possível a atuação criadora de crianças com ou sem deficiência no desenvolvimento de jogos digitais. O framework foi aplicado em sua concepção com quatro estudantes do quarto ano do ensino fundamental, dentre esses, dois com deficiência intelectual. Os resultados evidenciaram que a proposta favorece os processos criativos, coletivos, colaborativos e de inclusão escolar de estudantes com deficiência.

Na visão de Vygotsky (1987, p. 101), o desenvolvimento e aprendizado, quando adequado, ou seja, de forma organizada, resulta em um desenvolvimento mental eficaz, coloca em movimento processos de desenvolvimento que seriam impossíveis de outra maneira. O indivíduo se apropria de conhecimentos e os exterioriza, observada a sua interação com o meio. A interação se dá a partir de

quando os signos e sistemas simbólicos são internalizados pelo indivíduo, fator que contribui para o desenvolvimento mental. Deste modo, a teoria de Vygotsky, nos mostra que a aprendizagem está ligada às interações entre o homem com o meio social, o que nos leva a refletir sobre a necessidade de métodos que podem auxiliar no desenvolvimento do aluno no contexto escolar.

A chegada cada vez maior de crianças com TEA na escola, instigou aos gestores, professores e psicopedagogos de uma escola inserida em uma instituição de ensino superior que promove a integração entre ensino, pesquisa e extensão, a busca por metodologias que favorecessem o desenvolvimento desse público-alvo da educação especial. Para tanto, foram realizadas oficinas de criação de jogos por meio do framework “Eu fiz meu game”.

Considerando-se esse cenário, discute-se nesse artigo os processos colaborativos e coletivos para a promoção da criatividade de crianças por meio da criação de jogos digitais, no contexto da inclusão de alunos com autismo. As questões que norteiam este artigo referem-se a como ocorreram as relações entre os participantes no sentido de promover a colaboração e coletividade proposta pelo framework. Dessa forma, a estrutura do artigo divide-se nessa introdução, que contextualiza o problema de pesquisa e seus objetivos, a metodologia, que descreve o processo metodológico adotado na pesquisa, os resultados e discussões resultantes da pesquisa de campo e, por fim, as considerações finais.

Colaboração, coletividade e criatividade na educação

A colaboração compreende a prática de ensino na qual o educador promove condições favoráveis ao desenvolvimento do estudante, por meio de interações entre professor e aluno e aluno e aluno. “Por assim dizer, é como se o adulto que interage com a criança lhe emprestasse sua própria consciência ‘organizando-lhe’ a situação de aprendizagem, propondo objetivos alcançáveis e ensinando-os adequadamente no curso da tarefa.” (BRUNER, 1984, p.05).

É importante que o educador valorize as potencialidades das crianças, de maneira que proporcione momentos de coletividade, trocas de experiências, nos quais ocorra interação entre as crianças

mais desenvolvidas intelectualmente como forma de auxiliar as demais a superar suas limitações ou deficiências, contribuindo com a inclusão social. Para Vygotsky, é por meio do ambiente social que ocorre o desenvolvimento, pois oferece experiências e aprendizagens que são resultado da interação da criança com a cultura, com os adultos e da apropriação dos símbolos e signos. Esta relação se expande, modificando-se no processo de construção e reconstrução do simples pensar ao mais complexo, proporcionando alterações no desenvolvimento no sentido quantitativo e qualitativo (VYGOTSKY, 1994).

A situação social de desenvolvimento é o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que se produzem no desenvolvimento durante o período de cada idade. Determina plenamente e por inteiro as formas e a trajetória que permitem a criança adquirir novas propriedades da personalidade, já que a realidade social é verdadeira fonte do desenvolvimento, a possibilidade de que o social se transforme em individual (VYGOTSKY, 1932-1934/1996, p. 264).

Para Vygotsky (1996, p. 264), “a realidade social é a verdadeira fonte de desenvolvimento”. Para o autor, a imaginação é um aspecto novo e encontra-se ausente na primeira infância, e forma-se originalmente e na ação, assim como outras consciências da criança. Em situações imaginárias, a ação inicia antes que a criança consiga ver materializada, e assim suas atitudes ocorrem em função do que tem em mente. Apoia-se em motivos internos, o que leva a criança a agir com base no que ocorre em determinada situação. Nesse sentido, a imaginação representa uma atividade criadora do homem, no qual a educação, a cultura e as relações sociais que nela se processam tornam-se essenciais para a apropriação e produção de novas formas de vida (Vygotsky, 2007b, 2004).

O professor que estimula a criatividade em sala de aula permite que o aluno pense, desenvolva ideias, pontos de vista, faça escolhas, valoriza a criatividade, não reprime o erro - considerando-o como etapa do processo de aprendizagem, considera os interesses e habilidades, cria oportunidades para que os alunos se tornem conscientes de seu potencial criativo, cultiva o bom humor e demonstra entusiasmo pelas atividades (FLEITH, 2001).

O aprendizado desperta processos internos de desenvolvimento, capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros (VIGOTSKI, 2007, p. 103). No ambiente escolar, isso indica que “as interações em sala de aula devem ser ressignificadas, pois o sujeito que aprende é interativo, singular e ativo no seu processo de construção de conhecimento” (COELHO, 2012).

Metodologia

A pesquisa qualitativa baseia-se no *Design-based Research* (DBR), o qual propõe a pesquisa em educação alinhada à realidade dos problemas da escola e suas soluções práticas. A abordagem requer colaboração entre pesquisadores e participantes para o alcance de objetivos teóricos e práticos, e deve ter por resultado mudanças educacionais práticas (WANG; HANNAFIN, 2005, BAUMGARTNER et al, 2003). Seguiram-se as seguintes fases:

Fase 1 - Análise de um problema prático pelos pesquisadores e participantes em colaboração: esta etapa incluiu o estudo dos trabalhos relacionados com a pesquisa, em particular Alves (2017), Alves e Hostins (2019a, 2019b), Vygotski (1997, 2014), os quais trouxeram subsídios para a realização das etapas posteriores, compreendendo o contexto em que se incluiu a pesquisa, os resultados anteriores, e sua fundamentação teórica. No presente projeto, o problema levantado para a pesquisa é: a aplicação do framework “Eu fiz meu game” permite a colaboração, coletividade e criatividade de estudantes de uma turma do ensino fundamental e favorece a inclusão de aluno com TEA?

Fase 2 - Desenvolvimento de soluções informadas pelos princípios de design existentes e inovações tecnológicas: nesta fase foi definida a descrição da intervenção proposta, baseando-se num arcabouço teórico. Estas estão alicerçadas no framework “Eu fiz meu game”, suas etapas estabelecidas, para aplicação junto a um grupo de estudantes do ensino fundamental.

Fase 3 - Ciclos iterativos de teste e refinamento das soluções na prática: Implementação da intervenção em iterações. Nessa fase foram selecionadas as crianças, avaliadas as possibilidades de grupos

de crianças, horário das intervenções (oficinas), obtidos o consentimento dos responsáveis para participação na pesquisa. Realizaram-se oficinas propostas no framework, utilizando-se as técnicas sugeridas ou adaptando-se outras e criou-se um jogo digital com o grupo de estudantes.

Fase 4 -Reflexões para produzir “princípios de design” e melhoria da solução implementada: nesta etapa os dados foram organizados e construído uma base formal de dados, a partir dos dados originais da pesquisa: notas de campo, imagens, vídeos, artefatos produzidos pelas crianças, jogo digital. O material foi organizado de forma narrativa a partir da reconstituição dos encontros por meio dos registros. A análise visou a identificar a elaboração conceitual, a criatividade, a coletividade, e a colaboração das crianças proporcionadas por meio das atividades propostas, na construção do jogo digital.

A pesquisa de campo ocorreu em um colégio vinculado a uma IES e os participantes foram 25 estudantes do quarto ano do Ensino Fundamental, com idades entre 9 e 11 anos, incluindo um aluno com TEA. As oficinas de criação de jogos com duração de 2 horas aula cada, foram realizadas semanalmente, entre os meses de abril e dezembro de 2019, no horário de aula (turno vespertino). O espaço foi a própria sala de aula e laboratórios de informática da universidade. A professora regente esteve presente em todos os encontros, facilitando a interação com as crianças, em especial a relação a algumas dificuldades individuais ou de relacionamento do grupo. O projeto foi aprovado pelo Conselho de Ética em Pesquisa da instituição, sob o parecer 3.520.693.

O framework “Eu fiz Meu Game” propõe o desenvolvimento de jogos digitais com e por crianças no contexto escolar. Precisa da participação ativa dos envolvidos como educadores, acadêmicos e crianças, por meio de atividades que envolvem etapas pedagógicas e de design para o desenvolvimento de um jogo digital (ALVES, 2017). O processo engloba quatro etapas conforme apresenta a Figura 1, (i) Envolvimento, (ii) Experiência, (iii) Transposição e (iv) criação de jogos digitais.

Figura 2. Framework “Eu fiz meu game”



Fonte: Alves; Hostins; Raabe (2019, p. 227).

A etapa de **Envolvimento**, consiste em observar a atividade criativa e o trabalho coletivo das crianças, e visa a sondagem inicial dos processos criativos e colaborativos. A etapa de **Experiência**, consiste em ampliar o conhecimento das crianças acerca de jogos analógicos ou digitais. A etapa da **Transposição**, consiste em observar a percepção da criança acerca do processo de um jogo digital. Diferente da etapa da Experiência, no qual a criança utiliza jogos prontos, na etapa da transposição ela vai criar o seu próprio jogo em meio digital, mediante a utilização de ferramentas de desenvolvimento de jogos que sejam simples e acessíveis ao seu nível de conhecimento. A etapa da **Criação de jogos digitais**, consiste em aplicar técnicas de desenvolvimento de jogos digitais, na especificação de um jogo digital para as crianças. É formada por quatro etapas: Conceito, Design, Desenvolvimento e Avaliação (ALVES, 2017).

Resultados e Discussões

A “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, tem como objetivo,

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino

para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado [...] (BRASIL, 2008, p. 14).

As escolas com propostas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas dificuldades de seus alunos, acomodando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade para todos mediante currículos apropriados, estratégias de ensino, recursos e parcerias com as comunidades. A inclusão exige da escola novos posicionamentos que implicam num esforço de atualização e reestruturação das condições atuais, para que o ensino se modernize e os professores se aperfeiçoem, adequando as ações pedagógicas à diversidade dos aprendizes (VELTRONE; MENDES, 2007, p. 2).

Vygotsky assegura que o desenvolvimento cognitivo não pode ser entendido sem a observância do contexto social e cultural em que ele ocorre, bem como focaliza mecanismos de origem e natureza sociais e peculiares ao ser humano. Defende a ideia de que os processos superiores mentais têm origem em processos sociais e que os processos mentais só são entendidos por meio de instrumentos e signos que os mediam (MOREIRA, 1985, p. 109).

No contexto escolar, é necessário pensar em como fazer a inclusão de cada aluno, na sua diversidade e especificidade. Nesse cenário, é importante pensar em recursos e abordagens que possibilitem o fazer pedagógico. Segundo Cunha (2013), uma sala inclusiva deve estar preparada para receber o educando comum e com deficiências. Logo, os materiais de desenvolvimento pedagógico podem possuir características que atendam essa diversidade.

Os recursos tecnológicos podem ser utilizados pelas escolas, no desenvolvimento de atividades que auxiliam na aprendizagem dos alunos, contribuindo com a inclusão escolar dos alunos com deficiência. Nesse sentido, a concepção de tecnologia – jogos digitais, por meio de um processo mediado e colaborativo, é uma abordagem que favorece a criatividade e a atividade coletiva, importantes para o desenvolvimento intelectual e social de todos os sujeitos. O estudo com um grupo de estudantes do ensino fundamental é analisado nas

próximas seções sobre a ótica da colaboração, coletividade e criatividade na criação de um jogo digital.

Processos Colaborativos

A criação de um jogo digital por meio de um processo mediado e colaborativo permitiu a realização de atividades que envolveram desenho, escrita, interpretação, habilidades digitais, dentre outros. O jogo construído em conjunto promoveu discussões e negociações, necessárias à aprendizagem e desenvolvimento intelectual das crianças.

As atividades realizadas em grupo, de maneira conjunta, proporcionam vantagens, que não são encontradas em abordagens nas quais a aprendizagem é individualizada. A construção dos sujeitos, bem como seu aprendizado e seus processos de pensamento (intrapsicológicos), ocorrem mediados pela relação com outras pessoas (processos interpsicológicos). Elas desenvolvem modelos referenciais que servem de base para desempenhos e raciocínios, bem como para os significados dados as coisas e as pessoas (VYGOTSKY, 1989). Assim, a criação de um jogo digital, desenvolvido em etapas durante as oficinas da pesquisa, mostraram como as crianças interagiram e realizaram tarefas para atingir o objetivo comum.

Nesse sentido, podemos citar um momento da pesquisa, no qual o objetivo era definir o conceito base do que seria o jogo. Para isso, a turma foi dividida em grupos e as propostas desses foram escritas no quadro, para que todos, estudantes, professores e acadêmicos pudessem votar na melhor estória. Foram apresentadas cinco propostas, todas dispostas no quadro para que fossem votadas, e o grupo escolhido foi o um que propôs um jogo contendo moedas, várias fases e mundos. Algumas crianças foram parabenizar as “vencedoras”, enquanto outras ficaram chateadas com a escolha e começaram a dizer que poderiam misturar as estórias, que era injusto a escolha, e todo mundo deveria criar juntos.

Em seguida, as crianças foram se acalmando e foi possível perguntar sobre suas ideias para as fases. Algumas sugeriram 100 fases, outras dez e uma criança, sugeriu três, tendo consciência de que não seria possível criar muitas fases porque senão o jogo não

terminaria. Logo, foi decidido fazer um jogo de quatro fases, e a partir disso, discutiu-se como elas seriam. Um jogo de quatro fases era simples, e em determinado momento, foi sugerida a ideia de que o objetivo do jogo seria encontrar o diamante e salvar o planeta e todas as crianças concordaram.

Esse processo mostrou que as discussões, trocas de ideias e experiências são importantes para o aprendizado, pois proporcionam um ambiente participativo e contribuíram com a inclusão escolar. Nessa perspectiva, Gonzáles Rey (2011, p. 60) afirma que “o ensino é inclusivo não por aceitar crianças com limitações, mas por criar um espaço subjetivo e social que permita que crianças diferentes se encontrem e sejam capazes de compartilhar as suas atividades”. Para Vygotsky (1997) na relação social se produz um serviço mútuo, no qual o intelectualmente melhor dotado pode manifestar sua atividade social respeitando o menos dotado e este, por sua vez, retira desta comunicação o que não é acessível, o que muitas vezes é um ideal inconsciente a que tende a criança intelectualmente deficiente.

Para Pereira (2008), as decisões acordadas de forma coletiva pelo grupo, podem fornecer subsídio para tomada de decisão tanto de maneira individual quanto coletiva. Nesse sentido, segundo o autor, o trabalho coletivo na escola, pode proporcionar uma oportunidade privilegiada para a explicitação dos princípios que orientam as reflexões e as ações dos professores de tal modo que um projeto comum possa ser discutido e construído colaborativamente.

Outro momento da pesquisa em que se evidenciou a coletividade, foi quando as crianças jogaram a versão analógica e digital de um jogo, para que compreendessem as mecânicas e semelhanças entre os mesmos. A sala foi dividida em dois grupos, sendo que um deles foi para o Laboratório de Informática jogar a versão digital do jogo, e o outro grupo ficou na sala jogando a versão analógica. Após trinta minutos foi realizada a troca, e os alunos que ficaram em sala foram para o laboratório e vice-versa. Nessa atividade, os alunos procuraram ajudar uns aos outros, no sentido de conseguirem compreender e avançar no desenvolvimento do jogo.

A criatividade na produção do jogo

A criatividade compreendida do ponto de vista dos conceitos de Vygotsky é um fator chave para o desenvolvimento das habilidades intelectuais do indivíduo. O processo criativo passa por um ciclo em que o indivíduo constrói e desconstrói ideias e elementos que lhes permitem, a partir de seu conhecimento prévio e da agregação de novos conhecimentos, construir o novo (ALVES, 2017, p. 244). Nesse sentido Vygotsky afirma, que “[...] a lei básica da criatividade infantil consiste em que o seu valor não reside no resultado, no produto da criação, mas no próprio processo” (VYGOTSKY, 2014, p. 90).

Dessa forma, no processo para aplicação do *framework* “Eu fiz meu game”, ocorreram muitos questionamentos com relação aos jogos digitais, e foi necessário obter ideias para o desenvolvimento do jogo, com as perguntas: O que é um jogo? Quais jogos que a turma conhece? Como se faz um jogo?

Um aluno respondeu que jogo é um entretenimento, e os demais não conseguiram conceituar. Quando falaram do Uber, a professora explicou que se trata de um aplicativo e não um jogo, mas discordaram afirmando que é, pois serve para transporte de pessoas, ou seja, é algo da vida real. Ivan ficou nervoso e saiu da sala com a psicóloga, pois queria falar, mas não conseguia porque todos estavam falando. A maioria conseguiu participar desenhando ou escrevendo algo, apresentando hipóteses, mesmo sem saber como se faz um jogo. A atividade inicialmente teve a intenção de criar a estória do jogo, sua mecânica, cores, promovendo o desenvolvimento da criatividade.

Para obter um clima criativo, o professor deve adotar, entre outras atitudes, a de proteger e encorajar o trabalho criativo e a elaboração de produtos originais; a de procurar “desenvolver nos alunos a habilidade de pensar em termos de possibilidade, de explorar consequências, de sugerir modificações e aperfeiçoamentos para as próprias ideias”, não se abatendo pelas limitações do contexto; a de envolver o aluno na solução de problemas reais (FLEITH; ALENCAR, 2005, p. 5).

Para o desenvolvimento do jogo é necessário definir suas principais características como, mecânicas, jogabilidade, ações do

personagem respondendo: Por onde começar? Como começar? O que fazer? Quais as regras? Por onde ela vai passar? Onde vai acabar? Quando e como o personagem morre? Além disso, é necessário criar uma linha do tempo do jogo, com começo, meio e fim.

A turma foi dividida em quatro grupos conforme sorteio, para trabalhar as fases, porém, houve necessidade de realizar alterações para criar grupos mais homogêneos, uma vez que um dos grupos continha muitos meninos e outro, muitas meninas, inclusive amigos entre eles. Os grupos desenharam as fases, escreveram suas ideias, a fim de captar o máximo possível de informações para cada fase. Por fim compartilharam as ideias do jogo e das fases com o grande grupo. A partir disso, foi feita uma votação de quatro fases a serem desenvolvidas, e por sorteio, cada grupo recebeu um dos temas para desenvolver a ideia da fase. As fases escolhidas para permanecer no jogo foram: Mundo do Slime, Espaço, Mundo dos diamantes e Torre do dragão.

A próxima etapa teve como objetivo fazer a prototipação do jogo por meio da interpretação das fases pelos alunos, em forma de teatro (Design experimental). Esse processo estimulou o desenvolvimento da criatividade das crianças, contribuindo com o entendimento de Torrance (1987), o qual afirma que é possível ensinar a pensar criativamente, utilizando vários meios, sendo que os mais apropriados envolvem a função cognitiva e emocional, possibilitando estrutura e motivação adequadas, dando oportunidades para o envolvimento, prática e interação entre professores e alunos.

As atividades que estimulam a criatividade provocam o desenvolvimento das relações e das descobertas pessoais, uma vez que a criatividade existe na relação do indivíduo e seu meio. Atitudes criativas induzem à autoconfiança, mediante o estímulo ao desenvolvimento de aptidões e conhecimento das características e limitações pessoais (SCHIRMER, 2001).

O jogo projetado por estudantes, acadêmicos e pesquisadores, foi implementado pelos acadêmicos (digitalização dos desenhos e cenários, codificação das mecânicas), e testado pelas crianças em laboratório de informática (Figura 2).

Figura 2: Crianças em teste do jogo finalizado no computador



Fonte: Registro dos pesquisadores

Essa etapa fecha o ciclo do processo da criatividade definido por Vygotsky, e permite aos participantes a cristalização de seu processo criativo, podendo “ver” e “tocar” o produto que antes estava no universo das ideias. O protagonismo dos estudantes se evidencia porque cada um vê algo do que propôs, ou sugeriu, implementado no jogo. Além de perceberem a necessidade do trabalho colaborativo e coletivo, como na fala de Ivan; “sem eles eu não teria conseguido”, referindo-se aos seus colegas.

Considerações Finais

Para aplicação do *framework* “Eu fiz meu game”, foram desenvolvidos materiais, vídeos apresentando cada etapa do processo, e foi possível acompanhar alguns momentos do desenvolvimento das atividades, a empolgação dos alunos, e os conflitos nas decisões de como seria o jogo. Estes desentendimentos demonstraram o envolvimento de cada um, no sentido de expor a opinião, promovendo o protagonismo dos estudantes. O aluno com TEA participou efetivamente das atividades, concluindo que somente com o auxílio dos colegas conseguiu desenvolver o jogo. Esses momentos de conflito ou crise, também tiveram o lado positivo, que

na visão de Vygotski, contribui para a reorganização do processo evolutivo.

Diante do exposto, a interação social ocorrida durante as etapas de desenvolvimento das atividades por meio de processos colaborativos, coletivos e criativos apresentados na produção do jogo, proporcionou modificações nas crianças, despertando o interesse nas aulas, contribuindo para aprendizagem e inclusão social.

Assim, a aplicação do *framework* “Eu fiz meu game”, por meio de um processo mediado e colaborativo mostrou-se uma abordagem que permite a colaboração, coletividade e criatividade de estudantes de uma turma do ensino fundamental, favorecendo a inclusão de alunos com TEA.

Agradecimentos

As autoras agradecem ao programa UNIEDU, do Governo do Estado de Santa Catarina, pela concessão das bolsas de pesquisa aos acadêmicos participantes da pesquisa.

Referências

- ALVES, A. G. **“Eu fiz meu game”**: um **framework para desenvolvimento de jogos por crianças**. 283 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2017.
- ALVES, A. G.; HOSTINS, R. C. L.; RAABE, A. L. A. “Eu fiz meu game”: um framework para desenvolvimento de jogos por crianças. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, 27(02), 218. 2019. doi:<http://dx.doi.org/10.5753/rbie.2019.27.02.218>
- AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais- DSM-V**. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BAUMGARTNER, E. et al. **Design-based research: an emerging paradigm for educational inquiry**. *Educational Researcher*, 32(1), 2003, 5-8.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

- BRUNER, J. S. **Concepções de infância:** Freud, Piaget, Vygotsky. (A. Delari Jr, Trad.). Tradução para fins didáticos do texto: Bruner, J. Acción, pensamiento y lenguaje. Madrid: Alianza Psicología, 1984.
- COELHO, C. M. M. **Aprendizagem e desenvolvimento de pessoas com deficiência.** In: ORRÚ, S. E. (Org). Estudantes com necessidades especiais: singularidades e desafios na prática pedagógica inclusiva. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012, p.31 - 62
- CRAVEIRO DE SÁ, L. **A teia do tempo e o autista: música e musicoterapia.** Goiânia: UFG. 2003.
- CUNHA, E. **Práticas pedagógicas para inclusão e diversidade** – 3, ed. – Rio de Janeiro; Wak Editora, 2013.
- DE PAULA, B H.; VALENTE, J. A.; HILDEBRAND, H. R. Criar para aprender: Discutindo o potencial da criação de jogos digitais como estratégia educacional. **Tecnologia Educacional.** - Ano LIV - 212 Janeiro / Março - 2016 Revista da Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, p. 618., Ano LIV - 212, Janeiro/Março 2016. 6-18. Disponível em: <<http://www.abtbr.org.br/images/rte/212.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2021.
- FLEITH, D. de S.; ALENCAR, E. M. L. S. Escala sobre o clima para criatividade em sala de aula. **Psicologia: Teoria e Pesquisa.** Brasília, v. 21, p. 85-91, jan./abr. 2005.
- FLEITH, D. de S. Desenvolvimento da criatividade na educação fundamental: teoria, pesquisa e prática. In: WECHSLER, S. M.; SOUZA, V. L. T. (Orgs.). **Criatividade e aprendizagem:** caminhos e descobertas em perspectiva internacional. São Paulo: Edições Loyola, 2011. p. 33-52.
- GONZÁLEZ REY, F. Os aspectos subjetivos do desenvolvimento de crianças com necessidades especiais: além dos limites concretos do defeito. In: MARTÍNEZ, A. M.; TACCA, M. C. V. R. (Org). **Possibilidades de Aprendizagem:** ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência. Campinas, SP: Alínea, 2011, p. 47-70.
- KAFI, Y. B. Playing and Making Games for Learning: **Instructionist and Constructionist Perspectives for Game Studies.** **Games and Culture,** Janeiro 2006. 36-40. Disponível em: <<http://games.sagepub.com>>. Acesso em: 20 jun. 2021.
- LI, Q. **Learning through digital game design and building in a participatory culture:** an enactivist approach. New York: Peter Lang, v. 14, 2014.

MOREIRA, M. A. **Monografia nº 7 da Série Enfoques Teóricos**. Porto Alegre. Instituto de Física da UFRGS. Originalmente divulgada, em 1980, na série “Melhoria do Ensino”, do Programa de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino Superior (PADES)/UFRGS, Nº11. Publicada, em 1985, no livro “Ensino e aprendizagem: enfoques teóricos”. São Paulo, Editora Moraes, p. 9-20. Revisada em 1995.

MOSER, C. **Child-Centered Game Development**. Salzburg: [s.n.], 2015. 225 p. Tese de doutorado.

OPAS. Folha informativa - **Transtorno do espectro autista**. Disponível em: <https://www.paho.org/bra/index.php?Itemid=1098>. Acesso em: 29 Abr 2021.

PAULA, J. B.; PEIXOTO, M. F. **A Inclusão do Aluno com autismo na educação infantil: Desafios e possibilidades**.

PEREIRA, S. M. **Políticas de Estado e organização político-pedagógica da escola: entre o instituído e o instituinte. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, 16(60):337-358, 2008. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362008000300003>

SCHIRMER, A. C. F. **Educação infantil e criatividade**. Campinas, SP: [s.n.], 2001.

SILVA, K. S. B. P. da S.; MARTINS, L. A. R. M. **Inclusão Escolar: a visão das professoras em relação à interação entre as crianças**. In: V Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, 2009, Londrina, p.1730- 1737. Disponível em <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2009/207.pdf>>. Acesso em: 06 mai. 2021.

TORRANCE, E. P. **Teaching for creativity**. In: ISAKSEN, S. G. (Org.). *Frontiers of creativity research: beyond the basics*. Buffalo, N. Y: Bearly Limited, 1987, p. 189-215.

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G. **A formação docente na perspectiva da inclusão**. In: IX Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 2007. Disponível em: <<http://www.unesp.br/prograd/ixcepfe/Arquivos%202007/5eixo.pdf>>. Acesso em: 06 mai. 2021.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1987.

YVOTSKI, L. S. El problema de la edad. In: **Obras Escogidas IV: Psicología infantil** (pp. 251-276). Madrid: Visor, 1932-1934/1996.

- VYGOTSKY, L. S. **The problem of the environment**. In: R. van der Veer & J. Valsiner (Eds.). *The Vygotsky Reader* (pp. p. 338-354). Cambridge, M. A.: Backweell, 1994.
- VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas V. Madrid**: Visor Distribuciones, 1997.
- VIGOTISKI, L. S. **Obras completas**. Editorial Pueblo e Educación, 1929/1997.
- VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criatividade na infância**. (J. P. Fróis, Trad.) São Paulo: WMF Martins Fontes. 2014.
- VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente. O desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores** (J. Cipola Neto, L.S.M. Barreto & C.S. Afeche, Trads). 7a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007a
- VIGOTSKI, L. S. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança**. *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*. 8 (1), pp. 23-36, 2007b.
- WANG, Feng., HANNAFIN, Michael, J. (2005) **Design-based research and technology-enhanced learning environments**. *ETR&D* 53, 5-23. <https://doi.org/10.1007/BF02504682>

ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR EM TEMPO DE PANDEMIA: CONDIÇÕES DE ACESSO E PARTICIPAÇÃO

Carla Campos de Oliveira (USF)¹; Ana Paula de Freitas (USF)²

Introdução

No ano de 2020, em decorrência da situação pandêmica mundial ocasionada pelo vírus respiratório Sars-Cov-2, as atividades escolares, que antes ocorriam de modo presencial, foram reorganizadas e passaram a acontecer de modo remoto. Este fato acarretou profundas mudanças nas relações de ensino: novos modos de interação entre professor e aluno e entre alunos; novas estratégias e recursos de aprendizagem. Todavia, tais estratégias e recursos nem sempre estiveram disponíveis para todos os estudantes. Em um país como o Brasil, cujas condições socioeconômicas são tão assimétricas, é também assimétrico o acesso às tecnologias que permitem o acompanhamento das atividades de ensino remoto.

No âmbito da educação de alunos com deficiência, é histórica a luta por iguais condições de acesso à escola comum e à escolarização desse público (MENDES, 2010; KASSAR, 2011). As políticas educacionais inclusivas, que foram implementadas até 2018 no país, representaram um grande avanço, sobretudo, no que diz respeito à garantia de matrículas de alunos público-alvo da educação especial na rede comum de ensino (MELETTI; BUENO, 2011; CASTRO; DALL'ACQUA, 2013). Entretanto, garantir o acesso não tem significado a conquista da aprendizagem de conteúdos escolares, o que se coloca ainda como um dos principais desafios para a efetivação das referidas políticas de inclusão escolar, fato já apontado por muitos estudos (DAINEZ; FREITAS, 2018; DAINEZ; SMOLKA, 2019). No cenário educacional imposto pela pandemia da Covid-19, pesquisadores têm apontado para a acentuação da

¹ Doutoranda em Educação; Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco (PPGSSE/USF); kalukampos@bol.com.br

² Doutora em Educação; Docente do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco (PPGSSE/USF); freitas.apde@gmail.com

exclusão desse público das atividades escolares e para o pouco sentido que há para esses alunos vivenciarem tais atividades (SOUZA; DAINEZ, 2020; FREITAS, 2020; MACHADO; MARTINS, 2020).

Com base nisso, neste contexto, nos questionamos: como os alunos com deficiência participaram do ensino remoto emergencial? Como as escolas se organizaram para oferecer a esse alunado o acesso aos conhecimentos escolares? Que sentidos têm para os alunos o ensino remoto emergencial?

Orientadas por tais indagações, neste texto almejamos conhecer como estudantes com deficiência matriculados no 8º ano em escolas de uma rede de ensino de uma pequena cidade de Minas Gerais têm participado do ensino remoto emergencial. De modo específico, temos como objetivos: 1: levantar quem são os alunos com deficiência matriculados no 8º ano; 2. identificar as condições de acesso e participação desses alunos no ensino remoto emergencial; 3. compreender os sentidos que têm para esses alunos o ensino remoto emergencial.

Aspectos Teórico- Metodológicos

Segundo Freitas (2009), Vigotski com uma evidente filiação ao materialismo histórico- dialético, promoveu uma discussão dos modelos psicológicos objetivistas e subjetivistas de seu tempo, chegando à construção de uma psicologia de base social. Para a referida construção, isto é, uma abordagem fundamentalmente nova, compreendeu que outros métodos de investigação e análise seriam necessários.

Em seu texto, Vigotski (2007) apresenta interessantes elementos para fundamentar tais problemas, um bom exemplo se faz ao afirmar que o comportamento humano difere qualitativamente do comportamento animal defendendo a ideia de que “o desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie e assim deve ser entendido” (VIGOTSKI, 2007, p. 62). Nesse sentido, é possível afirmar que o psiquismo humano é construído a partir do social, ou seja, nossa forma de sentir, pensar e agir é fruto das relações sociais, das vivências e dos afetos que fazem parte do nosso ser.

Partindo do pressuposto de que o homem se constitui dinamicamente no conjunto das relações sociais, seria necessário encontrar para a pesquisa nas ciências humanas uma metodologia diferente da abordagem naturalística, a qual era muito focada no biológico, busca-se então, uma abordagem dialética para a compreensão da história humana.

Vigotski mostra que a abordagem dialética embora admitindo a influência da natureza sobre o homem considera que “mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na natureza humana (consciência e comportamento)” (VIGOTSKI 2007, p.25). Ao transformar a natureza, o homem também se transforma.

Para Vigotski,

a procura de um método torna-se um dos problemas mais importantes de todo empreendimento para a compreensão das formas caracteristicamente humanas de atividade psicológica. Nesse caso, o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo (VIGOTSKI 2007, p.74).

Freitas (2009) ressalta que para Vigotski o trabalho da pesquisa é estudar o fenômeno em seu processo vivo e não como um objeto estático, portanto em sua historicidade.

Orientadas por este constructo teórico-metodológico, em nosso estudo, temos buscado compreender as condições de possibilidades de educação escolar aos alunos com deficiência, especialmente, no cenário contemporâneo, marcado pela situação pandêmica que alterou significativamente o modo de vida das pessoas. Em consonância com Vigotski (2007), entendemos que as condições histórico-sociais-culturais incidem nos modos de organização escolar e afetam as relações de ensino.

No que diz respeito à educação de crianças com deficiência, Dainez e Smolka (2019, p. 3) explicitam que Vigotski “argumentava em seus escritos marcados pelo compromisso de transformação social, que o ensino da criança com deficiência deveria se ancorar nos mesmos princípios de desenvolvimento humano – de

desenvolvimento cultural, como ele insistia em ressaltar – de qualquer pessoa”. Neste sentido, compreendemos que a educação escolar seja um lócus privilegiado para ofertar a todos os alunos o acesso ao conhecimento produzido na história humana. Nas práticas sociais escolares, marcadas pelas relações entre pares e entre professores e alunos e, mediadas por diferentes instrumentos técnico-semióticos (palavra, recursos tecnológicos diversos, materiais didáticos, entre outros), os alunos com deficiência (assim como os demais) encontram condições efetivas de acesso à aprendizagem escolar. E, neste sentido, nos questionamos acerca dessas condições, dada a situação de ensino remoto emergencial demandada pela necessidade de medidas sanitárias para a contenção da pandemia ocasionada pelo coronavírus.

Orientadas por este constructo teórico-metodológico, realizamos um estudo empírico, a fim de compreender as reais condições de possibilidades de acesso ao conhecimento escolarizado de alunos com deficiência, tendo em vista o contexto do ensino remoto emergencial. Para isso, estamos realizando uma pesquisa, aprovada pelo comitê de ética da universidade em uma cidade de pequeno porte ao sul de Minas Gerais que possui 22 escolas municipais, sendo cinco de ensino fundamental (6º ao 9º ano). Na pesquisa de doutorado na qual este trabalho está inserido, o foco são os estudantes do 8º ano. A escolha do público e ano escolar se deu a partir do trabalho que a pesquisadora (primeira autora deste texto) realiza como orientadora pedagógica na educação especial do município e, nesta função, observou que o maior número de abandono escolar, levando em consideração apenas o ensino fundamental, acontece especificamente no 8º ano.

Para a construção dos dados, consultamos o cadastro de alunos disponibilizado pela secretaria municipal de educação e os prontuários dos alunos com os relatórios descritivos de acompanhamento escolar. Após isso, selecionamos alunos de uma escola para realizar entrevistas dialógicas acerca do acompanhamento escolar em tempos de ensino remoto.

De acordo com Freitas

A entrevista acontece entre duas ou mais pessoas: entrevistador e entrevistado(s) numa situação de interação verbal e tem como objetivo a mútua compreensão. Não uma compreensão passiva baseada no reconhecimento de um sinal, mas uma compreensão ativa.

Justifica-se chamar essa entrevista, de dialógica, pois, ela estabelece uma relação de sentido entre os enunciados na comunicação verbal (FREITAS 2006 apud FREITAS 2009, p. 9 - 10).

No presente texto, apresentamos dados de uma das entrevistas, realizada com o aluno Emanuel (nome fictício), com 13 anos, diagnosticado com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e matriculado no 8º ano. A entrevista ocorreu por meio do aplicativo *Google meet*, foi gravada e posteriormente transcrita.

Na consulta ao cadastro dos alunos, levantamos informações quanto ao sexo, faixa etária e diagnóstico. Dos prontuários extraímos informações quanto ao acompanhamento dos alunos em relação ao conteúdo escolar. Além disso, contatamos via *whatsapp* ou de modo presencial as orientadoras pedagógicas das cinco escolas, alguns professores regentes das escolas comuns e as professoras do atendimento educacional especializado (AEE) para a obtenção de mais detalhamento referente ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos e a participação (ou não) dos mesmos no AEE.

Todo o material coletado (consulta aos prontuários, informações colhidas com educadores e entrevista) foi analisado com base no referencial teórico-metodológico histórico-cultural. Neste sentido, mais do que descrever os acontecimentos, buscamos encontrar explicações para as condições concretas de acesso e participação de alunos com deficiência no cenário do ensino remoto emergencial.

Condições de acesso e participação de estudantes com deficiência no ensino remoto: algumas constatações

Organizamos os dados obtidos no trabalho de campo em dois momentos. Inicialmente, apresentamos um panorama das condições oferecidas pelo município para a participação dos alunos com deficiência do ensino remoto emergencial. Em seguida, trazemos os

dizeres do aluno com TEA que entrevistamos, os quais nos permitem encontrar indícios do sentido que o ensino remoto emergencial teve para ele.

Estudantes com deficiência e o contexto pandêmico

O município trabalha com um sistema apostilado e desde o início da pandemia, as apostilas são enviadas para todos os alunos virtualmente por meio de uma plataforma específica. Também foram criados grupos de *whatsapp* para repasse de recados e compartilhamento de *links* das aulas via *Google meet*. Durante o ano de 2020, este foi o único modo de trabalho com os alunos da rede de ensino.

A partir do mês de maio de 2021, houve a proposta do retorno gradual às atividades de modo presencial; assim, as escolas organizaram plantões pedagógicos semanais, respeitando os protocolos da COVID-19, com, no máximo, cinco alunos por turma. O critério utilizado para a organização dos grupos foi selecionar alunos com ou sem deficiência que não estavam participando das atividades remotas.

Nos prontuários dos alunos com deficiência constava que a maioria apresentava defasagem de aprendizagem em relação ao ano escolar; muitos chegaram ao 8º ano sem estarem alfabetizados, isto é, alguns estavam no início do processo; outros em processo e uma minoria alfabetizados. Em um contexto geral, os alunos considerados alfabetizados apresentavam erros ortográficos e não acompanhavam o conteúdo do ano escolar.

Tais informações, assim como as condições familiares, implicaram diretamente na participação escolar do aluno no contexto remoto.

Aos alunos que não acompanhavam o conteúdo escolar, os professores elaboraram e ofereceram atividades impressas. O responsável pelo aluno, quinzenalmente, retirava na escola tais atividades (geralmente atividades de alfabetização). Esses alunos não participavam das aulas *online* (via *Google meet*), pois nelas, os professores estavam trabalhando com o conteúdo específico do ano escolar.

Segundo as informações que colhemos com as orientadoras pedagógicas, alguns alunos não participaram de nenhuma maneira, mesmo com a insistência da escola, devido tanto às dificuldades deles próprios como de alguns pais para auxiliarem os filhos na realização das tarefas propostas, sendo assim, excluídos de qualquer acesso ao conteúdo escolar.

Dainez e Smolka (2019) afirmam que a lesão orgânica ou a deficiência, como uma condição de desenvolvimento é profundamente afetada pela dinâmica social e histórica, podendo ser transformada nas/pelas relações e condições de produção de conhecimento, de práticas, de tecnologias. Nesse sentido, os recursos tecnológicos e as interações entre alunos e entre alunos e professores são grandes aliados no processo de aprendizagem, porém, em nosso estudo, constatamos que a pandemia evidenciou as dificuldades enfrentadas no âmbito escolar.

Vimos, em nossa pesquisa, que a participação dos alunos com deficiência e/ou com defasagem de aprendizagem não tiveram acesso às aulas *online*, para eles foram disponibilizadas atividades impressas que, em geral, focalizam a alfabetização. Estudos como os Oliveira Neta, Nascimento e Falcão (2020) também evidenciam que as interações educativas ficaram restritas com o ensino remoto, sobretudo, para os alunos com deficiência, cujo acesso aos conteúdos ocorreu por meio de aplicação de atividades flexibilizadas e diferenciadas, disponibilizadas pela escola aos pais dos alunos. Em nosso estudo, constatamos que os pais retiravam as atividades na escola e que estas estavam distantes do conteúdo curricular proposto para os anos finais do ensino fundamental.

No quadro a seguir, apresentamos dados quantitativos a fim de elucidar o perfil dos alunos com deficiência que frequentam o 8º ano, bem como o modo de participação deles nas atividades remotas.

Quadro 1

Total	Sexo	Faixa Etária	Deficiência	Aprendizagem	Participação	AEE
Alunos com deficiência		13 anos = 10 14	TEA = 17 D.I = 11 D.I + TEA =	Início da Alfabetização = 04	Apostila / Plataforma/ aula online	Frequente = 26

38	F. = 18	anos = 16 15 anos = 04 16 anos = 04	04 D.I + Epilepsia (Ep) = 01 P.C + Ep = 01 P.C+D.I+TEA =01	Em Processo = 21 Alfabetizado = 10 Acompanha o ano escolar = 03	= 03 alunos Atividade Adaptada Impressa = 27 Sem devolutiva = 07 Evadiu = 01 (está gestante)	Recusa ou não necessita = 04 Abandonou Antes da pandemia = 04 Pandemia = 04
Alunos Matriculados	M. =20	17 anos = 03 18 anos = 01	D.A = 01 D.F = 01 Micocefalia+ TEA= 01			
730						
Escolas 05						

Fonte: a autora.

Com base no levantamento realizado, no ano de 2021, havia 38 alunos com deficiência no 8º ano, subdivididos entre os sexos masculinos (20) e femininos (18). Em relação ao diagnóstico, 17 com transtorno do espectro autista (TEA), 11 com deficiência intelectual (D.I), 4 com DI e TEA, 1 com DI e epilepsia, 1 com Paralisia Cerebral (PC) e epilepsia, 1 com PC, TEA e DI, um com deficiência auditiva (DA), 1 com deficiência física (DF) e 1 com microcefalia e TEA.

Ao analisar os dados supracitados, é possível afirmar que dos 38 alunos com diagnósticos de deficiência 23 alunos possuem diagnóstico de TEA, pois, além dos 17, outros 06 com outras deficiências associadas. Embora o foco da pesquisa não seja na patologia e sim na pessoa, é um dado importante de reflexão. Em março de 2020, o Centro de Controle e Prevenção de Doenças (CDC)³ atualizou a prevalência do Transtorno do Espectro Autista para em 1 em 54 pessoas.

O CDC é uma agência do Departamento de Saúde e Serviços Humanos dos Estados Unidos, mesmo que não seja brasileiro, o Brasil ainda usa os estudos do CDC como base, por ainda não ter pesquisas concretas sobre a prevalência no país⁴. No município estudado por nós, dos 730 alunos matriculados no 8º ano, 23 têm diagnóstico de TEA, o que consideramos um número bastante expressivo.

Em relação a idade/ano escolar, apenas 10 alunos acompanhavam idade/série; 16 alunos com faixa etária de 14 anos e os

³<https://www.cdc.gov/>

⁴<https://www.canalautismo.com.br/noticia/quantos-autistas-ha-no-brasil/>

demais entre 15 e 18 anos. Estes dados corroboram com o estudo de Meletti e Ribeiro (2014). As autoras analisaram dados censitários extraídos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) a fim de mapear indicadores educacionais da Educação Especial no Brasil. Com relação ao indicador idade/ano escolar, constataram que

623.556 alunos com necessidades educacionais especiais, apenas 82.284 (13,19%) estão em idade adequada à série, 141.381 (22,67%) encontram-se em defasagem de um ano e 399.891 (64,14%) encontram-se em grande defasagem (dois anos ou mais) em relação à série/ano que deveriam frequentar (MELETTI; RIBEIRO, 2014, p. 185).

Em nossa pesquisa, identificamos 25 alunos no oitavo ano ainda não alfabetizados, o que reforça a defasagem em relação idade/série. E, em função disto, estes alunos foram alijados da possibilidade de participarem de modo *online* das atividades escolares no contexto do ensino remoto, impedindo-os de qualquer interação com seus professores e, deste modo, acentuando ainda mais sua exclusão escolar.

Entramos em contato via *whatsapp* com os professores desses alunos que relataram que muitas tarefas eram realizadas pelos pais e não pelos alunos; alguns pais não auxiliavam os filhos e estes ficaram sem realizar as atividades.

A pandemia trouxe uma realidade atípica, pais assumindo o papel da escolarização e contraditoriamente muitos com o mínimo de formação e com uma sobrecarga de trabalho, pois, a maioria das residências se tornou também local de trabalho. No caso dos alunos com deficiência, estudos como os de Oliveira Neta, Nascimento e Falcão (2020) e Canal e Rozek (2021) apontaram para a intensificação dos papéis de familiares, que assumiram também a tarefa de acompanhar os alunos com deficiência durante a realização das atividades escolares. Inferimos que a falta de tempo dos pais, associada ao fato de não saberem como explicar um conteúdo, os levaram, em muitos casos, a realizar as atividades pelos filhos, conforme nos foi relatado pelos professores.

Ensino remoto emergencial: sentidos atribuídos por um aluno com TEA

Emanuel, aluno com TEA que entrevistamos, tem boa comunicação verbal, expressa seus desejos e interesses quando questionado, porém, quando fica em dúvida e se sente inseguro geralmente prefere não continuar com o assunto. Possui autocuidado, é organizado e cuidadoso com seus pertences, demonstra um grande interesse em rotina, se incomoda com barulhos, principalmente os de portas batendo.

O aluno entrou na escola na idade certa, isto é, idade-série e não teve nenhuma reprovação, todavia, estava defasado em relação a série e conteúdo, matriculado no 8º ano e em processo de alfabetização.

Antes de agendar a entrevista com ele, realizamos algumas conversas via *whatsapp*, e, nestes momentos, identificamos que os maiores interesses de Emanuel era comentar sobre os sons que lhe chamavam atenção, como portas, pássaros e carros. Referente à escola, comentava sobre o desejo de voltar para a escola e aprender a escrever o seu nome com letra cursiva. Relatou sobre as atividades impressas que recebia e realizava com o auxílio de sua mãe.

Para a realização da entrevista via *Google meet* auxiliamos Emanuel na instalação do aplicativo no seu celular por meio de uma chamada de vídeo pelo *whatsapp*. Emanuel demonstrou interesse e desenvoltura na resolução desse possível problema. Após o aplicativo baixado, fizemos um teste, tivemos uma conversa informal sobre a entrevista, e combinamos dia e horário para esta ocorrer.

No dia e horário agendado e com o consentimento da mãe, Emanuel acessou o *link* do *Google meet* para a realização da entrevista. Iniciamos cumprimentando-o e informando sobre a gravação. Diferente das conversas informais as quais Emanuel era espontâneo e sempre fazia comentários sobre fatos cotidianos ou algo que viu na TV, diante do *Google meet*, o aluno falou pouco, apenas quando questionado.

Na tentativa de promover um diálogo, perguntamos se ele sentia saudades da escola, respondeu apenas sim.

Após a resposta silenciou-se.

Então perguntamos:

Pesq.: O que você mais sente falta da escola?

Emanuel: Tudo.

Pesq.: Conte para nós um pouco sobre as suas aulas nesse momento de pandemia.

Você participa das aulas online?

Emanuel: Não.

Pesq.: Você participa da plataforma virtual?

Emanuel: Não.

Pesq.: Você faz parte dos grupos de whatsapp criado pelos professores da escola?

Emanuel: Não.

Pesq.: Você já conversou com algum professor pelo whatsapp por mensagem, áudio, vídeo ou Google meet para tirar dúvidas ou aprender algo novo?

Emanuel: Não. Eu só faço atividades de folhinha.

Pesq.: Emanuel, conte para nós, como são as atividades de folhinha?

Emanuel: Não sei muito bem. Mãe fala pra ela como é. (Emanuel pediu para a sua mãe que estava próximo a ele, para explicar, como ele realizava as atividades).

A mãe relatou que retirava as atividades na escola a cada quinze dias, eram atividades de alfabetização e que Emanuel precisava do auxílio dela para realizá-las, e quando entregava as atividades realizadas retirava novas atividades.

Diante das respostas de Emanuel, refletimos: Por que será que ele não sabe muito bem? Será que as atividades estão fazendo sentido para ele?

Dainez e Smolka (2019) comentam que Vigotski buscava investigar as possibilidades de desenvolvimento da criança durante a solução de tarefas e, para que a criança com deficiência pudesse realizar uma tarefa, um dos principais pontos a ser considerado é o sentido que a atividade tem para a criança. A força que impulsiona à criança na realização de uma atividade prática encontrar o sentido da tarefa. Emanuel não está frequentando a escola, perdeu o contato com os professores e colegas e recebe uma folha com atividades para fazer em casa. Assim, os dados da entrevista que realizamos com o aluno nos permite levantar indícios de que as atividades impressas

não estão fazendo sentido para ele, o que o leva a não encontrar a motivação para desenvolvê-las.

Considerações Finais

Neste texto trazemos um recorte de um estudo de doutorado em andamento a fim de contribuir com o entendimento das condições de possibilidades de acesso à escolarização de alunos com deficiência, matriculados no 8º ano, no contexto do ensino remoto emergencial demandado pela situação pandêmica.

Ao analisarmos as condições ofertadas pelo município para esses estudantes, identificamos que houve uma organização para todos os alunos (com ou sem deficiência) por grupos e, foi priorizado o acesso ao ensino *online* aos grupos de alunos que não apresentavam defasagem significativa na aprendizagem. Para os alunos com deficiência e/ou com grande defasagem de aprendizagem foram oferecidas atividades impressas que focalizavam o conteúdo de alfabetização. Estes alunos não tiveram contato com os professores regentes durante o tempo que estiveram afastados da escola em razão da pandemia. Constatamos, portanto, uma precarização nas condições de ensino para estes alunos, o que pode acentuar ainda mais a exclusão deles ao acesso ao conhecimento cultural/científico.

Ao conversarmos com o estudante Emanuel pudemos constatar que as atividades impressas parecem não estar fazendo muito sentido para ele. Ele não se motiva a nos contar sobre elas, respondendo de forma lacônica aos nossos questionamentos.

De acordo com os resultados encontrados, refletimos que na situação pandêmica, a escola reproduziu exatamente o mesmo modelo de escolarização oferecida em situações cotidianas em tempos comuns, isto é, oferecer ao aluno com deficiência e que não se encontra alfabetizado conteúdos mínimos, simplificados. Sabemos do desafio que foi para as redes de ensino se organizarem para atenderem seu alunado no contexto da pandemia, na maioria dos casos, sem condições mínimas de acesso aos recursos tecnológicos e sem o preparo dos professores para manejarem tais recursos. Ao mesmo tempo, compreendemos que muitas famílias também não tinham acesso aos tais recursos. Todavia, consideramos que o

critério utilizado pela rede de ensino para ofertar os conteúdos escolares aos alunos, contribuiu para acentuar a exclusão dos alunos com deficiência, e nos leva a refletir que ainda prevalece a ideia de que esses alunos, em razão das condições orgânicas, não necessitam de um ensino fecundo, isto é, que os permitam vivenciar experiências significativas de aprendizagem.

Nossos achados, ainda que iniciais, nos permitem compreender que há a necessidade de acompanhar os estudantes com deficiência no retorno às aulas presenciais, uma vez que apontam para um agravamento do distanciamento desses alunos da escola e das atividades escolares, que pode acentuar a desigualdade em seu processo de escolarização.

Referências

CANAL, Sandra; ROZEK, Marlene. Tempos de pandemia: reflexões sobre a escola, os sujeitos e suas diferentes necessidades. **Brazilian Journal of Developmental**. V. 7, nº 1, 2021. Disponível em <https://brazilianjournals.com/ojs/index.php/BRJD/article/view/22917>.

Acesso 10 jan. 2022.

CASTRO, Vanessa Dias Bueno de; DALL'ACQUA, Maria Júlia Canazza. **Matrículas de alunos público-alvo da educação especial: dados dos censos escolares entre 2008 e 2012**. In: Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 2013, Londrina. Anais.... Londrina: [s. n.], 2013. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT02-2013/AT02-021.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2016. p. 1173-1181.

DAINEZ, Débora; FREITAS, Ana Paula de. Concepção de educação social em Vigotski: apontamentos para o processo de escolarização de crianças com deficiência. **Horizontes**. v. 36, nº 36, 2018. Disponível em:

<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/685/328>.

Acesso em 20 mar. 2019

DAINEZ, Débora; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A função social da escola em discussão, sob a perspectiva da educação inclusiva. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, e187853, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517970220

19000100401&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 23.09.2020

FREITAS, Ana Paula de. **Narrativas de crianças com deficiência: impactos do ensino remoto emergencial**. In: 14a Reunião ANPED. Evento remoto. Anais das Reuniões Regionais da ANPED. 2020. p. 1-3. Disponível em:

http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/23/8253-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso 27 dez. 2021.

FREITAS, Maria Teresa Assunção. A pesquisa de abordagem histórico-cultural: um espaço educativo de construção de sujeitos. **Teias** (Rio de Janeiro), v. 10, p. 1-12, 2009. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24057>. Acesso 10 jan. 2022.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Editora UFPR.

MACHADO, Bárbara Alves Branco; MARTINS, Claudete da Silva Lima. A inclusão escolar em contexto de pandemia: reflexões a partir dos desafios de uma professora do AEE. **Revista Querubim**—Revista Eletrônica de Trabalhos Científicos nas áreas de Letras, Ciências Humanas e Ciências Sociais. Ano16, nº 42, vol. 1, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/querubim/issue/view/2352/474>. Acesso 21 jun. 2021.

MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise de indicadores sociais no Brasil. **Linhas Críticas**. Brasília, DF, v. 17, n. 33, p.367-383, 2011. Disponível em: <http://seer.bce.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/5699/4711>. Acesso em: 12.01.2021.

MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira; RIBEIRO, karen. Indicadores educacionais sobre a educação especial no Brasil. Cadernos **CEDES** [online]. 2014, v. 34, n. 93. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-32622014000200003>>. Acesso 10 jan. 2022.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve História da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto,

2010, pp. 93-109. Disponível em: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeypp/articulo/view/9842>. Acesso 02 ago. 2019

OLIVEIRA NETA; Adelaide de Sousa; NASCIMENTO, Romária de Menezes do; FALCÃO, Giovana Maria Belém. A Educação dos Estudantes com Deficiência em Tempos de Pandemia de Covid-19. **Interações**, v. 16, nº 54, 2020. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/issue/view/1102>. Acesso 12 set. 2021.

SOUZA, Flávia Faissal de; DAINÉZ, Débora. Educação Especial e Inclusiva em tempos de pandemia: o lugar de escola e as condições do ensino remoto emergencial. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016303, p. 1-15, 2020. Ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16303.093>. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16303>. Acesso em: 16 jun. 2021.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **Obras Escogidas**, v. 5. Madri: Visor, 1997. VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente**. 7ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

GÊNEROS DISCURSIVOS NA ERA DIGITAL: PROPOSTAS PEDAGÓGICAS COM O GÊNERO COMENTÁRIO DE INTERNET

Matheus Lima (FSL)¹

Introdução

Este artigo parte da noção de gênero discursivo postulada por Mikhail Bakhtin (2011), considerando sua relação com o ensino (a partir da transposição didática sugerida pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais*) para, por fim, investigar os comentários de internet enquanto texto digital cuja presença em práticas de ensino de língua materna se faz cada vez mais necessária. Assim, a introdução traz o conceito de gênero discursivo, enquanto a sessão seguinte apresenta alguns informes importantes sobre o gênero comentário de internet, acompanhados de propostas pedagógicas e considerações finais.

Desde a antiguidade, a noção de gênero discursivo é investigada no Ocidente, mais especificamente na Grécia, por Platão e Aristóteles, ao tratarem sobre a poética e a retórica. Nessa época, os gêneros discursivos eram compreendidos como tipos de textos que apresentavam traços comuns e também propriedades formais imutáveis (FIORIN, 2008, p. 60). Para os filósofos, era importante que os textos literários se distinguíssem dentre suas diversas formas. Assim, uma epopeia, por exemplo, segundo Platão, continha seus aspectos formais fixos e imutáveis e deveria ser sempre produzida obedecendo às suas determinadas características.

Somente no século XX, em meio aos estudos críticos literários na Rússia, os gêneros discursivos foram observados para além da arte, ou seja, não somente o texto literário estava incluso dentro do conceito de gêneros do discurso, mas toda e qualquer manifestação da língua, oral ou escrita. O precursor dessa nova abordagem foi Mikhail Bakhtin, juntamente ao seu círculo de discussões, do qual também participavam Valentin Volochinov e Pavel Medvédev. O chamado Círculo de Bakhtin tratava filosoficamente sobre questões correspondentes à Revolução Russa, à ditadura de Stalin e também

¹ Aluno do curso de Pós-Graduação em Língua Portuguesa, Redação e Oratória, da Faculdade São Luís.

sobre “como a linguagem registra os conflitos entre grupos sociais” (ROJO, 2015, p. 39).

Nesse Círculo, criticou-se veementemente o método formal com que os gêneros literários eram analisados. Para Bakhtin, interessava muito mais pensar sobre o processo de produção do texto, do que teorizar a respeito do gênero. Segundo o estudioso, há uma relação inerente entre o uso da linguagem e as práticas sociais que integram as atividades humanas. Assim, para toda atividade do homem, há uma relação mediada pela linguagem, e, conseqüentemente, pelos gêneros discursivos:

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. (BAKHTIN, 2011, p. 261).

Com essas afirmações, Bakhtin (2011) amplia a noção de gênero para além do texto literário, pois pensar em gêneros do discurso é pensar em todas as manifestações da linguagem, seja por meio da oralidade ou da escrita. Essa é uma abordagem que evidencia uma evolução, comparada à perspectiva grega.

Assim, graças as contribuições do autor, considera-se, atualmente, que toda prática social é também linguística, pois, nessas relações envolvem-se o homem, a sociedade, a linguagem e, mediando tudo isso, os diversos gêneros discursivos. No supermercado, por exemplo, o cliente depara-se com os cartazes das promoções, com rótulos e códigos de barras dos produtos, com as etiquetas dos preços e com a nota fiscal da compra. No hospital, o paciente lida com a ficha de atendimento, com o resultado de um exame, com a receita médica, entre outros textos. Na escola, também não é diferente, mas, nesse espaço específico, muito vem sendo dito a respeito dos gêneros discursivos, de modo a conscientizar o aluno a respeito do quão dinâmica é a linguagem e

como os gêneros discursivos (ali muitas vezes nominados como “gêneros textuais) são extremamente relacionados a esse fenômeno e ao cotidiano de todos indivíduos.

Desse modo, tal como Fiorin (2008) aponta em sua obra *Introdução ao pensamento de Bakhtin*, o discurso pedagógico apropriou-se do conceito de gêneros discursivos proposto por Bakhtin, e, portanto, hoje muito a respeito disso vem sendo abordado não apenas nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, mas também em alguns livros didáticos.

Curiosamente, vive-se uma era em que cada vez mais é possível perceber o quanto o contato com os mais diversos tipos de textos é constante, espontâneo e imediato na sociedade. O século XXI é privilegiado com inúmeros adventos tecnológicos e com a globalização da internet, o que, por consequência, permitiu a criação de novas esferas sociais e, obviamente, novos gêneros discursivos, com novas estruturas composicionais ou estruturas adaptadas e reformuladas. Sendo assim, torna-se quase incompreensível a ausência de um trabalho que relacione práticas de leitura e escrita com os gêneros discursivos, sendo tão vasta a quantidade de textos, escritos, orais e mais atualmente, digitais, que se tem à disposição.

Como uma hipótese para essa negativa realidade presente ainda em algumas instituições de ensino, pode-se tomar como base os dizeres da professora de Letras Onici Claro Flôres (2017), que afirma que ensinar a ler e a escrever, ou seja, preparar o aluno para lidar com as mais diversas situações discursivas e interacionais (e nisso se incluem os gêneros), não ficou mais fácil com a chegada dos recursos tecnológicos e da internet. Isso, segundo a autora, se justificaria pelo fato de muitos professores com grande experiência em sala de aula não buscarem formação continuada e se atualizarem frente às inovações presentes hoje na sociedade, sobretudo no que diz respeito aos novos gêneros e o suporte virtual em que eles circulam.

Em vista disso, falar sobre gêneros discursivos hoje implica, obrigatoriamente, falar sobre hipermodernidade e multiletramentos, pois o reflexo da evolução tecnológica e das transformações da sociedade e da cultura se observa diretamente pelos gêneros discursivos. Atualmente, é possível “curtir” uma publicação virtual, “seguir” um perfil ou páginas de alguém na internet e “compartilhar”

conteúdos diversos, com estruturas e propósitos também variados. Ademais, atualmente é possível não ler somente livros físicos, como também suas versões digitais, ou seja, torna-se notório o quanto a tecnologia influenciou mudanças inclusive no que diz respeito ao letramento.

Dessa forma, é perceptível que as possibilidades de trabalho com diversos textos, sejam orais como a música e o sarau, sejam escritos, como o conto e o relatório, ou os que circulam no meio virtual, como o *tweet* e o comentário (sendo este último o foco nesse artigo), são muitas, não se esgotam e fazem parte do cotidiano dos alunos, e, para os textos que não fazem, eis então a oportunidade de integração intermediada pelo professor.

A seguir, então, propõem-se uma análise sobre o gênero comentário de internet bem como possibilidades de trabalho com este em sala de aula.

Gênero comentário de internet e a teoria dos gêneros

Salienta-se, primeiramente, que Bakhtin jamais relacionou suas contribuições teóricas sobre língua ao ensino. Esse movimento de filiação teórica e transposição pedagógica vem sendo executado, ao longo das últimas décadas, pelos linguistas e reforçado nos cursos de Letras, sob influência direta dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*.

Segundo PIRES (2012, p. 41), o comentário de internet pode ser classificado como gênero textual, uma vez que ele configura uma nova forma de comunicação virtual. Em seu texto “Um olhar sobre Comentários na Internet a partir da Teoria dos Gêneros Textuais”, a autora discorre sobre a origem desses textos que, segundo sua pesquisa, se deu nos *blogs*. Assim, os comentários seriam, então, um gênero cuja função primordial era dar um parecer, uma opinião sobre os mais diversos conteúdos presentes nesse suporte específico. No entanto, ao longo dos últimos anos, percebe-se que os comentários virtuais migraram também para outros espaços, como os sites de notícias, de vendas e para as redes sociais.

A mesma autora conceitua comentário como “o ato ou efeito de comentar, no sentido de que, quando alguém ‘comenta’ algo, está fazendo, tecendo um comentário, uma observação” (PIRES, 2012, p. 53). Já Sadart (2015, p. 100) afirma que o comentário é dotado de

sequência argumentativa, uma vez que o ato de argumentar refere-se à expressão de um ponto de vista estruturado linguisticamente de modo a persuadir um leitor, ou seja, seria um “raciocínio coerente e convincente, a partir da noção de sequências discursivas”.

Além dessas características, outras podem ser apontadas. Os comentários da internet, majoritariamente, costumam vir datados, ou seja, indicam o dia, mês e ano em que foram publicados. Também podem vir acompanhados do nome do autor (real ou fictício), bem como com uma foto que o represente. Geralmente, costumam possuir extensão inferior ao do conteúdo original ao qual se está comentando, sendo, portanto, um texto relativamente curto.

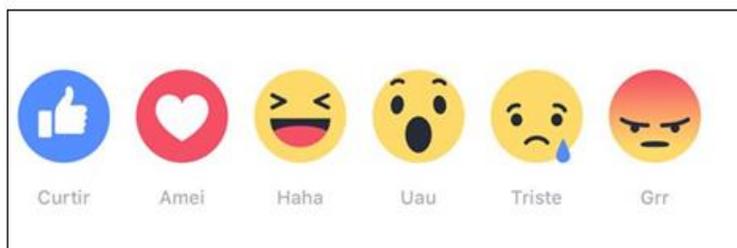
Atualmente, redes sociais como o Facebook são espaços em que mais se concentram os comentários virtuais. Seja com o intuito de elogiar, criticar, ou dar declarações diversas sobre um determinado assunto/situação, percebe-se que o comentário já vem sendo caracterizado, à luz da perspectiva bakhtiniana, como um gênero primário, tendo em vista a sua extrema ocorrência na escrita de diversos usuários das redes sociais, mesmo os com baixo nível de escolaridade.

Sites que hospedam vídeos e músicas também evidenciam a presença constante desse gênero, sendo o Youtube um exemplo. É com muita facilidade que se encontram diversos comentários para os vídeos lá compartilhados, o que, de certa maneira, muitas vezes pode servir como um feedback dos usuários em relação ao conteúdo assistido.

Tanto no Facebook, como em mais redes tais como Twitter, Instagram e também no próprio Youtube, atualmente é possível interagir com comentários de outros usuários. No Facebook, por exemplo, desde 2016, há os botões de reação. O chamado “botão de like”, cujo símbolo é um polegar fazendo sinal de positivo, é utilizado, geralmente, para registrar aprovação de uma publicação ou de um comentário. O “haha”, por sua vez, costuma servir para demonstrar que quem o utilizou achou algo cômico. O “triste” dá a noção de tristeza, frustração. O “uau” é bastante usado para mostrar espanto, admiração, enquanto o “grrr” sugere descontentamento, incômodo com algo. Todos esses botões são comumente usados pelos usuários da rede social para interatuar não somente com os conteúdos nela

compartilhados, como também com os comentários que estes recebem.

Figura 1 – Botões de reação do Facebook



Fonte: G1

O site Youtube também contém um recurso semelhante, embora mais limitado. Nos últimos anos, a sessão de comentários conta com as opções "gostei" e "não gostei" (símbolos formados por uma mão com sinal de positivo com o dedo polegar e outra de negativo, respectivamente) ao lado de todos comentários. Ao clicar em uma das opções, o leitor e usuário do site pode interagir mostrando, de forma um tanto indireta, sua conclusão sobre o comentário lido.

Desse modo, percebe-se que o comentário de internet se caracteriza como um gênero discursivo, pois é dotado de forma composicional, estilo (dentro desse estilo inclusive há rompimentos com a norma padrão) e função social (sendo esta repleta de possibilidades, tais como elogiar, criticar, avaliar, argumentar, entre outras.). Além disso, o comentário é um tipo de texto bastante pertinente para ser considerado na escola, tendo em vista o fato de que ele evoca habilidades discursivas diversas, como, por exemplo, a argumentação, a coesão e a coerência textual, sendo então um gênero indispensável para o ensino de língua portuguesa.

Propostas de ensino articuladas ao gênero comentário de internet

A seguir, serão sugeridas algumas propostas de ensino que contemplam o trabalho com o gênero comentário. Cabe salientar, obviamente, que essas propostas podem ser modificadas, adaptadas

a fim de atingir os mesmos ou outros objetivos, tendo em vista que o gênero comentário oferece inúmeras possibilidades de trabalho em uma aula de linguagens, com diferentes abordagens.

A primeira atividade consistiria na análise de um texto multimodal, mais especificamente do videoclipe "Are You Lost In The World Like Me?" do DJ norte-americano Moby, lançado em 2016. O vídeo, praticamente todo em preto e branco, é uma animação repleta de críticas sociais, muitas delas relacionadas ao uso compulsivo da tecnologia e suas consequências negativas, como a falta de interação presencial e a banalização dos sentimentos entre as pessoas. A partir da análise da produção, o professor poderia, enfim, chegar a uma questão envolvendo o gênero: o que seria possível comentar sobre esse vídeo? E mais: onde seria possível comentá-lo? Muito provavelmente, os alunos responderiam que no Youtube isso seria possível. Assim, ainda em aula, os alunos poderiam elaborar, previamente, um comentário sobre os elementos que mais lhes chamaram a atenção, para, posteriormente, comentar no link oficial do vídeo no Youtube. Ainda durante o momento da elaboração prévia, o professor poderia explorar as características básicas e principais do comentário, a fim de diagnosticar o quão familiarizado e consciente estão os alunos acerca desse gênero. Por último, após os alunos terem comentado o videoclipe na internet, o professor poderia ler as produções dos estudantes em aula, a fim de realizar um debate sobre as temáticas contidas nele e também aprimorar a escrita e a capacidade argumentativa dos alunos a partir da análise linguística de forma colaborativa.

A segunda proposta consiste, primeiramente, na discussão com a turma sobre as características que constituem o gênero comentário de internet, dentre elas, seu propósito comunicativo. Em seguida, o professor poderia orientar os alunos a pesquisar, em páginas de notícias como G1, Estadão e outras, alguns comentários que evidenciassem, em certa medida, a presença de preconceitos e discriminações. Os alunos trariam esses comentários para a aula com os nomes dos autores preservados. Em seguida, a discussão contemplaria questões sociais diversas, a fim de que muitos dos temas trazidos por eles sejam problematizados. Por último, a proposta de produção textual finalizaria a sequência didática por meio da escrita de um comentário (réplica) aos encontrados. Essas

respostas, no entanto, poderiam ser escritas para serem postas em cartazes, ou, publicadas em um site ou blog da escola, acompanhadas, na íntegra, dos comentários encontrados pelos estudantes.

Essas são algumas sugestões que podem vir a corroborar com o ensino na medida em que integra, em sala de aula, as questões linguísticas atreladas à realidade dos alunos. Não faz mais sentido ensinar gêneros que os alunos não produzem fora da escola, e talvez sequer venham a produzir (pelo menos com frequência). Os avanços tecnológicos exigem que as instituições de ensino se atualizem frente a tantas evoluções que, aliás, influenciam diretamente a escrita, gerando novos gêneros e reconfigurando o modo como nos expressamos. Nesse sentido, é válida a menção às palavras de Filho, Santos e Ramos (2017, p. 183) quando é dito que:

Há vários caminhos para iniciar a abordagem de gêneros digitais em sala de aula. Seja mostrando aspectos linguísticos que os caracterizam, destacando aspectos específicos de sua constituição - as *affordances* (grifo dos autores), uso de hashtags etc.-, ou ainda sensibilizando os alunos para a multimodalidade tão presente na internet. Resta ao professor selecionar o caminho mais adequado à sua turma, conforme o conteúdo programático e os objetivos que pretende alcançar.

Percebe-se, dessa forma, que são inúmeras e inesgotáveis as possibilidades de trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula, sejam eles orais, escritos, multimodais ou virtuais. Portanto, é reconhecível o quanto a teoria bakhtiniana contribui para um ensino mais qualificado, produtivo e capaz de aprimorar o conhecimento de linguagem do aluno, pois lidar com os gêneros discursivos é, ao mesmo tempo, preparar o estudante para as mais diversas situações da vida social. Salienta-se ainda o quanto é também relevante, nesse processo, que o professor de língua portuguesa busque pela formação continuada, atualizando-se frente às inovações tecnológicas, que, conseqüentemente, transformam e criam gêneros discursivos incessantemente.

Considerações finais

Em vista do que foi mencionado até aqui, é impossível não assumir a relevância do trabalho constante e atualizado com os gêneros discursivos no ensino de Língua Portuguesa. Proporcionar o conhecimento e apropriação da mais variada quantidade de gêneros permite ao aluno obter um olhar sociointeracionista sobre a linguagem.

A partir do momento em que se assume uma abordagem discursiva em sala de aula, trabalha-se, então, com a língua em uso, com a interação social e com o letramento, o que configuram um padrão de ensino muito mais qualificado para a realidade atual do que os moldes tradicionais.

Integrar gêneros da esfera digital nas atividades escolares, como o comentário de internet, proporciona ao aluno a capacidade de refletir sobre o uso da linguagem como forma de interagir e de se posicionar na sociedade. O resultado tende a ser bastante significativo, uma vez que esse texto é, majoritariamente, constituinte dos espaços comunicativos em que muitos estudantes já se inserem, ou seja, faz parte da realidade de diversas crianças e adolescentes, e portanto, não há como não considerar isso como uma oportunidade de aprimorar suas habilidades linguísticas. Obviamente, não só esse gênero pode ser pertinente, como muitos outros que inclusive possuem relação direta com o comentário, como as publicações de venda online, tutoriais, críticas de filmes e livros, etc.

Assim, é dever da escola preparar o aluno para o exercício pleno da cidadania e para as mais diversas situações da vida social, que, por sua vez, estão indissociavelmente ligadas à linguagem, e, conseqüentemente, aos mais variados gêneros discursivos, pois estes integram todas as atividades humanas.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

FLÔRES, Onici Claro. Será que ensinar a ler e a escrever ficou mais fácil hoje em dia? In: Onici Claro Flores; Rosângela Gabriel. (Org.). **O que precisamos saber sobre a aprendizagem da leitura: contribuições interdisciplinares**. Santa Maria: EDUFMS, 2017, v. 1, p.77-87. GERALDI, João Wanderley. et al. (orgs.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

MOBY. **Are You Lost In The World Like Me?**

<https://www.youtube.com/watch?v=VASywEuqFd8>. Acesso em 15 dezembro de 2018.

PIRES, Carolina Leal. Um olhar sobre Comentários na Internet a partir da Teoria dos Gêneros Textuais. In: MARCUSCHI, Beth (Org.); REINALDO, Maria Augusta (Org.); DIONISIO, Angela Paiva (Org.). **Gêneros textuais: práticas de pesquisa e práticas de ensino**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2012, p. 41-71.

SILVA, Sadart Vieira da. **A sequência argumentativa e a contra-argumentação no gênero comentário: uma proposta de sequência didática no 9º ano do ensino fundamental**. 2015. 147f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - Profletras/NAT) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

PROCESSOS REFERENCIAIS EM MEMES PRODUZIDOS POR ALUNOS CONCLUINTEIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Sara Carolina Miguel de Sousa (UERN)¹; Ananias Agostinho da Silva (UFERSA)²

Introdução

O ensino de Língua Portuguesa não se resume apenas ao ensino e à aprendizagem das práticas de ler e de escrever, propriamente ditas. Os alunos precisam, além desses dois eixos, compreender os textos lidos e escritos, desenvolver a oralidade, bem como ter conhecimento da língua e do seu funcionamento. Nesta perspectiva, o ensino da língua vai muito além da decodificação de letras e da leitura automatizada, sendo a interação condição para que o ensino da língua se efetive de maneira satisfatória. Como disse Freire (1987, p. 70), “não basta saber ler que 'Eva viu a uva'. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho”. É substancial considerar o contexto de produção dos textos que os alunos leem e produzem em sala de aula.

Ocorre que, muitas vezes, o ensino da Língua Portuguesa ainda desconsidera a realidade e os interesses dos alunos, o texto é usado como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais; a metalinguagem é trabalhada de maneira descontextualizada, a apresentação da teoria gramatical é inconsistente, a partir da gramática tradicional mitigada e facilitada, a insistência no ensino de regras de exceção, com o preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não padrão (BRASIL,1998). Críticas a esse tipo de metodologia têm nascido oriundas de pesquisas desenvolvidas a partir de correntes teóricas dos estudos da linguagem, especialmente da Linguística

¹ Mestre em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Membro do Grupo de Pesquisa em Estudos Linguísticos do Texto (GPELT). E-mail: sara.cms@hotmail.com.

² Doutor em Estudos da Linguagem. Professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO), da UFERSA/UERN/IFRN e do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLERTRAS), da UERN. Líder do Grupo de Pesquisa em Estudos Linguísticos do Texto (GPELT). E-mail: ananias.silva@ufersa.edu.br.

Textual, da Análise do Discurso, da Sociolinguística, da Psicolinguística, entre outras que contribuem para a melhoria do processo de ensino.

No âmbito da Linguística Textual, o texto tem sido tomado como “evento comunicativo em que estão presentes os elementos linguísticos, visuais e sonoros, os fatores cognitivos e vários aspectos”. Além disso, trata-se de “um evento de interação locutor e interlocutor, os quais se encontram em um diálogo constante”. É, pois, por essa razão que “o sentido de um texto não é dado pelo significado das palavras, mas está na incessante interação entre locutor-co(n)texto-interlocutor” (CAVALCANTE, 2012, p. 20). Mas o conceito de texto não pode ser limitado à ideia do texto verbal escrito, principalmente nos contextos atuais, quando as tecnologias permitem a produção de textos com linguagens variadas, isto é, multimodais.

Um texto multimodal não é apenas aquele em que duas ou mais linguagens convivem, em algum tipo de relação, como complementaridade, redundância, discordância etc. Um texto multimodal é uma peça que resulta de escolhas de modulações, inclusive dentro da mesma semiose (RIBEIRO, 2016, p. 115).

Apesar disso, o processo de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa tem priorizado o estudo do texto escrito e, como afirma, Rojo (2009), em virtude de o professor não ter acesso a esse tipo de linguagem, por muitas vezes, este foi apenas objeto de pesquisa de muitos trabalhos de intervenção, deixando de lado a diversidade de modalidades de diversos outros textos.

No entanto, com o avanço das tecnologias e de novas formas de interação, os textos multimodais têm se mostrado cada vez mais em evidência, uma vez que a utilização de imagens estáticas (fotográficas) e em movimento (vídeo) é constante em nosso cotidiano por meio de charges, memes, infográficos, entre outros diversos gêneros do discurso. Esses gêneros não podem ser ignorados nos processos de ensino e de aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa, pois eles correspondem às práticas de interação que ocorrem cotidianamente entre os sujeitos para alcançar os objetivos pretendidos na comunicação. Assim, eles

precisam ser reconhecidos como formatos de textos que também devem ser utilizados como objeto de ensino e de aprendizagem da língua.

Nesse contexto, os textos multimodais encenam novas formas de leitura e de escrita, mas é preciso destacar que não se pode ler um texto na tela da mesma forma que fazemos no livro impresso. Resguardadas as suas especificidades, a leitura e a escrita de textos multimodais, assim como ocorre com os textos impressos, acionam diversos conhecimentos necessários à produção e compreensão. Nessa ideia, se nos textos impressos a referência constitui fenômeno fundamentalmente necessário para a coesão e progressão textual, igualmente nos textos multimodais, ela exerce papel de relevada importância.

Entendemos que os sentidos do texto são construídos a partir das escolhas estabelecidas pelos sujeitos, mesmo de maneira intuitiva, em uma complexa rede de interação social atravessada pelas mais diversas motivações. Para que essa interação ocorra de fato, são necessários processos intrínsecos à linguagem que permitem aos sujeitos estabelecerem diálogo. Dentre esses está a referência, conforme trata Marcuschi (2005, p. 64): “Para manter o controle sobre o que foi dito (...), usamos constantemente termos/expressões que retomam outros termos/expressões do próprio texto, constituindo, assim, cadeias referenciais”.

Tal afirmação nos remete ao enlace de uma teia que está constantemente ligada por meio de fios que não devem ser rompidos, mas continuamente se entrelaçam, numa espécie de movimento progressivo. Compreendemos esses fios como termos e expressões tecidos e recuperados pelos sujeitos no âmbito da comunicação, que acontece não só por meio do texto falado, mas também através de textos escritos e/ou de textos não verbais. Assim, os sujeitos lançam mão do seu repertório linguístico para escolher os referentes que serão mobilizados na construção dos sentidos textuais.

Levando isso em consideração, o nosso empenho maior neste trabalho é realizar um estudo acerca de como acontecem os processos referenciais em memes produzidos por alunos do Ensino Fundamental, partindo da premissa de que o leitor deva conhecer os referentes para que suas habilidades cognitivas alcancem os

caminhos capazes de lavarem-no à interpretação dos sentidos dos textos.

A referência e a progressão textual na construção de sentidos

O processo de referência é uma das formas de estabelecer a coesão textual, pois se baseia no resgate anafórico, bem como no processo interativo com o texto. A coesão é entendida como a operação que responde, do ponto de vista textual, pela organização das unidades linguísticas do texto e pela conservação/progressão das informações nele contidas. Em outras palavras, a coesão retrata uma “vinculação” entre as várias partes do texto, ou seja, um entrelaçamento significativo entre enunciados e frases.

A sucessão de coisas ditas forma uma cadeia que vai muito além da sequencialidade, de modo que a coesão contribui para dar textualidade a um conjunto de enunciados. A coesão refere-se à maneira como as palavras estão relacionadas dentro de uma seqüência e pode ajudar a estabelecer a coerência, embora ela nem sempre se manifeste explicitamente por meio de marcas linguísticas, o que aponta para a possibilidade de construção de um texto coerente que não apresente coesão explícita. Para Koch (2005), a coesão é o fenômeno que diz respeito à forma como os elementos linguísticos estão presentes na superfície do texto, eles se entrelaçam por meio de recursos linguísticos, formando seqüências que transmitem significados de forma coesa e coerente.

Seguindo essa mesma perspectiva de análise, Santos (2013, p. 93), coloca que “[...] o uso adequado de elementos coesivos atribui ao texto maior legibilidade, mostrando os tipos de relações estabelecidas entre os elementos linguísticos que o compõem”. Nesse contexto, os elementos linguísticos que estabelecem conectividade e retomada, como os referentes textuais, que garantem a coesão do texto e imprimem a visão de mundo do autor, são de crucial importância. Os objetos discursivos estabelecem relações de sentido tanto com os elementos que os precedem quanto com os que os seguem, construindo uma cadeia textual significativa. Essa coesão, que dá unidade ao texto, vai sendo construída e se evidencia pela utilização de diversos procedimentos, tanto no âmbito lexical quanto gramatical.

O referenciar é visto como uma atividade discursiva, pois as formas de referenciar são escolhas do sujeito, em interação com outros sujeitos, feitas de acordo com um significado, (KOCH; ELIAS, 2006). É nesse processo de interação que os objetos da fala são construídos, de forma que referenciar se refere a maneiras de introduzir novas entidades ou referentes no texto. Quando os referentes apontam para frente, referem-se para trás, ou servem de base para novas referências, há progressão referencial.

Nesse entendimento, estes referentes não são simples rótulos para designar as coisas do mundo. Eles são construídos e reconstruídos no próprio discurso, de acordo com nossa percepção de mundo, nossas crenças, atitudes e com o objetivo comunicativo em jogo na situação de interação. Koch e Elias (2006) elencam algumas das estratégias utilizadas para a (re)construção de referentes textuais, a saber: *introdução*, que ocorre quando um objeto até então não citado é introduzido no texto, ocupando um lugar de destaque; *retomada*, que ocorre quando um objeto, já presente no texto, é reativado por meio de uma forma referencial, mantendo o objeto da fala em foco; *desfocagem*, que ocorre quando um novo objeto é lançado ao texto, atraindo o foco para si.

Quanto à primeira estratégia citada acima (introdução), Koch e Elias (2006) apontam dois tipos de processos possíveis a serem realizados: ativação ancorada e ativação não ancorada. Uma ativação é ancorada sempre que um novo objeto de fala é introduzido no modo dados, devido a algum tipo de associação com elementos presentes no cotexto ou no contexto sociocognitivo, que pode ser estabelecido por associação e / ou inferência. O exemplo a seguir, utilizado por Marcuschi (2001, p. 225), retrata um caso de anáfora indireta, pois a relação estabelecida é baseada em esquemas cognitivos e modelos mentais conhecidos do interlocutor. Nesse fragmento, a forma pronominal implica no referente (médicos), instituído pela expressão equipe médica: “**A equipe médica** continua analisando o câncer do governador Mário Covas. Segundo **eles**, o paciente não corre risco de vida” (MARCUSCHI, 2001, p. 225).

A segunda estratégia abordada por Koch e Elias (2006) – a retomada – retrata a operação responsável por manter o foco nos objetos já introduzidos, dando origem às cadeias referenciais responsáveis pela progressão referencial do texto. Ora, as

expressões nominais referenciais desempenham importantes funções cognitivas e discursivas no processo de retomada, entre as quais se destaca a ativação/reativação na memória. Quando a referência é feita a partir de elementos já mencionados ou sugeridos no contexto, as expressões nominais são ativadas na memória do interlocutor. Quando há uma recategorização ou reorientação do referente, eles têm função predicativa, pois trazem novas informações, e também mostram a avaliação do produtor do texto, uma vez que as expressões anafóricas não são utilizadas apenas para apontar para um objeto da fala, mas também podem modificá-lo.

As expressões nominais também podem desempenhar a função de encapsulamento (resumo) e rotulagem. Tal função é específica das nominalizações que funcionam como sintagma de uma expressão dada anteriormente no texto, resumindo informações já mencionadas, encapsulando-as em uma expressão nominal. Em um texto, não pode haver apenas repetição de ideias, deve haver repetição e continuidade, deve haver um retorno aos seus elementos conceituais e formais (no que diz respeito à coerência e coesão), mas é preciso apresentar novas informações sobre os elementos retomados: é este segundo aspecto que faz o texto progredir.

Na verdade, o estabelecimento de relações entre segmentos textuais leva à coesão textual, que é alcançada por meio de um conjunto de recursos utilizados no texto voltados para a referência às informações já fornecidas e à progressão. A progressão é alcançada com os acréscimos semânticos sobre os elementos assumidos, com a adição de comentários (novas informações sobre algo ou alguém) a um tópico (informações dadas: o sujeito, a pessoa, a coisa) ou os comentários de transformação sobre novos tópicos. Assim, percebe-se que falar em progressividade é muito mais do que citar um único item, pois agrega um conjunto de elementos que devem ser utilizados para se obter uma excelente produção textual.

O meme

Na sociedade digital contemporânea, ora acometida pela pandemia do novo coronavírus, somos convocados a fazer diversos tipos de leituras no ambiente digital. Esse tipo de leitura é

diferenciado, pois não é analógica, nem linear. Estamos falando sobre textos de gêneros distintos, em hipertexto, em que há um híbrido de sons, palavras, gráficos, imagens, cores, entre outros, todos aliados, com o sentido de passar uma perfeita informação.

No contexto desse capítulo, trabalhamos especificamente com o *meme*, um texto híbrido por associar a linguagem verbal (oral e escrita) à linguagem não verbal (imagens, vídeos, sons). O *meme* emerge do contexto das mídias digitais que, por sua vez, engloba uma grande diversidade de gêneros, muitas vezes, também híbridos. Consoante Dantas (2021, p. 68):

Os *memes*, assim como qualquer outro gênero do discurso, nascem mediante a necessidade de comunicação [...]. Eles se manifestam, quer seja na linguagem oral ou escrita, e se constituem de formatos padrões, porém diversificados e versáteis. Mesmo assim, são reconhecidos facilmente dentro e fora do ambiente virtual (DANTAS, 2021 p. 68).

No que diz respeito à sua funcionalidade, o *meme* é considerado uma unidade de evolução cultural que pode, de alguma forma, se propagar. O *meme* pode ser ideias ou partes de ideias, línguas, sons, desenhos, capacidades, valores estéticos e morais, ou qualquer outra coisa que possa ser aprendida facilmente e transmitida como unidade autônoma, ou seja, “surgem, replicam-se e transformam-se na rede em uma velocidade impressionante, o que nos permite compará-los a um vírus que se espalha de forma epidêmica, contaminando um número impressionante de pessoas”(SILVA, 2016, p. 342).

No que tange à replicação dos *memes*, três características são de suma importância: a longevidade, a fecundidade e a fidelidade (SILVA, 2016). Essas três características podem ser assim explicadas: “a longevidade é a capacidade do *meme* de permanecer no tempo. A fecundidade é sua capacidade de gerar cópias. Por último, a fidelidade é a capacidade de gerar cópias com maior semelhança ao *meme* original” (SILVA, 2016, p. 344).

O *meme* é um texto presente absolutamente na *internet*, por isso é denominado de texto digital. Outras características desse texto, não menos importantes, são a expansão, a réplica e a

intertextualidade. A expansão diz respeito ao fato de um grande número de leitores ter acesso, em tempo recorde, a este texto; a réplica é relativa à grande capacidade de reprodução quase instantânea, pois os leitores, além de lerem, repassam-nos através das mídias sociais; e por último, a intertextualidade se deve ao fato de que só se é possível produzir um meme fazendo referência a outros textos, bem como a outros memes, e, assim, mantendo ou dando um outro sentido a ele.

Destacamos, ainda, que os *memes* são voláteis, uma vez que, segundo Recuero (2008, p. 25), “têm um curto período de vida e que, após replicarem-se em um e outro blog ou são rapidamente esquecidos, ou são modificados (tornando-se, assim, um novo meme)”. Alguns memes terão uma vida curta e poderão ser esquecidos facilmente e cairão em desuso.]

Outro aspecto bastante relevante no *meme* é a capacidade de unir diferentes linguagens e poder, dessa forma, fazer um jogo divertido com a semiótica. Para que a interpretação seja alcançada, faz-se necessário que os elementos verbais e visuais estejam interligados.

Metodologia

O estudo apresentado neste capítulo surge de uma proposta de intervenção pedagógica aplicada em sala de aula, no modo remoto, no sentido de contribuir para a construção de uma consciência criativa e crítica dos sujeitos colaboradores. Assim, foi no âmbito da escola, sob o nosso olhar, que atentamos para o estudo dos processos referencias em textos multimodais (*memes*) produzidos por alunos concluintes do Ensino Fundamental. Partimos de um fenômeno mais abrangente, a referenciação, para algo mais específico, algumas categorias de análise (os processos referenciais) para examinar seus modos de funcionamento nos textos dos alunos, o que sugere o emprego do método dedutivo na realização da pesquisa.

Além disso, a investigação compreende uma pesquisa do tipo qualitativo, já que focaliza questões alusivas à compreensão, buscando a interpretação e a reflexão acerca das práticas de referenciação que constituem fenômeno primordial para a coesão do

texto, mobilizadas pelos alunos nos memes. Este tipo de método possibilita ao professor-pesquisador construir várias interpretações, o que permite configurar este estudo como interpretativista. Sobre a pesquisa do tipo interpretativista, Carvalho (2011, p. 48) observa que “se caracteriza pela interpretação e reinterpretação de significados construídos pelo homem, que age no mundo discursivamente, levando em consideração que ele é um ator social, inserido em um contexto cercado pela pluralidade de vozes em ação no mundo” (CARVALHO, 2011, p. 48).

Consideramos, ainda, nossa pesquisa como pesquisa-ação, pois há uma mútua colaboração entre o pesquisador e os alunos. E, por se tratar de uma intervenção pedagógica aplicada em sala de aula, caracteriza-se como interventiva, haja vista que este tipo de pesquisa objetiva possibilitar novas práticas pedagógicas. A maneira pela qual buscamos para aprimorar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes foi, justamente, o estudo com os *memes*.

A intervenção foi construída a partir do desenvolvimento das oficinas pedagógicas, o que teve como resultado a produção dos *memes*. Após discussão com os alunos, optamos por escolher como tema para a produção dos *memes* o contexto escolar no período de pandemia da *Covid-19*, vivenciado desde março de 2020, o que justifica a forma como as oficinas foram organizadas e concretizadas, tendo todos os encontros realizados através do *Google Meet*.

Ademais, ao final das oficinas, criamos uma página no *Instagram*, onde veiculamos nosso produto, com a finalidade de que ele viralizasse, afinal essa é uma das características dos *memes*. Contudo, não temos o controle de identificar se de fato nossos *memes* foram ou não compartilhados, mas podemos afirmar que alcançamos 81 (oitenta e um) seguidores entre os meses de maio e julho de 2021.

Análise e discussão dos resultados

Com o intuito de estabelecer a relação pretendida sobre os processos referenciais nas produções dos alunos a partir da realização de oficinas pedagógicas, analisamos cinco *memes* dentre todos produzidos pelos alunos. O primeiro *meme*, abaixo identificado, foi baseado num outro, originalmente produzido a partir

dessa imagem e compartilhado no *Twitter* com o texto em inglês “*Listening to your friends parents when they yell at them*” (“Ouvir os pais de seus amigos quando eles gritam com eles”). Esse aspecto já aponta para o caráter intertextual dos memes, já que, como demonstrou Cavalcante e Oliveira (2019 p. 13): “é com o auxílio da intertextualidade que se reconhece um meme como tal”.

Figura 01: Meme 1 produzido pelos alunos – Alguém pode ler?

professor: alguém pode ler?

alunos:



Fonte: https://instagram.com/memes.nonoab?utm_medium=copy_link

De forma irônica, o aluno produtor do meme levou em consideração a realidade, muitas vezes vivida por eles em sala de aula, tendo em vista a dificuldade na hora da leitura oral. O aluno utiliza o contexto da sala de aula para mostrar como fica quando o professor pede para que alguém leia, o que demonstra a timidez de falar em público, a dificuldade de articular o desenvolvimento da leitura com as habilidades da fala. Claro que essa compreensão não surge apenas da expressão do rosto do menino, mas da articulação com os aspectos linguísticos disponíveis no texto. É justo essa relação do verbal com o não-verbal que estabelece uma relação de sentido no texto.

Nesse sentido, ainda destacamos que a construção do sentido nesse meme foi possível pela presença da anáfora que é um “termo usado para designar expressões que, no texto, se reportam a outras expressões, enunciados, conteúdo ou contextos textuais (retomando-os ou não), contribuindo assim para a continuidade tópica e referencial” (MARCUSCHI, 2005, p. 34-35). Embora, neste meme, a continuidade referencial seja dada pela imagem, a presença

da anáfora cumpre um papel relevante no conjunto de interpretação do texto, pois exerce no texto uma função muito importante para a compreensão leitora; a retomada dentro do texto.

Desse modo, nesse texto, podemos destacar os objetos de discurso: “professor” e “alunos” – o primeiro introduz o diálogo entre os sujeitos (designando uma introdução referencial) e o segundo está ancorado neste texto multimodal, que retoma o referente “alunos” através da imagem. Podemos inferir que o objeto do discurso “alunos” corresponde a uma introdução referencial que é retomada pela imagem, configurando assim as imagens sequentes como uma anáfora direta ou correferencial.

Na sequência, o próximo meme a ser analisado foi produzido a partir do filme “Meu Malvado Favorito”, e essa recriação, em particular, traz um *minion* retratando a expressão de um aluno quando vai para a diretoria.

Figura 02: Meme 2 – Eu quando vou a diretoria



Fonte: https://instagram.com/memes.nonoab?utm_medium=copy_link

Dessa forma, podemos observar que os objetos de discursos desse meme são o pronome pessoal “eu” e “diretoria”. O objeto de discurso “eu” é analisado como uma introdução referencial que será retomado pelo texto não-verbal do *minion*, enquanto o referente “diretoria” pode ser compreendido como um dêitico espacial, pois entendemos que a diretoria seja esse lugar onde se encontra o “enunciador”. Portanto, a entidade enunciativa: “eu quando vou para a diretoria” combinada com a imagem do *minion* reflete o humor.

De acordo com Grundlingh (2018), o texto do meme é interessante a ser estudado, pois a combinação do sentido da frase

com a imagem leva a construção de um sentido que aponta para questões de humor, como apresentada no meme analisado, ou em outros casos, com a expressão de mensagens críticas e irônicas.

Como se pode notar, o referente: “Eu”, ora observado é retomado no meme com a introdução de uma imagem do *minion* que aponta para anáfora direta representada com a expressão angelical e bondosa que é característica dessa personagem. Vale ressaltar o caráter infantil do *minion*, uma vez que a construção do referencial linguístico está baseada nele. Esse jogo de relações entre os referentes e a imagem provoca no leitor uma sensação de leveza, pela imagem do rosto do *Minion*, mas também essa expressão demonstra certa apreensão, tendo em vista que ir à diretoria, na posição de aluno, é quase sempre a representação de algum problema, o que pode ser identificado da relação da frase com a posição posta das mãos do minion, como se estivesse torcendo ou pedindo que não fosse nada demais. Mais uma vez, é possível perceber a relevância dos referentes, neste caso, da anáfora, na formação do sentido do texto.

Seguindo com a análise, o meme apresentado abaixo trata-se de uma imagem de um jogador de futebol:

Figura 03: Meme 3 – Quando termino de fazer três atividades



Fonte: https://instagram.com/memes.nonoab?utm_medium=copy_link

Podemos observar nesse meme que os objetos do discurso são introduzidos na parte superior da imagem por duas introduções referenciais: “Eu” e “atividades”, e, na parte inferior, pelo referente “os professores”. Assim, inferimos que o primeiro referente “eu” é

retomado pela imagem do jogador, o referente “atividades” é retomado pelo “30”; em ambos os casos, entendemos haver uma anáfora direta ou correferencial que, consoante Cavalcante (2009), cumpre a função de retomar um referente e é, portanto, uma das grandes responsáveis pelas propriedades da centração e da organicidade. O referente “os professores” não retoma nem é retomado por nenhum objeto de discurso, contudo entendemos que “os professores” configura uma anáfora indireta, pois não está correferenciado, mas pertence ao campo semântico da sala de aula.

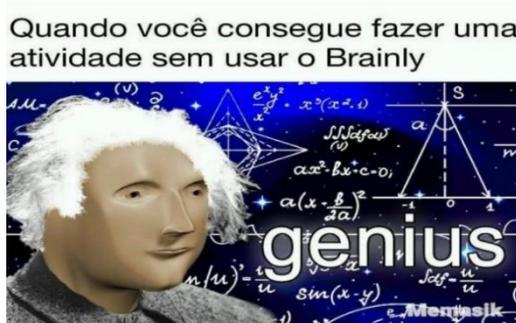
O tom de ironia se coaduna com a expressão da imagem do jogador, fazendo o uso de um enunciado que mostra a insatisfação com uma prática típica dos professores, conforme se observa em “Aí os professores passam mais 30”, enunciado combinado com a expressão do jogador, denotando humor e aproximando o contexto de seu público-alvo. Esse jogo de relação mantido pela aproximação do verbal com o não-verbal leva o leitor a interpretar que existe uma insatisfação por parte do sujeito que, tendo terminado três atividades, ainda se depara com mais trinta delas, passadas pelo professor – ainda que seja essa uma linguagem metafórica, caracterizada pelo emprego de uma hipérbole, já que, possivelmente, o professor não irá passar aos alunos trinta tarefas de uma vez. Porém, ocorre que, no contexto de ensino remoto, muitas vezes, as atividades ocorrem de maneira assíncrona, a partir de um conjunto de tarefas disponibilizadas pelo professor, para serem, paulatinamente, respondidas pelos alunos. Grande parte dessas atividades, não seriam colocadas aos estudos no contexto presencial, quando as aulas são síncronas.

Nesse contexto, destacamos, pois, a importância da utilização da multimodalidade textual presente em todos os memes analisados. O texto multimodal tem essa configuração de unir o verbal com o visual para assim podermos depreender o sentido e estabelecer a interpretação e compreensão do texto. Além disso, o não-verbal no texto mostrado na expressão facial do meme exterioriza como os alunos se sentem ao perceber que há muitas atividades a serem respondidas, denotando um sentimento de insatisfação.

Nesse mesmo raciocínio, no meme abaixo é usado a figura de um gênio da matemática, fazendo menção a *Brainly*, uma comunidade onde ocorre o compartilhamento de conhecimento

entre os usuários através do lançamento de perguntas e da postulação das respostas pelos mesmos usuários:

Figura 03: Quando você consegue fazer uma atividade sem usar o Brainly



Fonte: https://instagram.com/memes.nonoab?utm_medium=copy_link

Como podemos notar, os objetos de discurso introduzidos são: “você”, “uma atividade” e “Brainly”. No primeiro caso, “você” é retomado tanto pelo não-verbal (representado pela imagem), quanto pelo texto verbal escrito “genius”, configurando, portanto, uma anáfora direta, pois está diretamente relacionada à afirmação e, nesse caso, a anáfora assume a função de recategorizar referentes. Seu objetivo é fazer evoluir uma dada entidade dentro do discurso, conforme Cavalcante (2009). O uso desse tipo de anáfora dentro desse contexto nos leva a uma resposta bem-humorada, caracterizada pelo jogo de relações mantidas entre os objetos do discurso e a imagem. Em relação aos referentes “uma atividade” e “Brainly”, podemos analisá-los como introdução referencial, pois, segundo Cavalcante (2003, p. 106), “quando a expressão referencial instituir um objeto no discurso sem que nenhum elemento do contexto discursivo ou da situação imediata de comunicação o tenha evocado” será apenas “introdução de referentes”. É exatamente o que acontece com os referentes “atividade” e “Brainly”.

É preciso lembrar que a facilidade em buscar respostas na *internet*, sobre qualquer atividade escolar, tornou-se algo corriqueiro nas salas de aulas. Claro que dentro desse humor, a ironia se estabelece pelo termo “Genius”, já que a atividade foi resolvida sem grandes complicações. Ligados a essa relação, os diversos números e

sinais ao fundo da imagem denotam o quanto a atividade era difícil, mas, mesmo assim, ela foi resolvida sem grandes dificuldades. Essa leitura só é possível porque o leitor, automaticamente, é levado pela retomada textual, expressada pelo termo “Genius”, supondo que quem fez uma atividade desse tipo é um gênio. Nisso tudo, a ironia se estabelece, tendo em vista que se trata da imagem de um gênio da matemática.

Seguindo com a análise, no último meme selecionado, temos uma imagem em que a personagem se desespera quando percebe que a aula *online* vai começar. A expressão da personagem na imagem demonstra um pânico, constatado nos olhos e na boca, com as mãos sobre a cabeça. Nisso, o leitor pode inferir diversas interpretações, tais como o aluno não gosta das aulas online, não está com as atividades em dia, tem outro compromisso e havia esquecido da aula online, entre outras interpretações sugeridas pelo texto. Na verdade, o pânico apresentado pela personagem pode ser por vários motivos, apenas elencamos aqui alguns mais prováveis, tendo em vista o contexto vivido por todos nesse momento de aulas remotas. Assim, o meme abaixo mostra:

Figura 05: Meme 5: Aula online começando



Fonte: https://instagram.com/memes.nonoab?utm_medium=copy_link

Claro que as interpretações oferecidas pelo texto não surgem do nada, mas só são possíveis pelas relações de sentidos construídas dentro do texto. Em relação ao objeto do discurso, destacamos a entidade discursiva através das introduções referenciais “Aula *online*” e “eu”, que denotam o contexto em que a personagem se encontra.

O referente “eu” é retomado pelo texto imagético, representando, pois, uma anáfora correferencial. Existe aí uma certa ironia, porque se trata de uma situação comum e cotidiana dos alunos que vivem esse período de aulas remotas. Além disso, o meme pode ser entendido como uma crítica a esse contexto de aulas *online*, tendo em vistas as inúmeras dificuldades de muitos alunos no acesso às aulas, como falta de *internet*, aparelhos adequados, acompanhamento em casa por parte dos pais, ou seja, o pânico expressado pela personagem pode ser associado há várias situações cotidianas desse período em que as aulas não acontecem de forma presencial.

Ademais, destacamos uma característica dêitica no enunciado “aula *online*”, pois pressupõe um convite à memória comum dos leitores (CAVALCANTE, 2009), engatilhada pelo contexto pandêmico no qual estamos inseridos. Desse modo, “indicam que o referente tem acesso fácil na memória comum dos interlocutores e incentivam o destinatário a buscar ali a informação de que ele precisa” (CAVALCANTE, 2003, p. 107).

Considerações finais

Este capítulo relata a experiência de uma pesquisa que surgiu em meio as inquietações relacionadas ao ensino e à aprendizagem de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental. Inquietações que nos fizeram refletir acerca da nossa prática enquanto professores de Educação Básica, onde vivenciamos as mais variadas situações acerca do processo da leitura e da escrita e do ensino dos gêneros textuais.

A produção do meme, via a realização das oficinas, proporcionou um momento de grande relevância, não só para a compreensão leitora dos alunos, sujeitos da pesquisa, como também para o desenvolvimento da escrita, habilidades essenciais para o aprimoramento da linguagem. O estudo do meme nos levou a compreender que, mesmo em meio a tantas dificuldades impostas pelo distanciamento social provocado pela pandemia, é possível estabelecer uma relação interacional com os alunos, no sentido de escolher trabalhar com textos que fazem parte do cotidiano deles. Junto a isso, o processo de referência perdeu o caráter tradicional da gramática normativa e funcionou como elemento de interação

entre o verbal e o não-verbal, contribuindo significativamente, para o processo de leitura e de interpretação, encarando o texto como objeto de ensino em sala de aula.

Nesse sentido, o estudo dos memes configura um terreno propício para pensar as afetações e incitamentos que a relação máquina-homem provoca no campo do social, do econômico e do cultural. Um primeiro esforço que esta abordagem requer é superar a distinção entre o virtual e o real, uma vez que, objetos e entidades digitais bem como os dispositivos que permitem conectar pessoas a entidades digitais, assumem um lugar central na experiência social e cultural do presente.

Dentro desse contexto, percebemos o quanto é necessário e importante a reflexão acerca da prática docente e do ensino de língua portuguesa, no sentido de tornar mais abrangente o ensino dos gêneros do discurso em sala de aula. Além disso, é válido que a escola seja capaz de promover situações reais de uso com os gêneros, se aproximando ainda mais da realidade e cotidiano dos alunos nos mais variados contextos vivenciados por eles. É preciso despertar a consciência linguística e discursiva, no sentido de que a variedade dos textos multimodais é apregoada de imagens, sons e discursos multimodais, o que não os tornam mais informais como se pensava inicialmente.

Referências

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

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC.** Ministério da Educação. Versão aprovada pelo CNE, novembro de 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2020.

CARVALHO, A. M. **Histórias que a vida conta: a (re-) construção sócio-discursiva da masculinidade.** In: Cadernos UniFOA. ed. Dezembro/2011. Disponível em: <http://web.unifoa.edu.br/cadernos/edicao/17/43.pdf>. Acesso em: 15 de maio de 2020.

- CAVALCANTE, M. M. Expressões referenciais - uma proposta classificatória. **Cadernos de estudos linguísticos**, Campinas, v. 44, 2003.
- CAVALCANTE, M. M. **Referenciação e uso**. Fortaleza: Prottexto/UFC, 2009.
- CAVALCANTE, M. M. **Referenciação**: sobre coisas ditas e não ditas. Fortaleza: Edições UFC, 2011.
- CAVALCANTE, M. M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012
- CAVALCANTE, M. M.; OLIVEIRA, R. L. O recurso aos memes em diferentes padrões de gêneros à luz da Linguística Textual. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v. 15, n. 1, p. 8-23, jan./abr. 2019.
- DANTAS, R. O. **Práticas de letramentos com memes**: uma proposta para as aulas de Língua Inglesa no ensino médio. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), 2021.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987. (O mundo hoje, v. 21).
- GRUNDLINGH, L. Memes as speech acts. **Social Semiotics**, v. 28, n. 2, p. 147-168, 2018.
- KOCH, I. G. V. As expressões nominais indefinidas e a progressão referencial. **Rev. de Letras**, Fortaleza, v. 26, n. 1/2, p. 5-8, jan./dez. 2004.
- KOCH, I. G. V. **Introdução à Linguística Textual**: trajetória e grandes temas. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. Ler e compreender os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006. p. 216.
- MARCUSCHI, L. A. Anáfora indireta: o basco textual e suas âncoras. In: KOCH, I. G. V.; MORATO, E. M.; BENTES, A.C. **Referenciação e discurso**. 1. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2005, p. 337.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.
- RECUERO, R. da C. R. da C. (2008). Memes em weblogs: proposta de uma taxonomia. **Revista FAMECOS**, v. 14, n. 32, p. 23-31, 2008. DOI: [10.15448/1980-3729.2007.32.3411](https://doi.org/10.15448/1980-3729.2007.32.3411)

RIBEIRO, A. E. **Textos multimodais**: leitura e produção. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROJO, R. **Letramentos Múltiplos**: escola e inclusão social. São Paulo: Parábola, 2009. p. 73-83.

SANTOS, M. F. O. **Os saberes construídos no processo da pesquisa**. Maceió, AL: Edufal, 2013.

SILVA, A. A. Memes virtuais: Gênero do discurso, dialogismo, polifonia e heterogeneidade enunciativa. **Revista Travessias**, v. 10, n. 3, p. 28, 2016.

ANEXO – OFICINAS PEDAGÓGICAS

OFICINA 1: Conhecendo os Memes	Turma: 9º ano
1. TEMPO ESTIMADO: 2 aulas.	
2. OBJETIVOS: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Conhecer o gênero do discurso <i>meme</i>; ✓ Identificar formas de apresentação e configuração multimodal linguística/multissemiótica do humor no <i>meme</i> para a construção do sentido; ✓ Refletir sobre as ocorrências de relação entre o humor e a crítica para a construção de efeitos de sentido no gênero estudado. 	
3. DESENVOLVIMENTO: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Apresentação, aos alunos, por meio de slides e utilizando o <i>Google Meet</i>, a proposta de intervenção que inclui: a definição do gênero do discurso em estudo - <i>memes</i>, os diversos temas desenvolvidos nos <i>memes</i> e o suporte no qual circula esse gênero do discurso; ✓ Discussão sobre o <i>meme</i> como texto multimodal e a importância da multissemiose na construção de sentido relacionando as formas de fazer humor; ✓ Realização de uma pesquisa na internet sobre os <i>memes</i> mais utilizados pelos alunos para postarem no grupo de WhatsApp da turma. 	

OFICINA 2: Conhecendo os Memes II

Turma: 9º ano

1. TEMPO ESTIMADO: 2 aulas.
2. OBJETIVOS: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Compreender e interpretar memes a partir de leitura e discussão coletiva utilizando o <i>Padlet</i> (ferramenta digital para construir murais virtuais); ✓ Refletir sobre o processo de viralização dos memes nas redes sociais digitais; ✓ Explicar o potencial de alcance dos memes e destacar a questão da responsabilidade que se tem ao compartilhar ou criar um meme.
3. DESENVOLVIMENTO: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Exibição de alguns <i>memes</i> que viralizaram no contexto da pandemia da Covid 19 e no BBB21; ✓ Discussão coletiva sobre como os <i>memes</i> alcançam uma grande disseminação rapidamente; ✓ Explicação da aparição de alguns <i>memes</i> e com o que eles se relacionam utilizando o <i>Padlet</i>.

OFICINA 3: O verbal e o visual	Turma: 9º ano
1. TEMPO ESTIMADO: 2 aulas.	
2. OBJETIVOS: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Refletir sobre o significado das linguagens verbal e não-verbal ✓ Analisar a relação estabelecida entre o texto verbal e texto não verbal; ✓ Relacionar o texto verbal com o não verbal e perceber a importância dos dois para construção de sentido pretendida. 	
3. DESENVOLVIMENTO: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Apresentação de uma dinâmica, através do <i>Google Meet</i>, onde os alunos deverão completar o meme do Bode Gaiato com o que está faltando; ✓ Relação da linguagem verbal e não verbal apresentada no meme para construção de sentido; ✓ Discussão sobre humor, destacando que textos humorísticos e satíricos não são necessariamente inofensivos. 	

OFICINA 4: Ferramentas digitais	Turma: 9º ano
1. TEMPO ESTIMADO: 2 aulas.	
2. OBJETIVOS:	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conhecer algumas ferramentas (Gerar memes, Meme Generator free e PhotGrid) para produzir os memes; ✓ Estudar o passo a passo de como fazer um meme; ✓ Construir um meme a partir de uma das ferramentas estudadas para fixar o que aprendeu 	
3. DESENVOLVIMENTO:	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Apresentação, através do <i>Google Meet</i>, algumas ferramentas para construção dos memes; ✓ Análise da relação entre o texto verbal e não verbal para construção dos memes; ✓ Utilização de uma das ferramentas para construir um meme. 	

OFICINA 5: Construindo e divulgando os Memes	Turma: 9º ano
1. TEMPO ESTIMADO: 2 aulas.	
2. OBJETIVOS:	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Produzir os próprios memes sobre o tema escolhido pela turma utilizando imagens e/ou vídeos. ✓ Organizar uma apresentação para turma, mostrando o meme produzido; ✓ Explicar para turma sobre a escolha do meme. 	
3. DESENVOLVIMENTO:	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Orientação das produções através do <i>Google Meet</i> e do <i>WhatsApp</i>; ✓ Apresentação de cada aluno de sua produção através do <i>Google Meet</i> destacando as características encontradas nos seus memes; ✓ Correção dos textos produzidos pelos alunos; ✓ Publicação dos memes na página do Instagram criada especialmente para publicar o trabalho dos alunos 	

A PRODUÇÃO DE SENTIDOS NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA

Magda Lucia Vilas-Boas (UFTM)¹; Thiago Henrique Barnabé Corrêa (UFTM)²

Introdução

Este trabalho pretende refletir sobre a importância de se pensar a escola em sua produção de sentidos na contemporaneidade complexa, multidimensional e diversa, principalmente no pós-pandemia, se assim, podemos pensar. A escola é o espaço socialmente constituído que reproduz o modo de viver, de conviver, de produzir e de sobreviver, como resultado das transformações constantes que acontecem no *lócus* onde se insere (NÓVOA, 1992). É instituição que abarca diferentes funções, pelas proposições da sociedade moderna, cada vez mais diversificadas e a ela se concentram ações relacionadas à saúde, vulnerabilidades, família, conflitos, mercado/mundo do trabalho, preparação profissional e outras, que levam a comunidade escolar à necessidade de interação entre diversos setores, não só dentro da escola como também no seu entorno, além das práticas didáticas docentes (SOUZA, 2006). Percebe-se a complexidade do contexto escolar, onde há multidimensionalidade de elementos que se convergem, se dialogam e se distanciam constantemente em uma rotação entre ordem e caos. A escola não só reproduz cultura, mas provoca mudanças culturais por meio de experiências vivenciadas e compartilhadas, convivendo, também com as “zonas de desorganização” (SACRISTÁN, 1999), no modo próprio de cada um ser e atuar em seu contexto próprio.

Embora ocupando espaço cada vez maior na releitura sociocultural em novos cenários e novas pautas do epifenômeno educacional, o “paradigma educacional emergente” (MORAES, 2003) na segunda década do milênio, foi em meados do século XX, que emergiram as primeiras proposições do Paradigma da Complexidade, em seu olhar epistemológico radicalmente novo sobre a grande

¹ Doutoranda em Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). E-mail: magdavilasboas@gmail.com

² Doutor em Ciências pela Unicamp. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFTM). E-mail: correa.uftm@gmail.com

herança da Ciência Moderna. Também conhecido como “Teoria da Complexidade” em estreito contato com a crítica (pós-moderna) das metanarrativas da Modernidade, enriquecida com novos conceitos, noções e discursos. Tais discursos emergiram da compreensão de um conjunto de fenômenos interligados, que cada vez mais, escancaram a presença do imprevisto e da desordem, e, ao mesmo tempo, de parte de incerteza em tudo, conforme salienta Edgar Morin (2007), um de seus mais representativos teóricos. O Paradigma da Complexidade, permite esmiuçar as correlações, sobretudo em uma era do conhecimento em rede, inter e transdisciplinar (LIBÂNEO & SANTOS, 2005). É tempo de revolvermos conceitos universais modernos com um frisson de novas relações (conceituais) que o Paradigma da Complexidade nos auxilia, como Libâneo nos adverte. A saber: “totalidade do ser e subjetividade fragmentada, relativismo cultural, diferença, universalidade, objetivismo epistemológico e saberes da experiência” (LIBÂNEO; SANTOS, 2005, p. 46-49), entre outros que propõem a produção de sentidos na educação escolar, o que nos mostra a relevância deste estudo, estando em consonância com o atual momento histórico no que concerne ao ambiente educacional e tangencia com a formação docente.

Dito isto, este artigo se propõe a refletir sobre a Educação escolar contemporânea no que se refere à produção de sentidos. Soma-se, a partir daí, o suporte para fomentar releituras da educação escolar brasileira como contribuição ao trabalho investigativo. A questão indagada faz parte de como está a escola contemporânea, pós-covid-19, com processos ainda mais complexos e como produzir sentidos aos professores/profissionais e aos alunos. Por isso, nos propomos a buscar evidências e possibilidades de *re-invenção* da escola inserida no momento histórico contemporâneo da Educação brasileira, sobretudo em contexto pós-pandemia a partir das reflexões a respeito da produção de sentidos.

Necessário se torna conhecer “os sistemas de ensino, a organização escolar e a didática” (LIBÂNEO, 2005, p. 50), para produzir novos sentidos. O citado autor reforça a importância de uma percepção global, isto é, levar em conta os aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais. Assim, implica em releitura da escola, percebendo a transdisciplinaridade como ponto essencial para tal empreitada. Isto leva a perceber a complexidade em que se insere a

escola com a necessidade de leitura hermenêutica histórico-social, em que a cultura escolar é expressa. O que vemos, ainda, é a maquinaria de produção de ausência de sentidos que adentra às escolas (REIGOTA, 2019), esvaziando o sentido social e transformativo desta.

Concebida culturalmente como o ambiente legitimador do ensino e da aprendizagem, há um consenso de que a escola apresenta um descompasso temporal, em conteúdo e forma. Como se pode perceber, sem muito esforço, é que a escola contemporânea se situa na zona de choque de gerações: de um lado, uma instituição rígida e resistente à mudança, e do outro, alunos convulsivamente integrados às redes de informação e que pensam e se relacionam com o mundo de forma diferente. Nesta dinâmica cultural, que também se faz um choque epistemológico, não é raro escutarmos a crítica de que a escola do século 21 ainda funciona com metodologias do início do século 20, e com uma formação curricular de tradição francesa e disciplinas no modelo prussiano.

Conforme nos apresenta Mendonça (2011), o estranhamento dos sujeitos históricos da escola, em suas relações, revela o descontentamento desses e sua falta de identificação para com o espaço institucional, fazendo com que sentidos e significados se percam no processo pedagógico. Isso revela, segundo a autora, que pensar a escola hoje nos impõe um desafio sociológico (de mudanças estruturais da sociedade) que é, ao mesmo tempo, um desafio pedagógico.

Sem amearhar as críticas recebidas nas últimas décadas, a escola ainda resiste [e é resistente] às mudanças, apresentando na sua constituição e manutenção o propósito específico de promover a aquisição de conhecimentos (YOUNG, 2007). Com base nesta função social, a escola é vista, quase que em unanimidade, como um espaço obrigatório para todas as pessoas. Esse lugar historicamente “fundante” presta um serviço de apropriação cultural que, na obra de Charlot (2001), revelou-se, inclusive, como um importante espaço de convivência e trocas significativas para os alunos.

Para o autor Morin (2000), a “desconstrução/reconstrução” dos saberes faz parte dos processos essenciais para a chamada “educação do futuro”, que, na realidade, já se faz presente, mediante urgência de um olhar “sociocêntrico” para o aparelho escolar na

busca de aprendizagens significativas, em que a construção de sentidos esteja presente, com olhares interconectados e *ECOMÊNICOS*³.

Sendo assim, no momento contemporâneo, há a necessidade de mudanças paradigmáticas no que concerne os processos educativos. Processos que estão centrados, na escola de hoje, em um currículo formal, estanque, e na transmissão de conteúdos, deixando à deriva o papel humanizador dessa instituição. Produzir sentidos na escola nos exige sensibilidade no olhar para os valores autênticos que cultivamos no exercício da convivência. Com isso, não há como pensar a escola complexa, multiforme, diversa, na sua função dialética e dialógica, sem o objetivo de re-invenção, pois este processo demanda o diálogo entre os saberes multidimensionais e de sentido.

Vale dizer que este texto faz parte de uma pesquisa de doutorado e justifica-se por buscar refletir a respeito da educação escolar e sobre a construção de sentidos, no que concerne a conhecer a complexidade como paradigma teórico, em diálogo para pensar a *re-invenção* da escola. Acreditamos que essa imersão contribuirá para novas leituras, de modo que a contemporaneidade se encontra envolvida por novas teorias, novas hermenêuticas que nos levam, junto à autora Moraes (2003), a pensar na possibilidade de um novo “Paradigma educacional emergente”. Daí a importância de se repensar novas formas para novos currículos para atingir novos sujeitos que trazem para a escola novos saberes, linguagens, procedimentos de aprendizagens, e, também, novos sentidos. Como a escola pode abarcar este aluno? Que sentidos a escola deve apresentar para a reflexão de docentes e discentes? Nossa indagação nos remete à escola como equipamento social que deve ser um novo espaço “aprendente [...] rumo à sociedade aprendente” (ASSMAN, 2000). O que se pretende, não só neste trabalho, como em todo o processo de doutorado é a contribuição para as matrizes pedagógicas no sentido de trazer maiores significações, ampliação de fronteiras, renovação de conceitos e análises, trazendo novas

³ Movimento de união de esforços entre grupos distintos em torno da defesa de nossa *casa comum* (ecologia integral).

perspectivas para *re-iluminar* a complexa educação escolar e maiores significados para o processo educar-aprender.

Para refletir sobre estas questões, utilizamos a revisão bibliográfica na percepção das transformações sociais, os avanços da ciência e da tecnologia (ROMANOSWSKI; ENS, 2006). Portanto, apresentamos a seguir, o referencial teórico visitado no que tange à Complexidade e à produção de sentidos na Escola brasileira contemporânea.

Teoria da Complexidade/escola complexa

A Teoria da Complexidade, capitaneada por Edgar Morin como um dos autores essenciais para a sua compreensão, propõe a religação dos saberes, em um processo de superação da vida atomizada, como também do conhecimento (SANTOS, 2008). O conhecimento desta teoria faz com que a educação vá, dentro do possível, deslindando as teorias pedagógicas no sentido de respaldar práticas docentes (LIBÂNEO, 2005). Estes autores, como também Moacir Gadotti (2003), têm se dedicado ao desafio do enfrentamento à fragmentação do conhecimento, apresentando os paradigmas holonômicos, trazendo posições que possam eliminar e/ou amainar a dualidade educacional do nosso país e, mais ainda, a busca de “uma compreensão significativa do conhecimento [...]” (SANTOS, 2008, p. 72).

Edgar Morin sistematiza o pensamento complexo, aprofundando sua reflexão a partir dos diferentes quadros: do pensamento da realidade (gnoseológicos) e da natureza das coisas (ontológicos). Por meio destes quadros, o autor denota a complementaridade de diferentes fenômenos, o que chama de “sistema auto-organizado complexo” (MORIN, 2007, p. 133). Assim, conceitua sistema como unidade multidimensional: “[...] as interações são ações recíprocas que modificam o comportamento ou a natureza dos elementos, corpos, objetos ou fenômenos que estão presentes ou se influenciam” (MORIN, 2007, p. 55). O autor preza pela religação dos saberes e rejeita os processos atomizados de vida, o que chama de “inteligência cega”.

Na obra *Introdução ao Pensamento Complexo*, (2007), o autor nos brinda com a origem da teoria sistêmica e da cibernética de onde

trouxe sua ideia de complexidade, por meio das discussões sobre a organização e auto-organização, tendo como elementos fundantes os princípios: dialógico, recursivo e holográfico, que, para o autor, estes convivem em processo de contribuição e afastamento como: auto-organização, desorganização, reorganização e auto-eco-organização (MORIN, 2007). Percebemos, então, a busca, por meio do entendimento sobre a complexidade em que esta se insere, da reinvenção da educação, uma vez que seja necessário rever as lacunas, os desafios e as propostas para a educação do século XXI. Já na obra *Os sete saberes da educação do futuro* (MORIN, 2001), o autor prima por refletir sobre as exigências do processo educativo, apontando a existência, ainda, das “cegueiras do conhecimento”, isto é, da transmissão de conhecimentos sem significado para o aluno e para os educadores. Investe na ideia de ensinar a feição do viver, suas incertezas, compreensão do que seja viver eticamente neste momento histórico.

Morin imprime em sua pesquisa, a profundidade da construção do saber, levando em conta a ciência no seu desenvolvimento. Em o *Método* (2009), discute a natureza, a vida, o conhecimento, a ecologia das ideias, cultura e sociedade, como também as relações entre a linguagem e a lógica. Como se pode observar, trazer para nossa reflexão as ideias da Complexidade nos ajuda a pensar a escola como aparelho complexo que envolve múltiplas relações, ações e compreensões. Para pensar a produção de sentido dentro da escola, apresentamos a seguir as questões acerca do esvaziamento de sentido, como também, a produção do significado na escola.

Escola de sentidos/sem sentidos

A luta pelo acesso à escola gratuita, de qualidade acontece desde o século XIX. Ainda, em pleno século XXI, a sociedade continua clamando pela inclusão social, educação de qualidade para todos. Observa-se, concomitantemente, a centralização e o controle do Estado, insistindo ainda, na educação “bancária” (FREIRE, 2000), em que alunos têm comportamento passivo e educadores atormentados em busca de resultados por meio de metas, avaliações externas. “Elas focam o modelo mecânico, passivo e unidirecional de

aprendizagem implícito na metáfora da “transmissão” e sua relação com uma visão bastante conservadora da Educação e dos propósitos das escolas” (YOUNG, 2007, p. 1293). Mas, mesmo assim, pesquisadores continuam discutindo a possibilidade de reinventar a escola. Pode-se perceber no Brasil, duas tendências das chamadas Pedagogias não-diretivas (GADOTTI, 1987), condensadas em três pedagogias sobre o discurso social (GRAMSCI, 2004). As três escolas: a da gestão, do sujeito e do conhecimento, trazem em si as reivindicações de transformações na educação do país, no sentido de suplantar a tendência neoliberal, ao mesmo tempo em que a Pedagogia busca se constituir como ciência brasileira singular. Por meio deste processo descrito, pode-se intuir que a questão social se fortalece a partir de projetos, propostas para nivelar estrutura e sistema (SAVIANI, 2007).

Sendo assim, presencia-se o discurso pós-moderno por meio da percepção dos conceitos de complexidade nos interstícios da sociedade e, por consequência, da escola. Vai ganhando força a retificação das metanarrativas da Modernidade, tomando espaço o pensamento complexo, das interações, com incremento de novas visões, novos territórios e linguagens, como também as conexões inter e transdisciplinares. Assim, a escola tem para si a demanda de novas pautas de “ecologia cognitiva”, o que educadores e pesquisadores insistem, mas, tendo em contrapartida a insistência em transformar a escola lugar sem sentido, sem expressão.

Young (2007) apresenta a incongruência existente dentro das escolas: o “conhecimento dos poderosos” e o “conhecimento poderoso”. O primeiro se refere à transmissão dos conteúdos em currículos engessados que têm como resultado o “adestramento de mentes”. E o segundo, o conhecimento poderoso é o aprendizado por excelência, quando os educandos se apropriam de conteúdos que são pertinentes à vida, que faz com que estes se envolvam no pensar e repensar novos conteúdos, tornando-se autores de sua aprendizagem, provocando assim, conhecimentos inter e transdisciplinares. Assim, os educandos têm a possibilidade de produzir novos pensares, novos olhares sobre sua condição de ser humano, levando-os a posturas e posições na sociedade por seu pensar, sentir e viver. E é, exatamente, deste conhecimento poderoso que nossa escola brasileira precisa, clama e necessita,

mediante estarmos no século 21, em uma sociedade diversa, múltipla e complexa. Escola esta que clama por vida, convivência, respeito à vida em toda sua sacralidade.

Cada vez mais, a sociedade humana está sendo massacrada pela “maquinaria de produção de ausência de sentidos” (REIGOTA, 2019), em detrimento da valorização do que as pessoas têm de sagrado: patrimônio cultural, ecológico, pois “tentam anular qualquer possibilidade de se ampliarem e aprofundarem os processos culturais, sociais, políticos, pedagógicos e ecológicos de subjetivação solidária que resistem no Brasil profundo” (REIGOTA, 2019, p. 2). Uma das engrenagens dessa maquinaria reside no neoliberalismo que promove processo de produção e acumulação do capital, provocando desigualdade sócio-geo-política econômica, provocando como resultado, discriminação, desesperança, com largo espaço entre o “compromisso ético e solidário entre seres humanos” (JUNKER, 2020, p. 6).

O que nos resta de esperança é o papel da escola no que se refere à busca de novas formas de rupturas que favoreçam a trazer aos seres humanos, entre eles, nossos educandos, coragem e força para:

Enfrentar essas questões através de abordagens educativas que resistam a (i)lógica do materialismo e individualismo é sem dúvida tarefa que cabe a nós educadores e educadoras. Muitas são as rupturas históricas que marcaram os processos civilizatórios humanos (JUNKER, 2020, p. 6).

Em vista do apresentado, a escola é o ponto nevrálgico em que as transformações podem acontecer. É nela que educandos e educadores poderão se conscientizarem da ausência de sentido, da vida líquida em que vive e deixar emergir o momento de ruptura e de se posicionarem, a partir daí, evidenciar a reavaliação dos valores, da importância da disrupção, na repescagem da nossa humanidade. Como defende Cortella (1997, p. 140), “[...] a Educação e a Escola são os lugares nos quais podemos dizer e exercer mais fortemente o nosso não. Não à miséria; não à injustiça; não à contradição humano versus humano; não à Ciência exclusivista; não ao poder opressor”.

O colapso gerado pela pandemia apenas ratificou a urgência de re-agregação. Para que aconteça, torna-se necessário elaborar

“coletivamente uma nova forma de convivência baseada na mutualidade, reciprocidade e no afeto” (JUNKER, 2020, p. 9). Esta marcha nos remete às pedagogias da libertação, da esperança, da indignidade, segundo pensamento freireano: “para se inserir num processo de esperançosa busca” [...] na prática educativa [...]” (FREIRE, 2000, p. 114), levando-nos a um processo ainda maior, e constante, entre “denúncia e anúncio”.

O que podemos observar na escola contemporânea é a perda de sentidos e significados no processo pedagógico distanciando o ser humano das atividades, ações, objetivos com parte da construção de conhecimentos. A escola deixou de contemplar-se como espaço de produção e socialização de aprendizagens significativas, se portando, nas entrelinhas, para ações que suprem as “necessidades da economia”, pois, ou são controladas pelo setor privado, como unicamente processo de operações instrumentais, ou são tratadas por meio de metas, gráficos, avaliando e comparando desempenhos (YOUNG, 2007).

Isto posto, vale lembrar que a educação brasileira demanda releitura, por meio de análise crítica das ideias pedagógicas já existentes, para evidenciar as tendências que primam pela compreensão das concepções educacionais ligadas à educação humanizada, como também sobre a formação docente na busca do Paradigma educacional emergente (MORAES, 2003), no questionamento sobre a organização escolar e a didática. Isto é, prima por buscar possibilidades de debates sobre os desafios e projetos educacionais no país, com novos olhares, aspirações e espírito científico a partir da percepção da complexidade dos problemas sociais como “reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida” (INEP, 1944).

A partir da discussão sobre o momento histórico contemporâneo, se faz necessário rever a função da escola contemporânea, no que se refere à crise dos sentidos e os impactos desta mediante a complexidade nas escolas, em consonância com o sentido de propor uma nova paradigmáticação, como Morin (2009) alerta: fundamentada na lógica retroativo/recursivo na geração do conhecimento. A proposta é fazer um olhar de popa em direção à atualidade pelo fato de que já está em curso uma tendência que hoje

passa a ser intitulada de “metodologias ativas”, com muitos nuances interpretativas. O Paradigma da Complexidade é chamado a contribuir de modo irrevogável para adubar o terreno do ensino em prol de buscas de produção de significados para as questões da aprendizagem, ainda ineficientes para a citada consolidação da educação escolar brasileira (SAVIANI, 2007; LIBÂNEO, 2005).

O fazer sentido se constrói a partir da ação, do ato, na relação, seja ela entre o sujeito e os objetos, entre os processos, circunstâncias ou entre pessoas. Landowski (1996, p. 28) esclarece que o sentido

[...] manifesta-se, antes, à maneira dum fenômeno emergente, fluido, quase aleatório, tendo a faculdade de *surgir* em qualquer parte, inclusive onde menos se espera, em razão de certos processos contextuais e interativos nem sempre imediata e empiricamente visíveis, mas por meio dos quais, diremos – tomando então muito a sério o verbo *fazer* – ele conjunturalmente “se faz” ou se desfaz.

Percebe-se, então, que os sujeitos produzem sentidos em toda sua trajetória no período de vida, em todas as atividades e relações. Todas as criações humanas são prenhes de sentidos e é desta forma que a subjetividades acontece mediante processos complexos e de forma específica a cada sujeito no seu contexto social.

Considerações finais

Mediante reflexões neste texto, pode-se inferir que é momento de ruptura e de se posicionar diante do novo e da produção de sentidos, da vida e da reavaliação dos verdadeiros sentidos e valores na escola. A escola é constituída como espaço social que se produz e, ao mesmo tempo, reproduz a sociedade em que se insere. Abarca funções diversas, como resultado das prerrogativas da sociedade moderna capitalista de produção. Assim, provoca mudanças, reproduz cultura, tendo como arcabouço experiências vivenciadas e compartilhadas no cotidiano.

Infelizmente, a escola *sem sentido* ainda conta com um processo mecânico de aprendizagem, onde a passividade e a unidirecionalidade estão presentes na condução da produção de conhecimentos, em sua transmissão “bancária”, em uma insistência em subjugar a escola nos seus sentidos autênticos. Torna-se, então, necessário buscar formas e fundamentos em que o educando possa tomar posse de conhecimentos que sejam pertinentes à sua vida, que o faça pensar e *re-pensar* novos conteúdos, novos olhares e novas formas de ver sua realidade, isto é, que possa adquirir conhecimentos inter e transdisciplinares, aprendendo um novo jeito de ser, pensar, sentir, e agir, elaborando, assim, novos sentidos à educação que recebe, à vida, à sua realidade, ao seu viver cotidianamente. O que estamos a dizer, é que a escola tem um papel fundamental para o conhecer e se *(re)conhecer* no tecido complexo chamado vida. Somente os sentidos darão base para um crescimento maior e para a emancipação social, tão subtraída de grande parte da população brasileira.

Podemos considerar que toda a experiência humana acontece por meio de elementos de sentidos que são constituídos pela integração. A produção de sentidos está intrinsecamente envolvida no ato de aprender e ensinar. Estes processos são indissociáveis de forma dialógica e dialética como nos esclarece Morin. Isto porque, além de unir ações e interstícios contrários, ao mesmo tempo integra, congrega, amplia e interdependem. Assim, a produção de sentidos dentro da escola em sua configuração complexa, se constitui mediante diferentes elementos em tempos e espaços diversos e em diferentes processos de vida dos educandos e educadores.

Cada aluno e cada professor traz para a escola todos os elementos de sentidos que habitam em si de acordo com os caminhos percorridos em sua vida. Estes caminhos, no entrecruzamento com os e de outros sujeitos participantes do processo educativo, provocam novos olhares, conhecimentos, vivências e posturas, em um sistema dinâmico, rompendo assim com a lógica da fragmentação.

REFERÊNCIAS

- ASSMAN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento: reflexão sobre fundamentos epistemológicos e políticos dessa relação**. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1997.
- CHARLOT, Bernard. **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000. 134p.
- GADOTTI, Moacir – **Educação e Poder: introdução à pedagogia do conflito**, São Paulo, Cortez & Autores Associados, 1987, 7ª. Ed.
- GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido**. São Paulo: Grubhas, 2003.
- GRAMSCI, Antonio. **Escritos políticos**, v. 2. Org. e trad. de Carlos N. Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- INEP. Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**. – v. 1, n. 1 (jul. 1944). – Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1944 – Publicação oficial do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.
- JUNKER, Débora B. Agra. Tempo de recolhimento – escolher a esperança. **Educação & Linguagem** v. 23, n. 2 – 5-21. jul.-dez. 2020. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/EL/article/view/10829>. Acesso em: 10 out. 2021.
- LANDOWSKI, Eric. Viagem às nascentes do sentido. In SILVA, Ignácio Assis (Org.) **Corpo e sentido: a escuta do sensível**. São Paulo: UNESP, 1996, p. 21 – 43.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortêz, 2005.
- MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico. **Cad. Cedes**. Campinas, v. 31, n. 85, p. 341-357, 2011.
- MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas/SP: Papirus, 2003.
- MORIN, Edgar. **O Método 1, 2, 3, 4, 5, 6** (Coleção). Editora Sulina, 2009.

- MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo, Cortez.2001.
- MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.
- NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicação Dom Quixote,1992.
- REIGOTA, Marcos. **A produção de ausência de sentidos adentra o cotidiano escolar... e mata**. (Paulo Freire: educação e política no enfrentamento do obscurantismo-Instituto Sedes-SP-10/09/19). Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/335813778_A_producao_d_e_ausencia_de_sentidos_adentra_o_cotidiano_escolare_mata_Paulo_Freire_educacao_e_politica_no_enfrentamento_do_obscurantismo-Instituto_Sedes-SP-100919. Acesso em 10 out. 2021.
- ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação. **Diálogo Educ**, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez., 2006.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. **Poderes Instáveis em Educação**. RS. Artmed, 1999.
- SANTOS, Akiko. **Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido**. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. **Laboratório de Estudos e Pesquisas Transdisciplinares**. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/07.pdf>. Acesso: 14 mar. 2020.
- SAVIANI, Demerval. Pedagogia: O espaço da Educação na Universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/06.pdf>. Acesso: 30 junho 2020.
- SOUZA, Ruth Catarina C. R. de. A complexidade, a escola e o aprender-ensinar. In: MONTEIRO, Filomena M. de **A. Educação como espaço de cultura**. V. II Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste. ANPEd Ed UFTM, 2006, p. 154-161.
- YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 10 out. 2021.

HABILIDADES SOCIAIS NO CONTEXTO ESCOLAR: RELATO DE UMA INTERVENÇÃO COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA E SEM FALA ARTICULADA¹

Patricia Lorena Quiterio (UERJ)²; Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes (UERJ)³

Introdução

O ser humano é naturalmente sociável, predisposto a se organizar e constituir sua vida fundamentando-se no relacionamento com o outro. Assim, é importante desenvolver um repertório de comportamentos que sejam desejáveis para tal relação interpessoal. As habilidades sociais são definidas como um conjunto de comportamentos sociais valorizados pela cultura em questão, voltados para o enfrentamento de demandas sociais. Essas habilidades relacionam-se com os comportamentos sociais desejáveis funcionando como fator de proteção ao desenvolvimento humano. Em geral, apresentam repercussões com alta possibilidade de beneficiar o próprio indivíduo, seu interlocutor e a comunidade. O conceito de habilidades sociais se liga ao de competência social – construto mais central, amplo e avaliativo do desempenho de um indivíduo em uma tarefa social. As habilidades sociais não resultam diretamente em competência social (embora sejam requisitos desta) já que, para ser considerado socialmente competente, o indivíduo deve ter sucesso, a partir de critérios instrumentais e éticos, em seus objetivos sociais e nas demandas da sociedade e cultura na qual está inserido (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017).

Estudos nacionais em habilidades sociais junto a pessoas com problemas de aprendizagem, deficiência intelectual, deficiências

¹ Este capítulo apresenta parte do Estudo II da Tese da primeira autora sob orientação da segunda autora. A pesquisa teve financiamento da bolsa PROESP/CAPES.

² Doutora em Educação Inclusiva pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro; Professora Adjunta no Instituto de Psicologia e no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social (PPGPS) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: patricialorenauerj@gmail.com

³ PhD em Educação Especial pela Vanderbilt University; Professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPed) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: leilareginanunes@terra.com.br

sensoriais, transtornos do espectro do autismo, altas habilidades e deficiência física têm sido conduzidos em nosso país, notadamente em escolas regulares. Aguiar (2006) desenvolveu um estudo com o objetivo de delinear, implementar e descrever um programa de promoção de habilidades comunicativas verbais e não verbais para um grupo de seis adultos com deficiência intelectual. Constatou-se mudanças positivas em vários componentes treinados, mudanças positivas confiáveis em alguns componentes, bem como satisfação dos participantes e seus familiares com a intervenção. Pereira-Guizo (2010) avaliou a eficácia e efetividade de um Programa de Desenvolvimento de Habilidades Sociais para o Trabalho junto a pessoas com deficiência física desempregadas. Participaram 16 pessoas, com idade entre 18 e 36 anos, que formaram dois grupos de intervenção. Os resultados indicaram ganhos de habilidades sociais após a intervenção, manutenção das aquisições nas avaliações de seguimento e generalização das habilidades aprendidas para o ambiente natural. Um terceiro estudo, desenvolvido por Ferreira (2012) com três crianças cegas, três com baixa visão e três videntes avaliou um programa de intervenção sobre a expressividade facial das emoções e o repertório de habilidades sociais, conforme autoavaliação e avaliação de juiz, pais e professores. Resultados demonstraram mudanças relevantes em termos de melhoria da expressividade facial, bem como seu impacto sobre as classes de habilidades sociais. E, o estudo de Ferreira e Munster (2017) avaliou as habilidades sociais de alunos com deficiência intelectual, antes e após um programa de Educação Física, sob a perspectiva dos professores. A amostra foi composta por sete crianças com idade entre sete e 14 anos. Dos sete participantes, cinco obtiveram mudança positiva confiável nas habilidades sociais após o programa de habilidades sociais desenvolvido nas aulas de Educação Física.

Tais investigações têm evidenciado a importância do desenvolvimento das habilidades sociais nessa população, destacando que o desempenho social adequado pode amenizar os efeitos psicológicos e sociais adversos, especialmente na interação com diferentes interlocutores, possibilitando melhor qualidade de vida (FREITAS; DEL PRETTE, 2013). Convém destacar a necessidade de estudos com pessoas com deficiência física associada à deficiência de comunicação como aquelas com paralisia cerebral. Quiterio (2015)

descreveu o repertório de habilidades sociais de estudantes com paralisia cerebral a partir de um estudo de avaliação multimodal junto a esta população em uma escola especial. Esse estudo desenvolveu uma avaliação das habilidades sociais de indivíduos sem fala articulada por meio de recursos da comunicação alternativa. A relação entre todos os instrumentos revelou déficits de desempenho e fluência nas subclasses de habilidades sociais. Ressaltou-se a necessidade de ampliar o repertório das habilidades e sua generalização para outros contextos por meio de um Programa de Promoção das Habilidades Sociais (PPHS) (QUITERIO; GERK; NUNES, 2017; QUITERIO; NUNES, 2018).

Nas pessoas sem fala articulada a dificuldade em emitir a fala, de estruturar uma frase com todos os elementos da linguagem humana, torna-se crítica não só para a aquisição de habilidades básicas, como leitura, escrita, matemática, mas para o desenvolvimento de habilidades de promoção da comunicação e de relacionamento interpessoal. O último levantamento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) indica que 8,4% da população brasileira acima de dois anos – o que representa 17,3 milhões de pessoas tem algum tipo de deficiência (IBGE, 2019). Pesquisas afirmam que meio por cento da população mundial é privada de comunicação oral (NUNES, 2003), sendo assim aproximadamente uma em cada duzentas pessoas não é capaz de se comunicar através da fala articulada devido a vários fatores neurológicos, físicos, emocionais e cognitivos, sendo a condição mais comum à da paralisia cerebral (NUNES, 2003).

No caso da paralisia cerebral ocorre uma lesão no sistema nervoso central e dependendo de sua localização ocasiona diferentes atrasos no desenvolvimento neuropsicomotor (GERALIS, 2007), implicando em alterações ao nível de tônus muscular, qualidade de movimento, percepções e capacidade de apreender e interpretar os estímulos ambientais, e muitas vezes as sequelas da paralisia cerebral tornam-se agravadas pelas dificuldades que essas crianças apresentam em explorar o meio e em se comunicar com o mundo externo. Além disto, Argyle (1975) destaca é que as pessoas falantes têm a tendência de antecipar a comunicação da pessoa sem fala articulada.

Este grupo de pessoas pode incluir também sujeitos com deficiência intelectual que apresentam “incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo expresso em habilidades conceituais, sociais e práticas. Esta inabilidade se origina antes da idade dos 18 anos” (VELTRONE, MENDES, 2012, p. 362). Destaca-se o alunado com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), no qual o comprometimento na comunicação, interação social e a presença de padrão restrito e repetitivo de comportamento podem acarretar prejuízos no relacionamento social, em graus que requeiram atendimento educacional especializado (TOGASHI; WALTER, 2016).

Além do conhecimento referente a relação entre habilidades cognitivas e sociais, faz-se necessária a utilização de técnicas, estratégias e recursos que favoreçam a interação entre sujeitos falantes e não falantes. O sujeito sem fala articulada, devido à falta de oportunidades e de vivências por meio da expressão oral e de exploração de diferentes ambientes e interlocuções com diferentes parceiros (TOMASELLO, 2003), pode ter dificuldade de estabelecer as construções linguísticas mais abstratas e relações interpessoais adequadas.

A comunicação alternativa, área multidisciplinar que, por meio do uso de recursos manuais, gráficos e tecnológicos, favorece a expressão e comunicação de estudantes sem fala articulada com seus parceiros falantes (BERSCH, 2007). Assim, o interesse do interlocutor é peça chave para que a comunicação flua, levando em consideração diferenças como: criar oportunidades, conceder tempo suficiente, oportunizar a troca de turno, responder de modo apropriado, respeitando e ampliando o nível de resposta (NUNES, 2003). A escolha da melhor forma de comunicação para uma pessoa que utiliza um sistema alternativo deve basear-se nas características motoras e perceptivas do indivíduo⁴ (BERSCH, 2007). A intenção da comunicação alternativa é empregar símbolos com significados e que

⁴ Os recursos de baixa tecnologia não são eletrônicos e requerem maior esforço por parte do usuário, mas em contrapartida, são leves, fáceis de fabricar, manter e transportar para que o aluno utilize em diversos ambientes funcionais, tais como: objetos em miniatura, sistemas gráficos e pranchas de comunicação. Já os sistemas de alta tecnologia incluem os comunicadores e os computadores, tais como: teclado expandido, mouse adaptado, colméia, acionadores externos e softwares especiais. Na escolha dos recursos deve-se considerar os aspectos cognitivos, sensoriais e motores do usuário (BERSCH, 2007).

possibilitem a interação com o grupo social e a cultura, conforme ressaltam Togashi e Walter (2016), enfatizando a viabilidade de promover a interação entre pessoas sem fala articulada e diferentes parceiros de comunicação.

A comunicação alternativa tem sido utilizada também em PPHS, que se mostram eficazes na ampliação de interações sociais e comunicativas de estudantes com e sem deficiência. No caso de usuário de comunicação alternativa, proporciona maior aceitação por seus pares, e no caso de crianças com fala articulada, possibilita o desenvolvimento de formas satisfatórias de comunicação, usando, inclusive, recursos tecnológicos (QUITERIO; GERK; NUNES, 2017). Para que se possa intervir apropriadamente por meio dos programas de intervenção, a avaliação mostra-se crucial, uma vez que buscasse obter, além da autopercepção, a visão de outros informantes próximos sobre as habilidades sociais do indivíduo, como pais e professores, por meio de diferentes instrumentos e procedimentos metodológicos (QUITERIO, 2015).

Considerando esses achados na literatura e a lacuna em estudos de promoção das habilidades sociais voltadas para os estudantes sem fala articulada desenvolveu-se esta pesquisa com dois estudos interligados: (i) programa de formação inicial em habilidades sociais e educação especial direcionado a graduandas em Pedagogia e (ii) programa de promoção em habilidades sociais para estudantes com deficiência sem fala articulada. Este capítulo discorre sobre o Estudo II que tem como objetivo descrever um programa de promoção de habilidades sociais para alunos com deficiência e sem fala articulada de uma escola pública.

Programa de Promoção de Habilidades Sociais para Alunos Sem Fala Articulada (PPHS-ASFA)

Esse estudo foi aprovado pela Comissão de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Parecer COEP 004 / 047.3.2011). Participaram sete estudantes com idade entre 15 e 30 anos ($M = 23,7$; $dp = 4,98$), sendo quatro do sexo feminino.

Inicialmente, foi acordada uma reunião com os familiares para assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e para combinar aspectos, tais como: horários, datas dos encontros e

permanência dos estudantes na escola para participar do PPHS-ASFA. Em relação as professoras, a coordenadora pedagógica optou por conversar com o grupo de educadores no dia do Centro de Estudos e combinou-se de entregar um convite para os mesmos explicando sobre sua participação na pesquisa.

O PPHS-ASFA teve a seguinte proposta: (a) carga horária: 33h (trinta e três horas), sendo distribuídas em 22 (vinte e dois) encontros de 1h30min (uma hora e trinta minutos) e, (b) formato do curso: teórico – exposição didática sobre cada classe de habilidades sociais e prático – vivências, dinâmicas, atividades e tarefas de casa. Os instrumentos utilizados foram:

1) Inventário de Habilidades Sociais para Pessoas Sem Fala Articulada (IHS-ASFA) - Instrumento composto por 20 itens de múltipla escolha e descreve situações vivenciadas na escola por pessoas com deficiência. Os itens relatam uma situação problema, para a qual o sujeito tem três alternativas de reação: Habilidade (HB), Não Habilidade Passiva (NHP) e Não Habilidade Ativa (NHA). As opções de resposta são apresentadas sob a forma de cartões e cada aluno aponta a sua opção diante de cada situação (QUITERIO; GERK; NUNES, 2020).

2) Questionário para responsáveis focalizado nas Habilidades Sociais – Instrumento com cinco alternativas de resposta baseadas na Escala *Likert*, no qual os familiares avaliam as habilidades: básicas, autocontrole e expressividade emocional, civilidade, empatia, assertividade e fazer amizades, distribuídas em trinta itens. O questionário considera as diferentes opções de respostas que o estudante emite tanto por meio de gestos como de pranchas de comunicação.

3) Entrevista com a professora focalizada nas Habilidades Sociais - Entrevista semiestruturada orientada por um roteiro com o acréscimo da técnica recorrente. O conteúdo foi gravado, transcrito de forma integral, e submetido à entrevistada que teve oportunidade de fazer comentários, corrigir ideias, esclarecer as falas - promovendo a fidedignidade dos dados (MANZINI, 2003). O instrumento coleta a percepção da professora sobre as seguintes habilidades sociais dos estudantes: Básicas de comunicação; Autocontrole e Expressividade Emocional; Civilidade; Assertividade; Fazer Amizades e Habilidades Sociais Acadêmicas.

4) Tarefas de casa – Atividades realizadas semanalmente pelos estudantes e seus familiares. Em cada encontro entregava-se uma síntese contendo a definição e exemplos de cada subclasse. O registro de monitoria determinava a frequência das habilidades requeridas pela subclasse correspondente, bem como utilizou-se atividades de pesquisa sobre cada subclasse.

5) Relatos dos familiares - Encontros (um durante a intervenção e outro pós-intervenção) realizados com os familiares durante o PPHS-ASFA foram gravados e transcritos literalmente por duas alunas bolsistas não participantes da pesquisa. Estas reuniões tiveram como finalidade escutar as percepções sobre o programa e a participação do/a estudante, ouvir sugestões, acolher questionamentos, bem como orientar e sugerir atividades e atitudes para ampliar os relacionamentos interpessoais adequados.

A estrutura dos encontros do PPHS-ASFA envolveu três fases: pré-intervenção, intervenção e pós-intervenção (Quadro 1) e baseou-se em técnicas cognitivas, comportamentais e vivências. As atividades foram planejadas, confeccionadas e desenvolvidas com recursos da comunicação alternativa. Cada sessão foi planejada, estabelecendo-se: (a) os objetivos gerais e específicos; (b) elaboração em *power point* da exposição didática, (c) seleção das vivências, dinâmicas e possíveis procedimentos de intervenção e, (d) tipos de tarefas de casa. O programa foi avaliado em três fases, conforme Quadro 2.

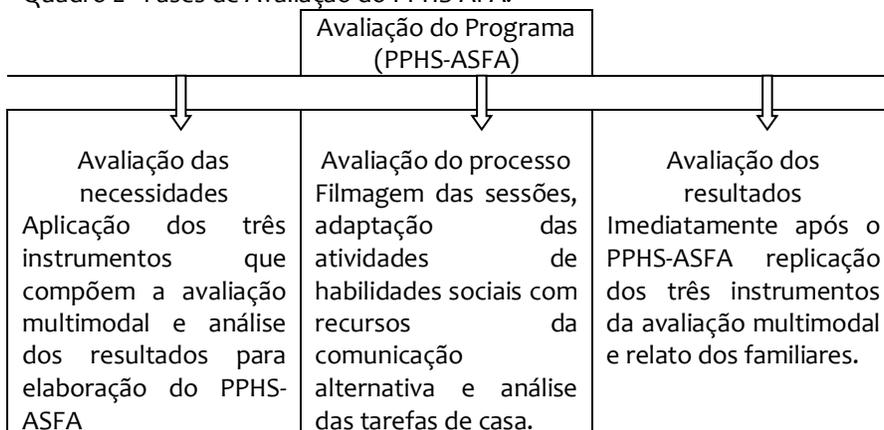
Quadro 1 - Estrutura geral do PPHS-ASFA.

Fases e período	Atividades
Pré-intervenção (2 meses)	Avaliação multimodal dos estudantes sem fala articulada: entrevista semiestruturada com a professora, questionário com os responsáveis e IHS-ASFA com os/as estudantes. Análise dos instrumentos.
Tratamento (5 meses)	Programa de Promoção das Habilidades Sociais (33h) com os seguintes temas: 1 e 2 (Básicas de Comunicação), 3, 4 e 5 (Autocontrole e Expressividade Emocional), 6 e 7 (Civildade), 8 e 9 (Empatia), 10 (Assertividade), 11 (1º Encontro com os responsáveis), 12 e 13 (Assertividade), 14 e 15 (Fazer amizades), 16, 18 e 19 (Solução de Problemas Interpessoais), 17 (2º Encontro

	com os responsáveis), 20 (Habilidades Sociais Acadêmicas), 21 (Habilidades Sociais Acadêmicas e Confraternização), 22 (Avaliação Pós-intervenção). Reunião com as graduandas (22h) Análise das Tarefas de Casa (avaliação processual) Exposição de trabalhos (meio) e festa (final)
Pós-intervenção (1 mês)	Replicação da avaliação multimodal. Reunião com os familiares.

Fonte: Arquivo pessoal da primeira autora.

Quadro 2 - Fases de Avaliação do PPHS-AFA.



Fonte: Arquivo pessoal da primeira autora.

A estrutura dos encontros do PPHS-ASFA seguia a mesma sequência. Na primeira parte, as graduandas conversavam com os/as estudantes utilizando as pranchas básicas e as pranchas de habilidades sociais, comentando sobre as tarefas de casa e outros assuntos. Na segunda parte, desenvolviam-se as atividades previstas para a intervenção (exposição didática, vivências, dinâmicas adaptadas por meio de recursos da comunicação alternativa.

Figura 1) e na parte final, explicava-se a tarefa daquela semana e promovia-se um *feedback* do encontro.

Figura 2) Exemplos de prancha de comunicação e atividade com recursos alternativos de baixa tecnologia utilizados no PPHS-ASFA.



Fonte: Arquivo pessoal da primeira autora.

Resultados

Os resultados são apresentados por meio de uma sequência lógica-temporal: (a) avaliação do processo através da tarefa de casa, (b) três instrumentos de pré- e pós-intervenção e, (c) relato dos familiares ao final da PPHS-ASFA.

Tarefas de casa (processo). Durante a análise das tarefas de casa, percebia-se que algumas habilidades deveriam ser reforçadas com alguns estudantes, mas estas variavam na intensidade e quantidade. A estratégia adotada pela equipe foi a análise em conjunto, registro em uma tabela compartilhada entre as graduandas durante a semana via *e-mail* e cada uma focava em um parceiro de comunicação, pois assim concentrava-se sua dificuldade. Em seguida, elaborou-se gráficos em Excel para acompanhamento das tarefas de casa.

IHS-ASFA (pré e pós-intervenção). Na pré-intervenção, a única subclasse que obteve índice superior à média foi Habilidades Sociais Acadêmicas (57,1%). As demais subclasses obtiveram índice abaixo da média. Na pós-intervenção, duas subclasses obtiveram escore abaixo da média: Autocontrole e Expressividade Emocional / Empatia e Cividade – ambas com 46,4%. Contudo, apesar de estarem abaixo da média, obtiveram um crescimento significativo após o PPHS-ASFA de 21,4% e 17,8%, respectivamente. Neste instrumento, houve um crescimento expressivo nas demais subclasses de habilidades sociais:

14,3% em Habilidades Sociais Acadêmicas, 19% em Fazer Amizades, 28,9% em Solução de Problemas Interpessoais e 39,3% em Assertividade.

Questionário com os familiares (pré e pós-intervenção). Na pré-intervenção, a subclasse Fazer amizades obteve um índice representativo de déficit com 49,1% e com quatro indicações de estudantes. As demais subclasses obtiveram índice acima da média. Na pós-intervenção, nenhuma subclasse obteve média abaixo de 50%. Os quatro estudantes com maior dificuldade em Fazer Amizades obtiveram, neste instrumento, índice satisfatório. Houve crescimento significativo nas demais subclasses de Habilidades Sociais, a saber: 5,7% em Empatia, 6,4% em Habilidades básicas de comunicação, 11,1% em Civilidade, 13,1% em Autocontrole e Expressividade Emocional, 13,8% em Assertividade e, 20,6% em Fazer Amizades.

Entrevista com as professoras (pré e pós-intervenção). As entrevistas coletaram a percepção das professoras acerca das habilidades sociais dos/as estudantes antes e após a intervenção. Os registros *verbatim* das entrevistas foram analisados segundo a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1977). Resumindo as impressões coletadas na pré-intervenção, constatou-se dificuldade nas seguintes subclasses: Básicas de Comunicação, Fazer amizades e Autocontrole e Expressividade Emocional. Com dificuldades parciais ficaram as subclasses Habilidades Sociais Acadêmicas, Civilidade e Solução de Problemas Interpessoais e, com desempenho adequado a subclasse Assertividade. Após o processo interventivo, a subclasse Assertividade permaneceu com desempenho elevado. As subclasses Sociais Acadêmicas e Solução de Problemas Interpessoais permaneceram com índice mediano. A subclasse Autocontrole e Expressividade Emocional permaneceu com dificuldade. A subclasse Civilidade avançou do nível mediano para satisfatório. As subclasses Básicas de comunicação e Fazer Amizades avançaram do nível com dificuldade para o nível com desempenho elevado.

Relato dos responsáveis (processo e pós-intervenção). As respostas foram organizadas em categorias:

<i>Expectativa sobre o programa</i>	Mãe: ela pega todos os materiais no domingo (...). Ela adora. P: no primeiro dia que eu cheguei aqui eu falei, olha
-------------------------------------	--

	<p>só, vocês estão fazendo um curso, então pra isso existe uma pasta, vocês têm material a gente faz muito teatro, faz vivência, os trabalhos também, então eu falei assim: vocês estão aqui juntas, trabalham juntas...</p> <p>Mãe: talvez seja por isso que ela goste tanto, ela não gosta de coisa muito infantilizada (...). Aí eu fico pensando assim, então eu já estou realmente no limite sabe? Eu disse, já que agora o projeto deu um <i>upgrade</i> agora né? Até comentei com o pai ela está adorando o projeto, deixa ela lá.</p> <p>Mãe: Ela vem feliz. Eu pensei que ela fosse ficar mais cansada de estudar, mas nada. Fica feliz da vida e conta depois.</p>
<p><i>Percepção das subclasses de habilidades sociais no cotidiano</i></p>	<p>Tá curtindo muito. Você vê sim essa diferença, essa coisa das emoções eu acho que... a questão que me chamou mais a atenção... (subclasse Autocontrole e Expressividade Emocional) (conversa entre a pesquisadora e a mãe da aluna Júlia no dia 09/10/2013, grifo nosso).</p> <p>[...] essa questão de perceber o sentimento dos outros e tal, até mesmo na revista, na televisão quando ela presta a atenção nisso (...). Aí ela diz, sabe, eu percebo que ela presta mais a atenção nisso. E sai um pouco dessa coisa do tirano, eu, eu, eu, eu.... (subclasse Empatia)</p>
<p><i>Uso dos recursos de comunicação alternativa na interação</i></p>	<p>[...] deixei a prancha em cima da mesa. Aí aquilo dali vai ser sobre alguma coisa que a gente falou, fala... Ele pegou a prancha e levou para mim na cozinha. Desculpa, é, eu tenho uma ideia, não sei se vai mudar alguma coisa. O feijão e o arroz talvez fosse melhor se eu levasse a prancha na panela.</p>
<p><i>Tarefas de casa</i></p>	<p>Mãe: Ela está bastante empolgada. O caderno... a pastinha que fica lá na sala, de vez em quando ela pega e a gente vê, pra gente preencher as bolinhas (...).</p> <p>Mãe: aí tem uns de cumprimentar, aí eu falo, ih Julia, isso daí você tem que colocar vermelho de segunda a sexta. Aí ela olhou pra mim e falou que não. Então falei, então vai me cumprimentar? Vai ser educada quando as pessoas chegam? Aí ela riu. Quando eu chego em casa ela me cumprimenta, aí eu falo, ó,</p>

	vamos botar o verdinho lá, e tal...
<i>Incentivo ao uso do reforçamento – elogio social</i>	Mãe falando sobre o atendimento com as fonoaudiólogas: [...] ele mandou beijo pras terapeutas! (J. não se despedia). P: Nessa hora que você elogia. Que bom Júlio que você está fazendo isso!
<i>Interação entre os responsáveis e as graduandas no PPHS-ASFA</i>	Mãe: e começa a rir, aí ele começa a rir. Elas são todas novas, elas são novinhas. Elas são amorosas (...) Têm praticamente a mesma idade. Mãe: Porque assim, elas são muito... e ele adora. Ele adora, assim... em tons de alegria. Gente alegre.
<i>Opinião sobre o PPHS-ASFA</i>	[...] e ela tá dando conta de muita coisa, muito negócio também. Ela tá muito tranquila. Ela não é muito moleza não, mas é muito carinhosa, muito generosa (...). Estou, estou adorando. Estou adorando mesmo. A Julia já participou de outros momentos né? (referindo-se a outros projetos que sua filha já participou pela UERJ). Mas cada vez, assim, ela ganha muitíssimo, um salto. Isso é muito, muito gratificante (...). Porque quem ganha é ela, e ganhamos todos nós. [...] ela está gostando muito porque ela quer fazer parte da conversa. É quer sempre subir mais um degrau (conversa entre a pesquisadora e a madrinha da aluna Sandra no dia 13/11/2013, grifo nosso).

Considerações finais

A importância dos estudos em habilidades sociais para o contexto educativo e inclusivo oportuniza o melhor desempenho e competência social nas relações interpessoais dos estudantes. Percebe-se, contudo, que o trabalho coletivo, dentro da própria escola e em parceria com instituições superiores de ensino pode favorecer a formação e o aperfeiçoamento de professores no emprego de estratégias de promoção das relações interpessoais em sala de aula por meio de recursos alternativos de comunicação.

A análise processual das tarefas de casa foi uma estratégia fundamental no desenvolvimento do programa, pois possibilitou a avaliação e o fortalecimento das aquisições comportamentais dos participantes e revelou a generalização dos comportamentos

trabalhados durante o PPHS-ASFA para outros ambientes que fazem parte do cotidiano dos alunos. Os resultados da avaliação multimodal pré- e pós-intervenção (questionário com os familiares, entrevistas com as professoras e IHS-ASFA) revelaram que apesar do aumento percentual na subclasse Autocontrole e Expressividade Emocional, esta continuou com déficit significativo. A subclasse Habilidades Sociais Acadêmicas também obteve um aumento quantitativo, mas permaneceu no nível mediano. E as subclasses Civilidade, Empatia e Solução de Problemas Interpessoais que apresentaram déficits parciais passaram a obter desempenho satisfatório. A subclasse Assertividade avançou do nível parcialmente adequado para adequado. E, por fim, as subclasses Básicas de Comunicação e Fazer amizades que se encontravam abaixo do nível adequado após o PPHS-ASFA obtiveram desempenho elevado no pós-teste. Acrescenta-se que os relatos dos familiares contribuíram para uma avaliação do programa, como por exemplo:

Eu tento conversar com ele. Eu achava que ele não entendia (...) Eu acho que ele está bem melhor em tudo. O que eu tô querendo deste trabalho também é abrir minha cuca porque eu tô notando que muita coisa que eu achava que ele não entendia, ele entende. Eu estava redondamente enganada. Ele está aprendendo, ele consegue (choro). Então, através desse trabalho eu estou vendo que eu tenho que melhorar em muitas coisas. Eu quero ver se eu consigo entendê-lo melhor (conversa entre a pesquisadora e a mãe do aluno Vitor).

A análise de dados de avaliação multimodal, dos relatos dos familiares e das mudanças comportamentais dos estudantes, indica que houve ampliação das possibilidades de comunicação em diferentes espaços, como lanchonetes, condomínios, terapias... por meio do uso intencional dos recursos de comunicação alternativa favorecendo as relações interpessoais. Destacam-se algumas recomendações para o desenvolvimento de um programa de intervenção com participantes com deficiência: (a) conciliar o horário do programa de acordo com os horários de estudo dos alunos e, possivelmente providenciar transporte adaptado; (b) garantir recursos de acessibilidade tanto no ambiente físico (recursos alternativos de baixa e alta tecnologia); (c) usar vivências

contextualizadas; (d) adaptar as atividades de acordo com as características físicas de cada aluno; (e) manter as tarefas de casa como forma de monitoria e possibilidade de generalização dos comportamentos.

Referências

- AGUIAR, Adriana Augusto Raimundo. **Construção e avaliação de um programa multimodal de habilidades comunicativas para adultos com deficiência mental**. 2006. 298f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2006.
- ARGYLE, Michael. Non verbal communication in human social interaction. In: HINDE, Robert. (Org.). **Non-verbal communication**. Londres: Cambridge University Press, 1975, p. 243-269.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BERSCH, Rita. Tecnologia Assistiva – TA. In: SCHIRMER, Carolina R. (Org.). **Atendimento Educacional Especializado: deficiência Física**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007, p. 131.
- DEL PRETTE, Almir.; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. **Competência social e habilidades sociais: manual teórico-prático**. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.
- FERREIRA, Bárbara Carvalho. **Expressividade facial de emoções em crianças deficientes visuais e videntes: avaliação e promoção**. 2012. 247f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2012.
- FERREIRA, Elizângela Fernandes; MUNSTER, Mey de Abreu. Avaliação das habilidades sociais de crianças com deficiência intelectual sob a perspectiva dos professores. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, v.23, n.1, p.97-110, 2017.
- FREITAS, Lucas. Cordeiro; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. Habilidades sociais de crianças com diferentes necessidades educacionais especiais: avaliação e implicações para intervenção. **Avances en Psicología Latinoamericana**, v. 31, n.2, p. 344–362., 2013.
- GERALIS, Elaine. **Crianças com paralisia cerebral: guia para pais e educadores**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Brasil tem mais de 17 milhões de pessoas com deficiência, segundo IBGE.** 2019. Disponível em: <<[https://www. https://www.ibge.gov.br/](https://www.https://www.ibge.gov.br/)>>. Acesso em: 10 dez. 2021.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada. In: MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; OMOTE, Sadao (Orgs.). **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial.** Londrina: EDUEL, 2003. p. 11-25.

NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula. **Favorecendo o desenvolvimento de jovens com necessidades educativas especiais.** Rio de Janeiro: Dunya, 2003.

PEREIRA-GUIZO, Camila de Souza. **Habilidades sociais para o trabalho: Efeitos de um programa para jovens com deficiência física.** 2010. 164f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2010.

QUITERIO, Patricia Lorena. **Promoção das habilidades sociais de alunos não falantes tendo como interlocutores graduandas em Pedagogia.** 2015. 204f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

QUITERIO, Patricia Lorena; GERK, Eliane; NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula. Avaliação multimodal das habilidades sociais de estudantes com paralisia cerebral usuários de comunicação alternativa. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 58, p. 455-470, 2017.

QUITERIO, Patricia Lorena; NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula. **Programa de promoção de habilidades sociais para alunos sem fala articulada.** São Paulo: Memnon, 2018.

QUITERIO, Patricia Lorena; NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula; GERK, Eliane. Estudo preliminar: construção do inventário de habilidades sociais para alunos sem fala articulada. **Revista Educação Especial**, v. 33, p. 1-26, 2020.

TOGASHI, Claudia Miharú; WALTER, Cátia Crivelenti de Figueiredo. As contribuições do uso da comunicação alternativa no processo de inclusão escolar de um aluno com Transtorno do Espectro do Autismo. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, v. 22, n. 3, p. 351-366, 2016.

TOMASELLO, Michael. **Constructing a language:** a usage-based theory of language acquisition. Cambridge: Harvard University Press, 2003.

VELTRONE, Aline Aparecida; MENDES, Enicéia Gomes. Impacto da mudança de nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual. **Educação em Perspectiva**, v. 3, n. 2, p. 448-450, 2012.

MEMÓRIAS LITERÁRIAS: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO A PARTIR DO OLHAR FOTOGRÁFICO

Edézio Peterle Júnior (IFES)¹; Ernandes de Oliveira Pereira (IFES)²
Selma Lúcia de Assis Pereira (IFES)³

Introdução

O presente texto tem o objetivo de apresentar as práticas de regência compartilhada realizadas durante o período de estágio supervisionado, componente curricular obrigatório do curso de Licenciatura em Letras Português 2016/2020 do Instituto Federal do Espírito Santo – campus Venda Nova do Imigrante. Esta apresentação abordará as práticas desenvolvidas no período de estágio supervisionado na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Pindobas, localizada na zona rural do município de Venda Nova do Imigrante, interior do Estado do Espírito Santo.

Relataremos a fase da regência compartilhada, em que elaboramos uma sequência didática voltada para o 6º ano do Ensino Fundamental II. Optamos por trabalhar o gênero Memórias Literárias a partir da fotografia. Essa união de práticas visou motivar as crianças à produção textual, bem como possibilitar um contato com as novas tecnologias, visto que grande parte dos alunos daquela instituição moram em zona rural, em sua maioria, desprovidos de acesso à internet ora devido à localização da residência, ora por causa da realidade social de cada um.

Ao trabalharmos a fotografia na sala de aula, visamos promover, também, um momento prático ainda não trabalhado na escola. O tema da produção textual foi a própria escola com o tema: “Escola de Pindobas: minha casa de todos os dias”. Assim, os alunos

¹ Graduado em Licenciatura em Letras pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes): edeziopeterle@hotmail.com.

² Doutor em Geografia pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Professor de Geografia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes). ernandes.pereira@ifes.edu.br.

³ Doutoranda em Letras pela Pontifícia universidade Católica (PUC-MG). Professora de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes). s.assis@yahoo.com.br.

iriam escrever suas próprias memórias a respeito da escola, com descrição do espaço, suas emoções e sentimentos. Aliado a essa proposta, os próprios estudantes iriam fotografar um local preferido. Assim, estaríamos estimulando a afetividade dos alunos com a sua escola, demonstrando isso nas formas verbal (texto de Memórias Literárias) e não-verbal (fotografia).

A proposta ora apresentada previa que os alunos tivessem uma introdução ao gênero textual em questão, visto que a escola estava inscrita nas Olimpíadas de Língua Portuguesa e o sexto ano, turma a qual o estágio foi realizado, participou da proposta produzindo Memórias Literárias.

Por que a linguagem fotográfica na narrativa de memórias?

Diante de um mundo cada vez mais extremamente tecnológico e interativo, onde as pessoas estão mais conectadas em suas diferentes faixas etárias e socioeconômica, percebemos ao nosso redor que sempre há alguém utilizando um *smartphone*, fazendo *selfies*, tirando fotografias. Isso faz parte do cotidiano das pessoas que têm acesso à internet e aos aparelhos celulares. No Brasil, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), são mais de 90% das habitantes fazendo uso de celular, na faixa etária de 14 a 17 anos, o que representa, com exatidão, a realidade dos alunos que estão cursando os anos finais do Ensino Fundamental da Educação Básica.

Exponha-se o quadro 1 a seguir:

Quadro 01:

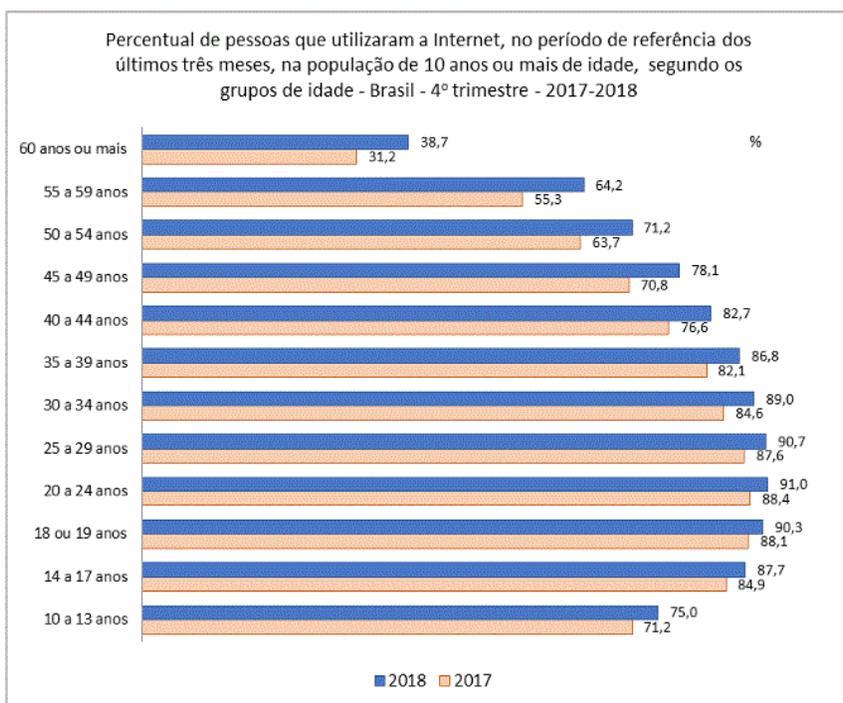


Figura 3: Fonte IBGE.

Segundo Leite (2015, p. 117), a fotografia: “(...) talvez seja uma possibilidade de deixar se contagiar, isto é, ser afetado, dançar, escrever, pensar para/com a fotografia sem ter consciência (ou medo da vida)”. Assim, podemos compreender a fotografia como um instrumento potencializador na sala de aula, possibilitando explorar a oralidade e a escrita a partir das memórias que os alunos têm da escola.

Assim, a proposta pedagógica a seguir tem a intenção de aliar a produção de um gênero textual com a realidade dos alunos, bem como de toda a sociedade, em que a imagem e a tecnologia ganham espaço e permeio a formas de comunicação e interação social.

Além do registro temporal no momento do clique, a fotografia proporciona as mais diversas sensações. Nossa proposta, também, era perceber e induzir os alunos a descobrirem seu afeto ao local de estudos. Mas, qual seria o significado da palavra sensação no dicionário? Buscamos sua etimologia e significados, segundo o dicionário *on-line* Michaelis: sen·sa·ção – sf- etimologia *lat* *sensatio*, -onis. 1 - Reação específica provocada por um estímulo externo ou interno, causando uma impressão sobre os órgãos dos nossos sentidos. 2 - Conhecimento intuitivo e geralmente imediato. 3 - Vivência significativa que desperta afetos e emoções conflitantes; emoção. 4 - Grande impressão, impacto ou surpresa devido a um acontecimento raro, incomum ou especial.

Para Deleuze e Guattari, em sua obra *O que é filosofia?* (1997), a arte é criadora. Observando a acepção 3 da palavra sensação, percebemos que a vivência (experiência) desperta afetos e emoções conflitantes; emoção. Como compreendemos que a fotografia é uma possibilidade de ser afetado e afetar o nosso interlocutor, buscamos na Filosofia da Diferença compreender essa noção de sensação estética, que para os autores é uma força responsável pelo desencadeamento do *devenir sensível*. Para eles, a arte não se trata de reproduzir ou inventar formas, mas de captar forças (MARTINS, 2013).

Ao planejar a sequência didática, consultamos a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) para a etapa do Ensino Fundamental que aborda as diferentes linguagens para expressar suas experiências:

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital -, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação (BRASIL, 2018 p. X)

Dialogando com a diretriz, a proposta da prática da fotografia para a turma de 6º ano do Ensino Fundamental II motivou-se devido à estrutura arquitetônica da escola, um ambiente muito acolhedor, colorido, com salas de aulas amplas e um coreto no meio do pátio interno utilizado para as apresentações culturais dos alunos. Além disso, o prédio é cercado por matas e propriedade rurais com

atividades de agricultura e pecuária. Ao perceber essa potencialidade, propusemos uma prática de relato de memórias literárias a partir do olhar fotográfico do aluno com a escola, proporcionando uma nova maneira de pensar o ensino de linguagens ao deslocar o aluno para uma nova postura de se produzir um texto narrativo.

A leitura de fotografias nos livros didáticos, nas provas sistêmicas é frequente por despontar várias possibilidades de interpretação, de intencionalidade e de mesclar arte, educação e fotografia. Dessa forma, a linguagem fotográfica nesse processo vem contribuir com a emoção, com o sensível, com o *afecto*.

Nesse aspecto a produção de Deleuze é indispensável. Deleuze não trabalha com a emoção, mas com o sensível. O sensível é da ordem da estética; da ordem dos afectos; da vontade de potência; dos desejos, da invenção onde nada falta. Sabemos que para Deleuze as dobras mostram aquilo que não podemos ver. Não se trata de ver de diferentes pontos, mas reunir pontos em um novo ver. A dobra pode nos levar ao infinito e por isso mesmo nos libertar. A dobra surge para transbordar os limites da fotografia, indo ao encontro da diferença ou, quem sabe, da metamorfose e das variações que cada fotografia convoca (LEITE, 2015, p. 117-118).

A nossa intenção foi deixar fluir o olhar criativo do aluno e poder perceber quanto potente e poderosa são as variações que cada fotografia convoca. E poder proporcionar essa explosão de emoções e *afectos* em cada aluno envolvido no projeto.

Fundamentação teórica

Compreendemos na Filosofia da Diferença de Deleuze e Guattari que a sensação nos reporta a um *devenir*, um *vir a ser*, um *tornar-se*. Não se trata de um modelo estático, pronto, uma representação, uma imitação, mas sim de um fenômeno que transforma o objeto, que dá força ao que se está colocado através das sensações.

É de toda a arte que seria preciso dizer: o artista é mostrador de afectos, inventor de afectos, criador de afectos, em relação com os perceptos ou as visões que nos dá. Não é somente em

sua obra que ele os cria, ele os dá para nós e nos faz transformar-nos com ele, ele nos apanha no composto (Deleuze; Guattari, 1992, p. 227-228).

Então por meio da fotografia, o aluno passará essas sensações, *afectos*, *perceptos*, força que seu olhar fotográfico virá a ser. Assim está a beleza da memória que potencializa a narrativa produzida pelo protagonismo do sujeito que se transforma. Não através da fotografia em si, mas das diferentes sensações que ela remete a cada sujeito que a olhar.

O objetivo da arte, com os meios do material, é arrancar o percepto das percepções do objeto e dos estados de um sujeito percipiente, arrancar o afecto das afecções, como passagem de um estado a um outro. Extrair um bloco de sensações (Deleuze; Guattari, 1992, p. 217).

Compreendemos que no campo da arte a percepção e sensação está no material, nos objetos utilizados, nas texturas, nas cores, nas tonalidades de luz, no entanto no campo da linguagem podemos dizer que a sensação está no que se quer expressar – seja nas escolhas das palavras, das imagens, na disposição da escrita, no tom de voz, no silêncio, enfim “Toda matéria se torna expressiva” (Deleuze; Guattari, 1992, p. 217).

Segundo Pereira (2018) “(...) a linguagem fotográfica e seus signos artísticos, encontram importância como grandes mobilizadores do pensamento dos estudantes sobre o espaço e o lugar. Tudo é emissor de signos. Tudo pode ser submetido ao processo de aprendizagem”.

Se compreendemos que tudo é emissor de signos, podemos aferir que

Nessas circunstâncias, o processo de aprendizagem concebe-se na ação de interpretar, decifrar e explicar no encontro com os signos da arte (DELEUZE, 1987). Busca-se por narrativas que possibilitem pensar sobre os signos dos mundos ou uma invenção de narrativas a partir deles. Aprender é inventar trajetórias, criar histórias, sempre com e sempre **a partir de** (PEREIRA, 2018, p. 239).

Compreendemos que criar histórias a partir de uma experiência seja a força, a potência para o processo de aprendizagem, demonstrando o olhar criativo do aluno no seu processo de captura da imagem, seleção da foto e narrativa da memória.

Pedrosa e Costa (2017, p.86) ponderam que:

A imagem fotográfica credita esses projetos muitas vezes interditos, porém consolidados pela imagem que ali se vê. Uma das funções da imagem é a de estabelecer uma relação com o mundo, tentando explicar pelas visualidades, por um discurso não verbal, o lugar que as coisas e as pessoas ocupam na trama social. A polissemia da imagem fotográfica se apresenta como um desafio e, ao mesmo tempo, aberto a possibilidades de interpretações múltiplas e multiplicáveis de acordo com as visualidades de sua produção, bem como de sua fruição: uma realidade fática, mas que dá ao espectador várias entradas e caminhos por onde trafegar.

Acreditamos que a fotografia possa estabelecer uma conexão com o mundo e com as múltiplas possibilidades de leitura e sensações juntamente com a narrativa da memória. Essa conexão pode levar o interlocutor à sua fruição, à sua transformação e deixar-se ser afetado pelo que vê e pelo que lê.

Contextualização: os afetados pela sensibilidade

Para subsidiar o trabalho na elaboração da sequência didática, tomamos como base alguns autores como Schnewly e Dolz (2004) com os quais é estruturada a sequência didática, bem como as teorias que mostram que o gênero passou a ser um objeto de ensino-aprendizagem e não mais, apenas, um instrumento de comunicação. Também recorremos a Luiz Antônio Marcuschi (2008) na definição e diferenciação de tipo e gênero textual para esclarecer as propostas iniciais da atividade. Os estudos Irlandé Antunes (2009) acerca de língua, texto e ensino foram importantes para mostrar que o uso da língua, em textos orais e escritos devem ser levados até a sala de aula e que inclusive estão previstos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PDNs).

Além das teorias que abordam o gênero textual, utilizamos

como referência e direcionamento para o primeiro contato com a sala de aula, a abordagem de Selma Garrido Pimenta e Maria Socorro Lucena Lima (2012) que tratam especificamente de Estágio e Docência. As autoras também nortearam as aulas expositivas na disciplina de Estágio Supervisionado I. E, por último e o mais importante conceito de Paulo Freire (2018) que nos ensinou a olhar os alunos com os olhos do coração e desenvolver com amor cada gesto no que se refere ao trabalho com educação.

Desenvolvimento

Após a produção da SD e do planejamento das aulas, partimos para a execução do plano didático. No primeiro momento, seguindo o esquema de Dolz e Schneuwly (2004), realizamos a apresentação das propostas de atividade para a turma. Preparamos uma aula expositiva apresentando o gênero Memórias Literárias, suas características, estrutura e enredo. Nos módulos seguintes, trabalhamos a definição do gênero, e também o tipo textual⁴ descritivo que compõem o gênero Memórias Literárias.

A primeira atividade foi uma proposta diferenciada. Seguindo o comando, os alunos deveriam descrever o caminho da escola até sua casa e detalhar as características da sua residência, pois o estagiário iria fazer uma visita para alguns alunos da turma. Como dito, a intenção da proposta inicial era fomentar uma primeira produção textual, bem como aproximar o estagiário dos estudantes, trabalhando assim a afetividade com a turma. Nessa atividade, o foco era treinar o tipo textual “descrição” com os alunos.

⁴ De acordo com Marcuschi (2008, p. 155), “Tipo textual designa uma espécie de construção teórica [...] definida pela natureza linguística de sua composição [...]. O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados; a rigor, são modos textuais. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*. O conjunto de categorias para designar tipos textuais é limitado e sem tendência a aumentar. Quando predomina um modo num dado texto concreto, dizemos que esse é um texto *argumentativo* ou *narrativo* ou *expositivo* ou *descritivo* ou *injunção*”.

Foto 01: Produção textual



Figura 4: Aluno realizando a primeira produção textual da sequência didática proposta. Fonte: Arquivo do autor.

Na aula seguinte, os estudantes foram convidados a ler os textos produzidos, em pé, na parte da frente da sala, local de prestígio e, tradicionalmente, ocupado pelo docente. A maioria da turma aceitou e foi até a frente dos colegas e leu para todos os presentes. Ao final das leituras, retornamos a aula expositiva, em que apresentamos a função da fotografia no decorrer do tempo na sociedade. Trouxemos exemplos de uma foto tirada em 1929 e uma em 2019, exatamente 90 anos de diferença entre uma e outra. Foi incitado aos alunos notarem as peculiaridades entre as duas imagens, tanto na forma de produção da fotografia quanto na fisionomia das pessoas fotografadas. Essa etapa da SD possibilitou um diálogo reflexivo, com suposições, curiosidades e argumentos para justificar as características de cada imagem.

Após o momento expositivo sobre fotografia, iniciamos a parte prática da proposta. Os alunos, individualmente, escolheram um local da escola para fotografar. Acompanhamos cada estudante e auxiliamos na manipulação do equipamento. Os alunos registraram o seu “cantinho” preferido ou algum objeto que chamou a atenção.

Foto 02: Aluno em busca de seu cantinho preferido na escola



Figura 5: Aluno fotografando seu local preferido na escola.
Foto: Arquivo do autor.

Na aula seguinte, após a prática fotográfica e cientes da cena fotografada, a turma dedicou-se inteiramente à escrita do texto de memórias literárias. Enquanto escreviam individualmente, fizeram a seleção da melhor foto que seria impressa e exposta. No decorrer da produção, houve muitas perguntas sobre “o quê?” e “como?” escrever. Fomos orientando, sanando as dúvidas e sugerindo abordagens referentes ao tema. Após escrito, a turma entregou os textos e em um horário fora da escola, digitamos, fazendo algumas adequações na escrita, mas preservando ao máximo a originalidade da escrita dos alunos.

Tanto as fotografias como os textos foram organizados em uma exposição no pátio da escola. Fizemos um trabalho manual, produzindo as peças de papel cartão em que de um lado foi fixado a imagem fotográfica e do outro o texto de memórias literárias produzidos pelos alunos. As peças foram penduradas por um fio de náilon no teto de uma das partes do pátio, um corredor que liga o centro do espaço ao setor da direção e secretaria. O local da exposição foi definido em conjunto entre o estagiário, professora tutora, pedagoga e coordenadora de turno. A exposição ficou, de certa forma, dinâmica, em movimento devido ao vento que circula

pelo pátio, dando um efeito peculiar as fotografias.

A turma só teve contato com o resultado final da proposta durante a exposição que foi “inaugurada” no momento do recreio. Ela foi previamente montada pelo estagiário, professora tutora e contou com o auxílio da pedagoga. Durante o período, foi possível perceber uma grande curiosidade e um significativo interesse pela exposição demonstrados pelos alunos, inclusive pelos estudantes das demais turmas da escola. O interesse deu-se tanto pela imagem como pelo texto de memórias literárias. O momento também funcionou como uma integração entre os alunos, professores e funcionários.

Foto 07: Exemplo de uma foto e produção textual



Figura 6: Fotografia produzida por uma das alunas. Fonte: Arquivo do autor.

Acima, temos um exemplo de uma fotografia produzida e, sem seguida, um trecho do texto produzida pela mesma:

Alguns acham que o banco é só para sentar, porém para mim é muito mais que isso. São tantas conversas jogadas fora, tantas risadas e gargalhadas sem motivo, brigas de cinco minutos, rapidinho tudo mundo volta a ser amigo. Somos realmente, somos amigos de verdade (ALUNA do 6º ano).

É preciso salientar que os textos produzidos foram expostos, contudo eles são de grande relevância para o diagnóstico da escrita

da turma. Foi possível perceber que os textos dos alunos podem servir para orientar as futuras aulas de Língua Portuguesa, abordando desde a caligrafia, ortografia, vocabulário, sintaxe... enfim, uma gama de situações que precisam ser trabalhadas e podem tomar esse texto como ponto de partida.

Quando os olhares subjetivos são potencializados

A prática da fotografia foi um incentivo para produção textual criando uma motivação para além das atividades de produção de texto convencionais. Ao observarmos a potência da prática fotográfica dos alunos, nós, eu – estagiário -, professora-tutora, professora supervisora, pedagoga e diretor fomos unânimes em dizer a proposta foi exitosa e cumpriu com o que foi planejado, mostrando como a subjetividade atrás das câmeras do olhar de um aluno é tão potente em demonstrar sua sensibilidade, sua história, sua criatividade que muitas vezes numa atividade tradicional de produção textual não alcançaria. O tema escolhido possibilitou fortalecer os laços afetivos com a escola, escrevendo sobre ela, e fotografando os ângulos que os alunos mais se identificavam.

Na aula seguinte à exposição, fizemos um momento de avaliação com a turma, seguindo uma metodologia diferenciada. Em uma conversa, perguntamos aos alunos se foi difícil escrever sobre a escola, no gênero memórias literárias. A maioria respondeu que não, mas fizeram comentários interessantes como “eu escrevo bem o que eu gosto, o que eu não gosto escrevo de qualquer jeito” disse uma aluna. Com essa fala, percebemos a importância de arriscar e buscar ferramentas diversas para motivação da escrita.

Após esse diálogo inicial, distribuímos pequenas listas com “emojis” que expressavam os sentimentos “destetei”, “não gostei”, “indiferente”, “gostei” e “amei”. Os alunos deveriam escolher uma das emoções para avaliar a proposta. Dentre os estudantes, 21 deles escolheram a opção “amei” e um o emoji “gostei”.

Houve afetividade não só entre alunos participantes, mas também, entre os demais alunos da escola, professores, coordenadora, serventes, direção, pois além dos alunos citarem alguns funcionários nos textos, as fotos e as Memórias Literárias chamaram a atenção dos servidores, gerando risos, emoção e

também questionamentos sobre o funcionamento da escola.

Considerações finais

Após a realização do estágio supervisionado, foi possível perceber o tamanho da responsabilidade do trabalho docente. Conduzir o processo de aprendizagem é desafiador, complexo e requer constantes estudos, formações e a reflexão de sua prática na sala de aula.

Percebemos novos estudos que falam sobre o trabalho com gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa apresentam-se como uma metodologia eficaz para o ensino de língua materna. Nossa sequência didática abordou o gênero Memórias Literárias e Fotografia possibilitando um diálogo entre a língua escrita e a linguagem visual, ambas completando-se e construindo uma mensagem comunicativa, significativa, no contexto escolar.

A proposta também objetivou e conseguiu trabalhar a afetividade dos alunos com sua escola e, conseqüentemente, no relacionamento entre todo o corpo profissional da instituição. O texto produzido também serviu como diagnóstico e apontou caminhos para trabalhar diversas áreas da escrita nas aulas futuras.

Constatamos que a inserção da fotografia na proposta de produção do textual funcionou como um instrumento potencializador para a prática da escrita, gerando motivação e interação. Os alunos sentiram-se mais motivados em escrever e curiosos durante todo o processo. Além disso, a prática, em sua particularidade, gerou envolvimento entre os alunos e a escola em si e com os funcionários do corpo pedagógico/gestor e administrativo da instituição.

Por fim, podemos considerar que planejar, executar e finalizar uma proposta como essa exige dedicação, tempo, disposição, pois é necessário trabalho fora do horário de expediente. Porém, são práticas assim que geram envolvimento, afetividade, integração e acima de tudo e o mais importante ajudam na construção do conhecimento.

Referências

- ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** 3.ed., São Paulo: Ed. 34, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018. 256 p.
- LEITE, Amanda Maurício Pereira. **Fotografia, dobra e educação. Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, São Paulo, v.33, n.65, p.115-132, 2015.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 296 p.
- MARTINS, Carlos José. **Arte como sensação**. 36a Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO. Disponível em: <https://anped.org.br/biblioteca/item/arte-como-sensacao> Acesso em: 23/12/2020.
- PEDROSA, Stella Maria Peixoto de Azevedo. COSTA, Ana Valéria de Figueiredo da. **Fotografia e educação: possibilidades na produção de sentidos dos discursos visuais**. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 28, n. 1, p. 78-94, Jan./Abril, 2017.
- PEREIRA, Ernandes de Oliveira. **Cartografia, mapa e fotografia: outra narrativa das serras turísticas capixabas no contexto da educação geográfica do IFES**. Revista PerCursos, Florianópolis, v. 19, n.41, p. 234 - 257, set./dez. 2018.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Roxo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas – SP: Mercado de Letras, 2004.

DÁ PARA SER SENSÍVEL MESMO COM A DISTÂNCIA E USANDO A TECNOLOGIA

Rosemeyre Moraes de Oliveira (SEDUC-SP)¹

Introdução

Jorge Amado em 1931 na obra “Capitães de Areia” romantizou a pandemia de varíola de acordo com sua crença nas entidades do Candomblé, religião de matriz africana que tem como guardião da saúde e da doença o Orixá Omolu:

Omolu mandou a bexiga negra para a cidade. Mas lá em cima os homens ricos se vacinaram, e Omolu era um deus das florestas da África, não sabia destas coisas de vacina. E a varíola desceu para a cidade dos pobres e botou gente doente, botou negro cheio de chaga em cima da cama. Então vinham os homens da saúde pública, metiam os doentes num saco, levavam para o lazareto distante. As mulheres ficavam chorando, porque sabiam que eles nunca mais voltariam.

O contexto pandêmico instaurado no Brasil em 2020 trouxe sérias transformações para todos os ramos de atividade profissional e com a educação não foi diferente. Muitos professores estavam do lado de cá das telas dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVA, sendo espectadores de cursos de segunda licenciatura, de formação continuada e até mesmo de pós graduação; nesse momento, teve de aprender a passar para o outro lado da tela: produtor de conteúdo, tutor de ensino remoto.

Para tanto, esse professor teve de dispor dos recursos que tinha mais próximos para produzir as aulas: telefone celular conectado à rede, telas e fundos improvisados, aplicativos de mensagens e, muitas vezes, tábua de passar roupas como suporte de lousa improvisada, entre outros paliativos pedagógicos.

O professor se viu diante da situação de, obrigatoriamente, utilizar recursos digitais para ensinar alunos não presentes que, por sua vez, também tiveram de aprender a assistir aulas em telas,

¹ SEDUC-SP – E-Mail: rosemeyre@professor.educacao.sp.gov.br

distante do professor, dos colegas de sala, da convivência no ambiente escolar. Nesse contexto, o questionamento de “como o professor se adequou ao novo ensinar durante a pandemia?” é a questão norteadora desta pesquisa.

No conceito de Letramento conforme discutido por Magda Soares (2014) é referido o “(...) conjunto de fatores que variam de habilidades e conhecimentos individuais a práticas sociais e competências funcionais e, ainda, a valores ideológicos e metas políticas”. (SOARES, 2014 [1998], p. 81).

Desse modo, o conceito mostra como foco o impacto social do ler e escrever, atualmente tão atingido quanto a sociedade diante do incremento das novas tecnologias que, por sua vez, modificaram a escrita, a leitura e até mesmo os jeitos de estudar o ensino e a linguagem.

Tanto o professor quanto o aluno, ao passarem do livro didático físico em sala de aula, dos materiais auxiliares e do conjunto lousa/giz – quadro/canetão, se vieram diante do texto tipografado e o texto digital, da imagem estática e do jogo em movimento, dos sons e cores presentes na videoaula e a imagem da HQ, estática, na qual se entende a ação por meio do tipo de balão e dos recursos gráficos utilizados nas letras.

Tais recursos tecnológicos são os chamados multiletramentos que, segundo Roxane Rojo (2013, p. 14), não se trata de

[...] uma questão restrita à multiplicidade de práticas de leitura e escrita que marcam a contemporaneidade: as práticas de letramento contemporâneas envolvem, por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a pluralidade e diversidade cultural trazida pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação e significação.

Não inédita, esta pesquisa buscou trazer uma fração do trabalho de uma professora da Rede Pública Estadual de São Paulo que, como milhares de docentes, teve de aprender da noite para o dia a trabalhar com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (doravante TDIC) para manter, de alguma forma, a continuidade do ano letivo, não deixar os alunos (uma turma do

segundo ano do Ensino Fundamental I – anos iniciais, doravante Fund. I) em prejuízo pedagógico, dado ao fechamento das escolas como medida preventiva contra o contágio pelo Coronavírus.

Parafraseando a citação de Jorge Amado, mas agora de modo nada romantizado nem ficcional, *Wuhan não conseguiu conter o Coronavírus e ele vazou para o mundo, mas lá fora de Wuhan os homens ricos ainda não sabiam como produzir a vacina, e a Covid 19 desceu para o mundo todo e botou gente doente (600 mil pessoas só no Brasil), botou caminhões do exército para carregar vários corpos de uma vez aos cemitérios, metidos num saco dentro de caixões lacrados, e o Amazonas viu o enterro coletivo e os homens mortos por asfixia porque o Governo não mandou verba para a compra do oxigênio. As mulheres, os filhos e as famílias ficavam chorando, porque sabiam que seus familiares intubados poderiam ser os próximos*².

Essa falta de investimento na área da Saúde tem sido estendida ao setor da Educação, conforme noticiado no portal do Jornal Correio Braziliense:

Justamente quando a educação básica mais precisava, o governo federal investiu menos nela: 2020 foi o ano com menor investimento do [Ministério da Educação \(MEC\)](#) no ensino básico da década. O resultado é um contrassenso pelo contexto da pandemia, quando as necessidades educacionais aumentaram por causa da adaptação à nova realidade de ensino remoto ou híbrido.

Assim, não é de se estranhar que o ano passado tenha sido de estagnação e piora em diversos aspectos da educação. Para além das escolas fechadas e dos impactos da crise sanitária, uma série de reformas e políticas públicas foram interrompidas.

Os resultados têm a ver com a pandemia, mas também com inação, má gestão, falta de priorização e ausência de coordenação nacional na área. A avaliação é de novos relatórios da organização da sociedade civil Todos pela Educação divulgados neste domingo (21/2).

“No momento em que as crianças e os jovens (especialmente os mais vulneráveis que dependem de escola pública) estão mais precisando, o governo federal está fazendo menos por

² Destaque dado pela pesquisadora.

eles”, lamenta Lucas Hoogerbrugger, líder de Relações Governamentais do Todos pela Educação³”.

A somatória de todos esses fatores – falta de recursos, falta de investimentos, o contexto pandêmico e, em muitos dos casos, o pouco conhecimento do professor em TDIC - fez esse mesmo professor dar aula como podia e, entre esses professores, está nossa professora pesquisada, chamada pelo pseudônimo Karin.

O fechamento da escolas foi determinado pelo Decreto nº 64.864, de 16/3/2020, que “Dispõe sobre a adoção de medidas adicionais, de caráter temporário e emergencial, de prevenção de contágio pelo COVID-19 (Novo Coronavírus), e dá providências correlatas”, em seu Art. 6º, itens I e II, determinou que o fechamento deveria ser

I- por até 30 dias, de eventos com aglomeração de pessoas em qualquer número, incluída a programação de todos os equipamentos culturais e esportivos públicos;
II – de aulas no âmbito da Secretaria da Educação e do Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza" - CEETEPS, estabelecendo-se, no período de 16 a 23 de março de 2020, a adoção gradual dessa medida, observada, em qualquer hipótese, a segurança alimentar dos alunos.

O excerto supra trata da questão da “segurança alimentar” dos alunos, ou seja, que a alimentação dada ao aluno na forma de merenda escolar, seja mantida, assunto a ser retomado em Resolução específica.

No que tange à garantia de continuidade do ano letivo, o Estado de São Paulo publicou uma série de resoluções, cuja sequência, temas e providências adotadas serão citados a seguir.

A Resolução Seduc, de 18/3/2020, sem número, publicada na Seção I do caderno do Poder Executivo no Diário Oficial do Estado (doravante DOE) em 19/03/2020, p. 18, homologou a reorganização do calendário escolar e o ensino a distância, com base na Deliberação

³ Fonte: <https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/educacao-basica/2021/02/4907686-2020-foi-o-ano-com-menor-gasto-do-mec-com-educacao-basica-desde-2010.html> - Acesso em 14/01/2022 às 13:16.

do Conselho Estadual de Educação (doravante CEE) de número 177/2020, cujo texto segue transcrito:

Art. 1º - As instituições vinculadas ao Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, públicas ou privadas da Educação Básica e públicas de Educação Superior, tendo em vista a importância da gestão do ensino e da aprendizagem, dos espaços e dos tempos escolares, bem como a compreensão de que as atividades escolares não se resumem ao espaço de uma sala de aula, deverão reorganizar seus calendários escolares nesta situação emergencial, podendo propor, para além de reposição de aulas de forma presencial, formas de realização de atividades escolares não presenciais.

Art. 2º - As premissas para a reorganização dos calendários escolares são:

I - adotar providências que minimizem as perdas dos alunos com a suspensão de atividades nos prédios escolares;

II - assegurar que os objetivos educacionais de ensino e aprendizagem previstos nos planos de cada escola, para cada uma das séries (anos, módulos, etapas ou ciclos), sejam alcançados até o final do ano letivo;

III - garantir que o calendário escolar seja adequado às peculiaridades locais, inclusive climáticas, econômicas e de saúde, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto em Lei, ou seja, sem redução das oitocentas horas de atividade escolar obrigatória, conforme previsto no § 2º, do art. 23, da LDB;

IV - computar nas 800 (oitocentas) horas de atividade escolar obrigatória, as atividades programadas fora da escola, caso atendam às normas vigentes sobre dia letivo e atividades escolares (Indicação CEE 185/2019);

V - utilizar, para a programação da atividade escolar obrigatória, todos os recursos disponíveis, desde orientações impressas com textos, estudo dirigido e avaliações enviadas aos alunos/família, bem como outros meios remotos diversos;

VI - respeitar as especificidades, possibilidades e necessidades dos bebês e das crianças da Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, em seus processos de desenvolvimento e aprendizagem;

VII - utilizar um eventual período de atividades de reposição para:

a) atividades/reuniões com profissionais e com as famílias/responsáveis;

b) atendimento aos bebês e às crianças, com vivências e experiências que garantam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento previstos no currículo.

VIII - utilizar os recursos oferecidos pelas Tecnologias de Informação e Comunicação para alunos do ensino fundamental e do ensino médio e da educação profissional de nível técnico (Deliberação CEE 77/2008 e Indicação CEE 77/2008), considerando como modalidade semipresencial quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino centrados na auto-aprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de informação e comunicação remota.

O primeiro detalhe a se notar é a menção de que “as atividades escolares não se resumem ao espaço de uma sala de aula” e que, para tanto, a Secretaria da Educação (doravante SEDUC) de SP determinou que calendários escolares fossem reorganizados, consoante a situação emergencial pandêmica. O segundo ponto que destacamos é o cumprimento do período letivo (200 dias para séries finais do ensino médio de Fund. II; 800 horas para o Fund. I), levando-se em consideração dificuldades peculiares como problemas de saúde, dificuldades econômicas, entre outras; a ordem maior novamente se resume no “cumpra-se o ano letivo e faça o necessário para isso”.

O terceiro ponto constante no excerto supra diz respeito à utilização de recursos disponíveis como materiais didáticos impressos, envio de atividades aos alunos, na qual se menciona o apoio familiar, fazendo assim o determinado pela Constituição Federal de 1988 (doravante CF-88), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (doravante LDB) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (doravante ECA) ao colocarem a Educação como “dever do Estado” (que assume a oferta de escolas e e outras condições para acesso

gratuito e permanência) e “da **Família**” e “com o apoio da Sociedade”; na situação emergencial os pais e demais familiares/tutores foram convocados diretamente a participar da Educação escolar dos filhos, auxiliando-lhes em tarefas, fazendo com que estas chegassem aos filhos e aos professores para controle, correção e apontamento de frequência, auxiliando no acesso remoto a partir do momento em que as aulas passaram a ser ministradas em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (daravante AVA).

Por fim, destacamos a indicação para utilização de recursos tecnológicos para produção e transmissão de aulas, e é neste ponto que o excerto terá sentido quando, em seção específica, será mostrado o recurso utilizado por Karin para que o aprendizado de sua turma não fosse cessado; a Deliberação conmsidetrou a modalidade remota de ensino como semipresencial, garantindo como atividade realizada aquelas feitas pelos alunos em módulos, sendo autoinstrucional ou mediada por um tutor, ou outras atividades realizadas por meio de tecnologias da informação com comunicação remota.

A Resolução Seduc-28, de 19-3-2020, publicada na Seção I do DOE, Poder Executivo, dispôs “[...] sobre medidas temporárias de prevenção ao contágio e à transmissão do Covid-19 (Novo Coronavírus) no âmbito da Secretaria da Educação, em complementação àquelas previstas no Decreto 64.864/2020”, o afastamento antes restrito aos grupos de risco (maiores de 60 anos, hipertensos, diabéticos e imunossuprimidos) foi estendido ao serviços não essenciais como medida de contenção ao Coronavírus, somente no período de 23 a 29/03/2020 para efeito desta resolução.

Em seu texto, a Resolução determina nos parágrafos de seu Art. 1º que

§ 1º - Para atendimento ao disposto no "caput" deste artigo, o Coordenador, o Dirigente Regional de Ensino, o Diretor de Escola, ou Diretor de Departamento, deverá estabelecer quais servidores exercerão suas atividades em jornada laboral mediante teletrabalho, considerando a essencialidade e a necessidade do serviço.

⁴ Grifo da pesquisadora.

§ 2º - Compete ao Coordenador, ao Dirigente Regional de Ensino, ao Diretor de Escola, ou ao Diretor de Departamento estabelecer: 1. as atividades executadas mediante teletrabalho; 2. o acompanhamento da execução das atividades de que trata o item 1; 3. os critérios e os prazos para entrega.

§ 3º - Os servidores a que se refere o artigo 1º desta Resolução deverão cumprir sua jornada de trabalho diária e semanal de acordo com o horário homologado pelo superior imediato, constante no livro ponto.

§ 4º - Os servidores a que se refere o "caput" deste artigo ficam dispensados do comparecimento periódico no local de trabalho, devendo permanecer à disposição de seu superior imediato no período de sua jornada de trabalho.

§ 5º - Os Coordenadores, os Dirigentes Regionais de Ensino, e os Diretores de Departamento ficam autorizados a permitirem jornada laboral mediante teletrabalho aos servidores que não se enquadram nas situações previstas nos incisos I a III, do artigo 1º, da Resolução SE 25/2020, alterada pela Resolução SE 26/2020, mediante necessidade e essencialidade do serviço.

Artigo 2º - Os servidores, que pela natureza das atividades executadas, não possam cumprir jornada laboral mediante teletrabalho, manterão suas atividades presenciais, salvo se enquadrados nas situações previstas nos incisos I a III, do artigo 1º, da Resolução SE 25/2020, alterada pela Resolução SE 26/2020.

Artigo 3º - Para assegurar as providências e as condições imprescindíveis ao efetivo e ininterrupto trabalho no período de 23 a 27-03-2020, os Coordenadores, os Dirigentes Regionais de Ensino, e os Diretores de Departamento ficam autorizados a organizar escala de trabalho, em caráter de revezamento.

§ 1º - Na unidade escolar, a escala de trabalho deverá garantir a presença de, no mínimo, um integrante: 1. da Equipe de Gestão Escolar (Diretor de Escola, Vice-Diretor de Escola e Professor Coordenador); 2. -do Quadro de Apoio Escolar; 3. - do Quadro de Suporte Educacional.

§ 2º - O Dirigente Regional de Ensino poderá autorizar o Diretor de Escola a participar da escala de trabalho de que trata o "caput" deste artigo.

§ 3º - Na organização da escala de trabalho de que trata o "caput" deste artigo, deverá ser observado os horários de maior movimento no transporte público, de forma a evitar a circulação nesses horários.

§ 4º - Na hipótese de todos servidores da Equipe de Gestão Escolar de que trata o item 1, do §1º, deste artigo, se encontram nas situações previstas nos incisos I a III, do Artigo 1º, da Resolução SE 25/2020, alterada pela Resolução SE 26/2020, o Dirigente Regional de Ensino poderá indicar Supervisor de Ensino ou Professor Coordenador de Núcleo Pedagógico para responder pelo expediente da unidade escolar.

§ 5º - O Coordenador, o Dirigente Regional de Ensino e o Diretor de Departamento poderão participar da escala de trabalho de que trata o "caput" deste artigo, observando a escala de substituição.

Em suma, o texto supra indica a composição das equipes para atendimento emergencial nas escolas, nem como autoriza ao Diretor compor escalas em revezamento e determinar quem trabalhará remotamente (teletrabalho) e presencial; entretanto, os quadros citados são restritos à gestão, à coordenação e ao apoio escolar (Dirigente, Supervisor, Diretor, Vice-Diretor, Coordenador Pedagógico, Agentes de Organização Escolar), excetuando-se o Quadro do Magistério – QM – em que estão inseridos os professores.

A medida referente ao professor foi publicada posteriormente à Resolução Seduc-28, de 19-3-2020, no dia 21/03/2020, o Secretário da Educação Resolução, desta vez a de número 30, publicada na Seção I do DOE – Poder Executivo, página 21, que “Estabelece diretrizes para a organização e funcionamento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos - EJA em classes multisseriadas, e dá providências correlatas”; em termos gerais, é a primeira resolução que versa sobre a continuidade do ano letivo; para tanto, em mesma data e página do DOE, a Resolução Seduc-30, de 20-3-2020, que “Dispõe sobre o funcionamento das unidades escolares, como medida preventiva ao novo Coronavírus (Covid-19), e dá providências correlatas” que, segundo determinação do Secretário, conforme excerto a seguir, deverá ocorrer recesso para conter a contaminação:

O Secretário da Educação, considerando:

- a exigência de adoção de medida adicional, de caráter temporário e emergencial, de prevenção ao contágio do Coronavírus (Covid-19);

- a necessidade de se assegurar o funcionamento ininterrupto das escolas públicas estaduais, das Diretorias de Ensino e dos órgãos centrais, resolve:

Artigo 1º - As Unidades Escolares deverão funcionar em todos os dias úteis para garantir a continuidade de suas atividades essenciais.

§1º - O Diretor de Escola deverá garantir o gozo do recesso escolar nos períodos de 23 a 27/03 e de 30/03 a 03-04-2020, para todos os integrantes do Quadro de Apoio Escolar - QAE e do Quadro da Secretaria da Educação – QSE, em exercício na unidade escolar.

§2º - O disposto no §1º do “caput” deste artigo não se aplica ao Gerente de Organização Escolar.

§3º - A Unidade Escolar que não possuir o Gerente de Organização Escolar deverá manter no mínimo um servidor integrante do quadro de apoio escolar para execução das atividades de apoio escolar.

Artigo 2º - Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Percebe-se que a Resolução 30 mescla as determinações contidas nas Resoluções de nº 28 e 29 no que tange às medidas de contenção da disseminação da COVID-19, da garantia de funcionamento das escolas em regime emergencial e em revezamento de servidores e em relação à continuidade das atividades – operacionais e administrativas – para que não haja descontinuidade do ano letivo.

Dando continuidade às ações concernentes às atividades educacionais, por meio do Decreto nº 64.891, de 30/3/2020 - Merenda em Casa, para que os alunos da rede pública de ensino de SP não tivessem prejuízos alimentares em decorrência da falta da merenda escolar, cada aluno matriculado recebeu auxílio de R\$ 55,00 em abril, benefício esse que teve o valor dobrado nos dois meses posteriores para os inscritos que comprovaram situação de extrema pobreza.

No dia 20 de abril de 2020, na Seção do I do DOE do Poder Executivo, p. 01, foram lançadas duas Resoluções, respectivamente, de números 44 e 45/2020; sendo a Resolução 44 um documento orientador às equipes escolares para retorno às aulas, dispondo “[...] sobre a reorganização do calendário escolar, das atividades pedagógicas e a extensão do teletrabalho devido à suspensão das

atividades escolares presenciais para prevenir o contágio pelo coronavírus (COVID-19) e dá providências correlatas”.

De acordo com a Resolução 44, após redação modificada, o calendário escolar para o ano letivo de 2020 passou a vigorar com a seguinte contagem:

I - o Inciso VII, do artigo 2º: “VII - **1º bimestre: de 3 de fevereiro a 29 de maio**”; (NR)

II - o inciso VIII, do artigo 2º: “VIII - **2º bimestre: de 1º de junho a 8 de julho**”⁵; (NR)

Em situação normal de ano letivo, o primeiro bimestre é sempre planejado pelas escolas entre os meses de fevereiro-abril, o que se nota de extraordinário, conforme destaque, é o prolongamento do primeiro bimestre, devido à antecipação dos feriados e do recesso escolar e a diminuição do segundo bimestre, com apenas 38 dias corridos e aproximadamente 29 dias letivos.

A Resolução 45, que “Dispõe sobre a realização e o registro de atividades escolares não presenciais pelas unidades escolares vinculadas ao Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, durante o período de restrição das atividades presenciais devido à pandemia de COVID19.”, vem a oficializar o ensino remoto como método de aplicação de aulas a fim de garantir o número mínimo de horas-aula e/ou dias letivos conforme indicados na LDB.

Nos artigos que seguem excertados da resolução, as providências para a realização do ensino remoto encontram-se elencadas.

Artigo 1º - As atividades escolares não presenciais destinadas aos alunos dos estabelecimentos de ensino da rede pública estadual, das redes municipais e das redes privadas, vinculados ao Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, deverão ser objeto de planejamento e execução da unidade escolar coordenado pela **Direção da Escola e Coordenação Pedagógica**.

Artigo 2º - O desenvolvimento das atividades escolares não presenciais na modalidade semipresencial poderá **contemplar o uso de recursos digitais**, materiais impressos com

⁵ Grifos da pesquisadora.

orientações por meio de textos, estudo dirigido, pesquisas, entre outros, respeitadas as especificidades e **considerando os recursos disponíveis**⁶.

§ 1º - Para contabilização da carga horária cumprida, a realização das atividades dos docentes com seus alunos deve ser devidamente registradas, em atendimento às normas em vigor.

§ 2º - A Direção da escola e os docentes devem articular-se com as famílias nas decisões e demais informações necessárias, enquanto permanecer a suspensão das aulas presenciais no período de prevenção de contágio pelo coronavírus (COVID-19).

§ 3º - A Coordenadoria Pedagógica (Coped) expedirá instruções complementares a fim de detalhar os procedimentos para verificação dos registros das atividades escolares referidas no “caput” deste artigo.

Artigo 3º - O calendário escolar de cada unidade escolar, ou rede de escolas, deverá ser adequado quando do retorno às atividades presenciais, constando a carga horária mínima exigida, observando-se o cumprimento dos dispositivos legais quanto à garantia do padrão de qualidade do ensino e aprendizagem, e encaminhado à Diretoria de Ensino de sua circunscrição para homologação.

Artigo 4º - A Coordenadoria Pedagógica - COPED poderá expedir instruções complementares para o cumprimento do disposto nesta Resolução.

Artigo 5º - Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação e terá vigência no ano de 2020.

Dos artigos supra transcritos, destacam-se dois detalhes: o primeiro deles diz respeito ao professor, responsável pela aplicação e acompanhamento das aulas, do apontamento da frequência e das avaliações, ficou excluído do planejamento daquilo que é atividade somente sua: as aulas, teve acrescido a elas, para além do planejamento e das atividades administrativas que as envolvem, o contato com os pais, o trabalho de ensinar pais e alunos a usar os recursos remotos, gravar e transmitir aulas e, ainda, se responsabilizar pela frequência remota, fazendo busca ativa para

⁶ Grifos da pesquisadora.

informar aos gestores escolares as razões pelas quais os alunos ausentes não estavam acessando as aulas remotas.

Ao indicar a contemplação dos recursos digitais, disponíveis, a Resolução não especifica se o recurso utilizado seria o da escola, até então inexistente ou existente em quantidade insuficiente para todo o corpo docente, ou recursos próprios do professor, segundo detalhe a que nos atentamos.

No que concerne ao primeiro detalhe, do acréscimo de responsabilidades na rotina do professor, citaremos um pouco da rotina de Karin: pedagoga, professora no segundo ano do Ensino Fundamental em uma escola da Zona Leste de São Paulo, mãe de dois filhos. Fez alguns cursos de formação continuada oferecidos pela SEDUC – SP, com pós graduação em alfabetização e letramento, era, como centenas ou milhares de professores em SP e pelo Brasil afora, uma professora auto classificada como usuária de nível básico dos recursos das TDIC, se viu obrigada a improvisar, a tentar e errar antes de publicar porque, após ter a aula gravada colocada no ambiente virtual, seria criticada por gestores e pais, em sua opinião, caso algum detalhe da aula falhasse.

Karin nunca imaginou, nem em seus sentimentos mais pessimistas, em dar aula longe dos alunos, a Covid19 botou os meninos distantes, então vinham os homens (os que mandam) da Educação e disseram: Faça!

Retomando Rojo, para usar a multiplicidade de linguagens fora do material didático impresso, Karin “fez” usando o recurso de que ora dispunha:

Imagem 1: Celular de Karin, apoiado em uma pilha de livros numa cadeira, sobre a mesa



Fonte: arquivo pessoal de Karin

Esses eram os recursos disponíveis no momento, Karin transmitiu uma aula usando seu próprio celular, sua própria conexão e, sem um tripé, usou uma pilha de livros para que seus alunos pudessem vê-la a escrever numa folha de papel craft, colada em alguma parede ou porta de sua casa, Karin contou ter utilizado os dois locais para colar folhas de papel para imitar a lousa.

Indaguei a Karin se a altura do celular numa cadeira sobre a mesa, se a reprodução do quadro branco na mesma altura em que estaria na sala de aula, o que faz com que ela transmitisse a aula em

pé foi proposital; a pausa para responder demonstrou que não, ao fim da pausa Karin respondeu:

- A gente tem que deixar o mais parecido possível com a sala de aula, porque é como eles estão acostumados a ter aula, ***dá para ser sensível mesmo com a distância e usando a Tecnologia***⁷, a gente tem que pensar que tá sendo difícil pra eles (os alunos) também.

O enunciado de Karin no slide anterior coincide com o de Magda Soares no sentido do impacto do distanciamento social e do ensinar nesse contexto:

A atual pandemia veio acrescentar novos desafios, afastando as crianças das escolas e das alfabetizadoras na fase fundamental do processo de escolarização. Por um lado, foi interrompido o processo de alfabetização no início do período em que a interação alfabetizadora-criança é indispensável, pois a aprendizagem do sistema de escrita alfabética depende da compreensão bem orientada das relações oralidade-escrita. Por outro lado, o afastamento das crianças da escola interrompe um processo apenas iniciado de escolarização, em que a criança começa a se inserir na “cultura escolar”⁸.

Na entrevista concedida ao canal educacional Futura, Magda Soares completa sua ponderação sobre o ensino para os anos iniciais no atual contexto pandêmico:

O que grande parte das escolas tem feito, no esforço de diminuir os prejuízos dessa interrupção repentina e não prevista das atividades escolares mal iniciado o ano letivo, é persistir em dar continuidade, de alguma forma, dentro das possibilidades e recursos disponíveis nas escolas públicas e nas redes públicas de ensino, ao ensino interrompido, por meio de um ensino a distância, solicitando para isso a colaboração das famílias.

Algumas escolas propiciaram rápido treinamento ao professor para a utilização de recursos tecnológicos; entretanto, nas redes sociais é grande o número de relatos de improvisos; há de

⁷ Grifo da pesquisadora para destacar o enunciado de Karin que deu título à pesquisa.

⁸ Fonte: <https://www.futura.org.br/como-fica-a-alfabetizacao-e-o-letramento-durante-a-pandemia/> - Acesso em 10/10/2021 às 10:19.

inferir que, apesar das ofertas de cursos ao professor por parte das Secretarias de Educação, nem todos devem ter podido acompanhar aulas síncronas por estar, no momento desses cursos, gravando aulas para passar aos alunos ou estar *online* para atender aos pais e aos próprios alunos.

Alfabetizar, letrar, multiletrar, propiciar a aquisição do código linguístico como ferramenta para apreensão do mundo, da realidade e dos contextos sócio-históricos nestes anos de 2020 e 2021 tem sido uma experiência sem precedentes para todo o mundo, porém, no Brasil, um país com altos índices de reprovação, abandono e evasão escolar; de baixos níveis no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) que, em 2018, mostrou nosso país nas seguintes posições internacionais de desempenho da escolarização, o fechamento das escolas em virtude da pandemia pode ter feito agravar os índices mostrados a seguir:

Leitura: OCDE⁹ 487, Brasil 413; faixa do Brasil no ranking: 55° e 59°;

Matemática: OCDE 489, Brasil 384; faixa do Brasil no ranking: 69° e 72°;

Ciências: OCDE 489, Brasil 404; faixa do Brasil no ranking: 64° e 67^o.

Uma vez iniciado o processo de equipar as salas de aulas da Rede Pública estadual de São Paulo para transmissão de aulas *online* com câmeras, microfone, monitores de TV e rede wifi para o uso de todos que participam do processo de ensino-aprendizagem vemos sinais de que os “multi” vieram para ficar e ser utilizados juntamente com o livro didático impresso, o que ocorreu no último semestre do ano letivo de 2021.

Se houver nova pandemia com novo isolamento social, o professor terá condições de gravar e transmitir aulas de sua sala na escola, não tendo mais de improvisar recursos, mas tendo de inovar nos materiais de apoio à aprendizagem que usará diante das câmeras;

⁹ OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

¹⁰ Fonte: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQVgzFY7Bv/content/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/21206 – Acesso em 14/10/2021 às 10:48.

nenhum software de ensino foi ou é capaz de substituir o talento e a necessidade do professor, personagem importante para o desenvolvimento da criança.

As Karins pelo Brasil afora são essenciais para a alfabetização e para o que preceitua o Capítulo III da Constituição Federal de 1988:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Considerações finais

Com novas rotinas profissionais pelo mundo inteiro, devido à situação pandêmica, o professor também teve a sua alterada; o profissional da presença e, no caso dos alfabetizadores, do contato, do carinho, do pegar na mão para ajudar os alunos com a coordenação motora necessária para a aquisição da escrita do código linguístico, passou a ser (um dos muitos) profissional na tela.

O trabalho remoto, em casa (*home office*) exige estrutura e organização, no caso do trabalho do professor, não basta uma mesa, um computador e uma rede; Karin demonstrou que para o exercício docente as estruturas necessárias são mais complexas; ademais, a rotina do ensinar foi modificada e acrescida de várias atividades que não pertenciam a essa rotina: gravar, transmitir, atender e ensinar pais de alunos.

A esse respeito, Kugelmass (1996) cita a equipe multiprofissional que deve apoiar o trabalho flexível, como é o *home office* e descreve que aspectos da vida prática são atingidos devido ao trabalhar em casa:

[...] como o trabalho flexível afeta uma série de assuntos – pessoal, tecnologia, gerenciamento de instalações, para citar apenas alguns - os programas de trabalho flexível em geral são liderados por uma comissão ou força-tarefa. Ele deve incluir gerentes de departamentos e também gerentes mais graduados da área de recursos humanos, sistemas de

informação, telecomunicações e relações públicas (KUGELMASS, 1996, p. 160).

No decorrer dos anos de 2020 e 2021, vários cursos gratuitos e assíncronos vieram a auxiliar o professor na tarefa de ensinar usando as TIDC; como retorno presencial dos alunos, os recursos instalados nas escolas, como redes de *Wifi*, equipamentos como câmeras, projetores e lousas eletrônicas (muito presente nas redes particulares de ensino) se incorporarão ao ensino, em complemento ao livro didático, sendo ele impresso ou em formatos para leitura em dispositivos (como os das extensões .pdf, mobb., .epub, entre outros); Karin já desenvolveu técnicas suas para *deixar parecido com a sala de aula* e também recebeu instruções em reuniões pedagógicas semanais preparadas pela Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores – EFAP/SP – para melhor utilizar os recursos, o ambientes e os aplicativos.

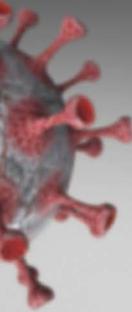
Destarte, o professor, ao se considerar parte do novo ensino, tecnológico e sensibilizador, se imbuirá da autonomia necessária ao processo de ensino-aprendizagem, planejará aulas que dialoguem com a realidade do aluno, preparando-os para ser autônomos e protagonistas de seu aprender e de sua vida adulta, o professor passou pelo processo de ser incluído para incluir alunos e famílias; para encerrar, retomaremos os dizeres de Pesce (2013) acerca do ensino remoto, digital, multimodal e feito por professores sensíveis que usarão a tecnologia: “não podemos imaginar o pleno exercício da cidadania apartado de certa fluência tecnológica” (PESCE 2013, p. 2).

Unir, pessoas, recursos e esforços para uma Educação autônoma e emancipadora é sempre possível; ao fazer de sua cozinha uma sala de aula, ao fazer da porta uma lousa, ao fazer do celular presença para crianças em alfabetização, Karin nos mostrou que é possível *sim ser sensível mesmo com a distância e usando a tecnologia*.

Referências

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão Final. 2017.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

- KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: ____ (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2002 [1995]. p. 15-61.
- KLEIMAN, Angela B. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. In: BUNZEN, Celio e MENDONÇA, Márcia. **Português no Ensino Médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 23-36.
- KLEIMAN, Angela B. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Signo: Santa Cruz do Sul, RS. v. 32, nº 53, dez, 2007. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242/196>.
- KUGELMASS, J. **Teletrabalho: Novas Oportunidades para o Trabalho Flexível: seleção de funcionários, benefícios e desafios, novas tecnologias de comunicação**. São Paulo: Atlas, 1996.
- PESCE, Lucila. A potencialidade das interfaces interativas para a aprendizagem colaborativa. **Revista Diálogos & Ciência (FTC)**, v. 1, p. 119/8, 2010.
- ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola, e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 128p. ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ____ (Org). **Escol@ Conectada: Os multiletramentos e as TICS**. São Paulo: Parábola, 2013. p.13-36.
- SOARES, Magda. Letramento: como definir, como avaliar, como medir. In: ____ . **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014 [1998]. p. 61-121.



Não se realiza num espaço vazio (“debaixo do céu estrelado numa terra deserta”), mas numa coletividade humana orgânica, “no povo”. É por isso que o “exteriormente”, em que se desvelava e existia o homem inteiro, não era algo estranho e frio (um “mundo desértico”), mas era o próprio povo. Ser externamente é ser para os outros, para uma coletividade, para o seu povo.

(BAKHTIN, 2018 [1930-1934], p. 77).

